

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال سیزدهم، شماره ۳۹، تابستان ۱۴۰۰

مجله تخصصی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س) از انتشارات معاونت پژوهشی.
مجله زبان پژوهی به موجب نامه شماره ۳/۱۱/۱۰۵۶ مورخ ۱۳۸۸/۶/۲۳ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از
نشریه علمی علوم انسانی جدا گردید.

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)

مدیر مسئول: فریبا قطره

سر دبیر: فریده حق بین

مدیر داخلی: آرزینا عباسی

ویراستار زبان فارسی: نرجس منفرد، دکترای زبان شناسی

ویراستار زبان انگلیسی: فرزانه حمیدی، دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی

مدیر اجرایی: نورگس جعفری

اعضای هیئت تحریریه

محمود بی جن خان، استاد، عضو هیئت علمی گروه زبان شناسی، دانشگاه تهران

فریده حق بین، استاد، عضو هیئت علمی گروه زبان شناسی، دانشگاه الزهراء (س)

انسبه خزعلی، استاد، عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه الزهراء (س)

فرهاد ساسانی، دانشیار، عضو هیئت علمی گروه زبان شناسی، دانشگاه الزهراء (س)

الهه ستوده نما، استاد، عضو هیئت علمی گروه انگلیسی، دانشگاه الزهراء (س)

مصطفی عاصی، استاد، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی

یحیی مدرس تهران، استاد، عضو هیئت علمی پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی

بتول مشکین فام، دانشیار، عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه الزهراء (س)

اعضای هیئت تحریریه بین المللی

محمد الشاوش، استاد زبان شناسی عربی، دانشگاه منوبه، تونس

مزاگو دختریشویلی، استاد زبان فرانسه، دانشگاه ایلیا تفلیس، گرجستان

النا پالیشوک، دانشیار زبان روسی، دانشگاه لومونوسف مسکو، روسیه

مهبد غفاری، دانشیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه کمبریج، انگلستان

ماندانا سیف الدینی پور، پژوهشگر موسسه پژوهشی زبان های جهان، دانشگاه سوآس لندن، انگلستان

صفحه آرایی: انتشارات مهرراوش

ترتیب انتشار: فصلنامه



معاونت پژوهشی دانشگاه

کلیه حقوق برای دانشگاه الزهراء (س) محفوظ است.

آدرس: تهران، ونک، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده ادبیات، تلفن: ۸۵۶۹۲۹۱۰، کد پستی: ۱۹۹۳۸۹۱۱۷۶

پست الکترونیکی: Zabanpazhuhi@alzahra.ac.ir

شاپا: ۸۸۳۳-۲۰۰۸ / شاپای الکترونیکی: ۱۹۸۹-۲۵۳۸

برای دسترسی به عناوین و چکیده مقالات، به نشانی، سایت دانشکده ادبیات و پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاه مراجعه فرمایید.

<http://adabiat.alzahra.ac.ir>

www.SID.ir

به استناد نامه شماره ۱/۲۲۱۴۰ ب مورخ ۸۸/۱۰/۳۰ این مجله در پایگاه استنادی علوم جهان اسام ISC نمایه شده است.

نحوه پذیرش مقاله

فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی، مقاله‌های تحقیقی که حاصل پژوهش اصیل و رویکرد تحلیلی درحوزه‌های مختلف مطالعاتی با محور زبان و موضوع‌های مرتبط با آن باشند، می‌پذیرد. بدیهی است مقاله‌ها پس از مرحله داوری، به چاپ خواهد رسید. هم‌چنین از نقد و بررسی مستند و مستدل مقاله‌ها و کتاب‌هایی که درحوزه‌های یادشده منتشر شده است، استقبال می‌شود.

ویژگی‌های مقاله‌های مورد پذیرش

- مقاله‌ها باید به زبان فارسی نوشته شده باشند.
- مقاله‌ها باید حاصل تحقیقات نویسنده (یا نویسندگان) باشند، در نشریه دیگری منتشر نشده باشند و تا وقتی که داوری آنها در این مجله به پایان نرسیده است، به مجله دیگری ارسال نشوند.
- در صفحه‌ای جداگانه، عنوان مقاله، نام نویسنده (یا نویسندگان)، مرتبه علمی، دانشگاه محل تدریس و یا تحصیل و نشانی پستی و نیز نشانی الکترونیک سازمانی نویسنده (یا نویسندگان) درج شود و نویسنده مسئول مکاتبات نیز مشخص گردد.

- مقاله باید به ترتیب شامل این بخش‌ها باشد: عنوان (حداکثر پانزده کلمه)؛ چکیده فارسی (حداکثر ۲۵۰ کلمه، شامل بیان مسئله، هدف، روش تحقیق و یافته‌های پژوهش)؛ واژه‌های کلیدی (حداکثر هشت واژه)؛ مقدمه (شامل موضوع مقاله و بیان صریح مسئله پژوهش، پیشینه‌ای کاملاً مرتبط با تحقیق، مبانی نظری و تصویری کلی از ساختار مقاله)؛ پیکره اصلی مقاله؛ بحث و نتیجه‌گیری؛ فهرست منابع.

- متن مقاله با قلم Bzar و شماره ۱۳ نوشته شود و در قالب برنامه word تنظیم و از طریق سامانه مجله <http://journals.alzahra.ac.ir> ارسال شود.

- حجم مقاله با احتساب تمام اجزای آن نباید بیشتر از ۲۲ صفحه باشد.
- بخش‌های مختلف مقاله باید دارای شماره جداگانه باشند. بدیهی است مقاله با بخش ۱ که به مقدمه اختصاص دارد، شروع می‌شود. زیربخش‌های هر مقاله نباید از سه لایه بیشتر باشد؛ مثلاً به صورت ۱. ۱. ۱. ۱. ۱.
- از بخش‌بندی و عنوان‌بندی مقاله به سبک پایان‌نامه و رساله خودداری شود.
- عنوان هر بخش اصلی و زیربخش‌ها باید با یک سطر سفید از بخش قبل، جدا و سیاه (بلد) نوشته شود. سطر اول ذیل هر زیربخش، بر خلاف سطر اول پاراگراف‌های دیگر، نباید با تورفتگی آغاز شود.
- در آوانویسی داده‌های مربوط به زبان و واژه‌های ناآشنا از قلم IPA نسخه Doulus Sil استفاده شود.
- مثال‌هایی که به صورت بند یا جمله ارائه می‌شوند، در خارج از پاراگراف به صورت مسلسل شماره‌گذاری شوند و ارجاع به نمونه‌ها با ذکر شماره آنها صورت گیرد؛ مانند:

۱. الف) علی صبح امروز دیر به سر کار آمد.

ب) علی صبح دیروز دیر به سر کار آمد.

پ) علی صبح فردا دیر به سر کار خواهد آمد.

پانوشت‌ها:

- معادل لاتین واژه‌های تخصصی با قلم Times New Roman با شماره قلم ۱۰، به صورت پانوشت درج شود. هم‌چنین مطالب توضیحی‌ای که باید خارج از متن درج شوند، در پانوشت بیابند. به‌جز اسامی خاص و نام اصول مطرح‌شده، سایر پانوشت‌های لاتین با حرف کوچک آغاز شوند.

- شماره پانوشت‌ها در هر صفحه از شماره یک آغاز شود و به صورت مسلسل نباشد.

- چنانچه نویسنده (یا نویسندگان) در تهیه مقاله از منابع مالی سازمان یا نهادهایی خاص استفاده کرده‌اند و یا قصد تشکر از کسانی را دارند که در نگارش مقاله از آنان یاری گرفته‌اند، باید در اولین پانوشت، این مطلب را ذکر کنند. برای مشخص کردن این پانوشت از علامت ستاره استفاده شود. لازم است آدرس پست الکترونیک نویسنده (یا نویسندگان) برای مراجعه خوانندگان نوشته شود.

شکل‌ها و جدول‌ها:

- در تهیه نمودارها و امثال آن، از ابزارهایی مانند Draw، Table و Equation در محیط word استفاده شود تا هنگام تنظیم آنها در نسخه نهایی، مشکلی پیش نیاید.

- تمام نمودارها، منحنی‌ها، شکل‌ها و نقشه‌ها ذیل عنوانی واحد به نام «شکل» درج شود و عنوان شکل‌ها زیر آنها بیاید.

عنوان جدول هم باید بالای آن درج شود. شماره‌های جدول‌ها و شکل‌ها به تفکیک و به صورت پیاپی باشد؛ مثال: جدول ۱: جدول ۲: شکل ۱: شکل ۲: عنوان جدول‌ها و شکل‌ها و مطالب داخل آنها و نیز ضمیمه‌ها با قلم Bzar و شماره ۱۱ نوشته شود.

ارجاعات:

- ارجاعات داخل مقاله در مورد منابع لاتین و غیرلاتین به انگلیسی و با تاریخ میلادی مشخص شوند؛ مانند (Chatzivasvas, 1999, p. 28; Anvari, 2002, p. 24). در صورتی که تعداد مؤلفان بیش از دو نفر باشند، تنها نام خانوادگی نویسنده اول ذکر شده و از عبارت «و همکاران» استفاده شود؛ مانند: (Quirk et al., 1985).

- نقل قول‌های مستقیم بیش از سه سطر (چهل واژه) باید به صورت جدا از متن اصلی و با ۱/۵ سانتی‌متر فاصله بیشتر از حاشیه سمت راست، یک شماره ریزتر از قلم متن و بدون گیومه تنظیم شود. ارجاع نقل قول هم با ذکر نام نویسنده، سال انتشار اثر، و شماره صفحه‌ای که نقل قول از آن ذکر شده است، در پایان مطلب نوشته شود.

فهرست منابع:

فهرست منابع شامل دو فهرست باشد:

الف. یک فهرست منابع فارسی و عربی (در این منابع، نام نویسنده به طور کامل ذکر شود و از نوشتن حرف اول نام نویسنده خودداری شود)

ب. یک فهرست منابع فارسی و عربی به زبان انگلیسی با تاریخ میلادی به همراه منابع لاتین. این سه فهرست در قالب یک فهرست با ترتیب الفبایی تنظیم شوند (برای ترجمه منابع فارسی و عربی، حتماً از صورت انگلیسی ثبت شده در پایگاه‌های اطلاعاتی موجود استفاده شود و از ترجمه شخصی پرهیز گردد. به عبارت دیگر، در مورد مقاله‌ها، با مراجعه به چکیده انگلیسی، عنوان ثبت شده مقاله و نویسنده استخراج شود؛ در مورد کتاب‌ها، از صورت انگلیسی درج شده در پشت کتاب مورد نظر استفاده شود، و در مورد پایان‌نامه‌ها، از صورت انگلیسی درج شده در پشت پایان‌نامه استفاده شود.)؛ مانند:

Anvari, H. (2002). *Sokhan Comprehensive Dictionary*. Tehran: Sokhan [In Persian]
Atkins, B.T.S. & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.

ج. قلم نگارش منابع انگلیسی Times Roman شماره ۱۲ باشد.
روش ارائه اطلاعات در مورد هر منبع به شکل زیر باشد:

کتاب:

Collier, A. (2008). *The world of tourism and travel*. New Zealand: Pearson Education New Zealand.

مقاله:

Gabbett, T., Jenkins, D., & Abernethy, B. (2010). Physical collisions and injury during professional rugby league skills training. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13 (6), 578-583.

مقاله در مجموعه مقالات یا فصلی از کتاب:

Gabbett, T., Jenkins, D., & Abernethy, B. (2010). Physical collisions and injury during professional rugby league skills training. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(6), 578-583.

پایان نامه:

Johnson, S. (2013). Style strategies (Master's thesis)/(PhD Dissertation). UCOL, Whanganui School of Design, Whanganui, New Zealand.

وبگاه‌های اینترنتی: مطابق نمونه زیر، نشانی وبگاه اینترنتی در سطر مستقل ذکر شود؛ مانند:

Marshall, M., Carter, B., Rose, K., & Brotherton, A. (2009). Living with type 1 diabetes: Perceptions of children and their parents. *Journal of Clinical Nursing*, 18(12), 1703-1710. Retrieved from <<http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0962-1067>>

روش ثبت DOI به شکل زیر باشد:

Gabbett, T., Jenkins, D., & Abernethy, B. (2010). Physical collisions and injury during professional rugby league skills training. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13 (6), 578-583.
doi:10.1016/j.jsams.2010.03.007
doi:10.1016/j.jsams.2010.03.007

- چنانچه در متن مقاله به آثار نویسنده‌ای با سال انتشار مشترک و یکسان ارجاع داده می‌شود، در بخش منابع، با حروف الفبا (زرین کوب)، (۱۳۷۷ الف)؛ (زرین کوب)، (۱۳۷۷ ب)) از هم متمایز شود و به همان صورت هم در متن ارجاع داده شود (Zarrinkoub, 1999a, 1999b).

- چنانچه اثری در فهرست منابع بیش از یک سطر را به خود اختصاص می‌دهد، سطر دوم به بعد با یک سانتیمتر تورفتگی ادامه یابد.

- لطفاً حداقل یک ارجاع به مقالات قبلی منتشر شده در مجله زبان پژوهی داده شود.

- شیوه نگارش مطابق با آخرین ویراست دستور خط فرهنگستان زبان و ادب جمهوری اسلامی ایران باشد.

- مجله در ویرایش ادبی و فنی مقاله بدون تغییر محتوای آن، آزاد است.

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

- مجله از پذیرفتن مقاله‌هایی که مطابق با شیوه‌نامه نوشته نشده باشند، معذور است.

- هر مقاله باید دارای چکیده گسترده انگلیسی باشد. جهت تنظیم چکیده گسترده انگلیسی از الگوی زیر استفاده شود:

TITLE OF YOUR EXTENDED ABSTRACT (TNR, Bold 12pt centered)*

Author, A¹, Author, B², and Author, C³ (TNR 12pt centered)

1. INTRODUCTION (headlines: TNR Bold, 12pt)

Authors are requested to submit an extended abstract not exceeding 2-3 pages in English (with 750-1000 words). The manuscript should be prepared on an A4-sized paper with 25 mm margins on all sides and typed with single spacing using size 12 Times New Roman font. All illustrations must be prepared inside of the main text. Body or paragraph text must be indented the first line of each new paragraph 0.5.

The extended abstract must include the title, author(s), introduction and objective, material and methods, results and discussion, conclusion and suggestions and references. Extended abstracts can contain figures, tables, formulations or images. Current literature regarding the

* The authors would like to express appreciation for the support of the sponsors [Project Number = 123123123123S].

1. Authors' Department, Institute, Organisation; firstauthorsname@aaaa.bbb;
secondauthorsname@aaaa.bbb

2. Authors' Department, Institute, Organisation; secondauthorsname@aaaa.bbb;
secondauthorsname@aaaa.bbb

3. Author's Department, Institute, Organisation (corresponding author);
thirdauthorsname@aaaa.bbb

work subject should be examined and the differences of the said work from the past, similar works should be presented clearly in the introduction section.

Extended abstracts should be in a structure that explains the content of the declaration therefore the preparation phase of the said work. Not having appropriate content can cause disapproval of the sent declarations before judge's assessment.

2. MATERIALS AND METHODS (headlines: TNR, Bold, 12pt)

The methodology must be clearly stated and described in sufficient detail or with sufficient references. Equipment and method that have been used in the work must be stated clearly and subtitles should be used when necessary. Results of the work and supporting figures, tables and images of the results should take part in the extended abstract.

3. RESULTS AND DISCUSSION (headlines: TNR Bold, 12pt)

The findings and arguments of the work should be explicitly described and illustrated. All the tables, images and figures should be centered. Figures and images should be numbered and figure headers should be placed under the figure or image; as for the tables, they should also be numbered and the table header should be placed at the top. References (if any) of the tables, figures and images should be presented right under the tables, figures and images in the form of author surname and publication date.

5. CONCLUSION (headlines: TNR Bold, 12pt)

Conclusions should include (1) the principles and generalisations inferred from the results, (2) any exceptions to, or problems with these principles and generalisations, (3) theoretical and/or practical implications of the work, and (5) conclusions drawn and recommendations.

Keywords: One; Two; Three; Four; Five; Six (up to 6 words arranged in alphabetical order)

*** USING THE TEMPLATE FOR SEVERAL COMPONENTS (headlines: TNR Bold, 12pt)**

I.Examples (Language Utterances or Equations)

Examples should be centered and numbered consecutively, as in EX. [1]. An alternative method is given in EX. [2] for long sets of equations where only one referencing equation number is wanted.

(1 line spacing here)

1. First example

(1 line spacing here)

where,

2. a) Second example (Part one)
b) Second example (Part two)

II.Tables and figures

Tables and figures should appear in one column of a page and be numbered consecutively. Figures and texts may appear on the same page, and a centered caption should appear directly beneath the figure. It is preferable that figures be mounted in portrait style and figure captions are no longer than two lines. On figures showing graphs, both axes must be clearly labeled (including units if applicable).

Tables should be designed to have a uniform style throughout the paper, following the style shown in Table 1. Table captions should be in 10pt "Time News Roman" bold, centered, and the texts in Table should be set in 9pt "Time News Roman" font.

Table 1. Caption heading for a table should be placed at the top of the table and within table width.
 (Use “time news roman” font, size 10pt, No spacing after table title)

	A	B	C	D
A	Aa	Ab	Ac	Ad
B	Ba	Bb	Bc	Bd
C	Ca	Cb	Cc	Cd
D	Da	Db	Dc	Dd
E	Ea	Eb	Ec	Ed

Authors are advised to prepare their figures in either black and white or color. Please prepare the figures in high resolution (300 dpi) for half-tone illustrations or images. Pictures must be sharp enough otherwise they will be rejected. Figures must be originals, computer-generated or drafted, and placed within the text area where they are discussed. Figure (1) shows one example. Figure captions should be in 10pt “Time News Roman” font, bold, centered. When applicable, the texts in graphs, illustrations or images should be set in 8pt “Time News Roman” font.

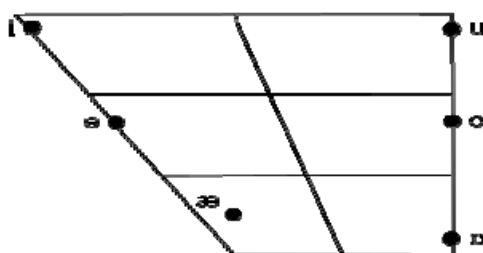


Figure 1. The caption heading for a figure should be placed below the figure and within figure/illustration width.
 (Use “Time News Roman” font, size 10pt, no spacing between title and figure)

III.Subtitle

First degree titles (2.) should be written left aligned, all caps and bold. Second and third degree subtitles (2.1-2.1.1) should be written left aligned, bold and with title case. A blank line should be placed between the paragraphs and there should not be any paragraph indentation.

IV.Footnotes

Footnotes should be numbered and appear on the same page as the text. Text should be “Times Roman” font, 10pt, initial caps, left justified. Do not use footnotes for references to other publications.

V.Citation

Citations to references within the text should be made for one author as (author, year, p. 12) or author (year); for two authors as (First author & Second author, year, p. 12) or First author & Second author (year); for more than three author as (First author et al., year, p. 12) or First author et al., (year) and finally for more than 21 author include the first 19 authors’ names, then insert three dots (but no &) and add the final author’s name. For referring to author’s publications in the same year use (author, year a; author, year b).

For Direct quotation, use double quotation marks before and after the quote and mention to page numbers as “cultulings are transformative tools, which can be used to bring about cultural change and reflection” (Zamani, 2010, p. 21).

فهرست مطالب

- ۹-۳۲ بررسی ارتباط مهارت خواندن واژه‌ها و درک نحوی با درک متن در
کودکان نارساخوان و طبیعی فارسی‌زبان
حوریه احدی
- ۳۳-۵۵ بررسی رابطه بین خودکارآمدی، خودانگاره و فرسودگی شغلی معلمان
زبان انگلیسی ایرانی: رویکرد مدل معادلات ساختاری
جلیل فتحی، سعید نورزاده، مهران صمدی، آرش سحرخیز عربانی
- ۵۷-۸۹ تاثیر «تاکید» بر جایگاه شناسه‌های واژه بستی گویش وفسی بر پایه
دستور واژی-نقشی
سعیدرضا یوسفی، مهین‌ناز میردهقان، تینا بوگل
- ۹۱-۱۱۶ تحلیلی گفتمان‌شناختی بر طیف‌های نقشی گفتمان نماها در نقد
ترجمه: کاربردهای آموزشی و پژوهشی در مدیریت گفتمان
علی محمد محمدی، رحیم دهقان
- ۱۱۷-۱۴۵ دوگانه‌های واژگانی در شاهنامه فردوسی و کاربرد آن در آموزش
زبان فارسی
صالحه غضنفری مقدم، محمدجعفر یاحقی، رضا پیش‌قدم، شیما ابراهیمی
- ۱۴۷-۱۸۳ ذهنیت به عنوان یک بُعد معنایی وابسته به بافت و مدرج بودگی در
وج نمایی فارسی
غلامرضا مدادیان
- ۱۸۵-۲۱۱ زمان دستوری و تلویحات ایدئولوژیک آن در ترجمه با رویکرد تحلیل
گفتمان انتقادی
نسرین عبدی، فرزانه فرحزاد، گلرخ سعیدنیا

- ۲۱۳-۲۳۳ مشکلات تلفظی کودکان ۳ تا ۸ ساله فارسی زبان دارای تأخیر در گفتار:
شهرستان بیرجند
الهه تقی‌زاده، جلیل‌اله فاروقی هندوالان، حسین نویدی نیا
- ۲۳۵-۲۵۶ ندا و منادا در مرز نحو و کاربردشناسی در زبان فارسی
عباسعلی آهنگر، زهرا مظفری
- ۲۵۷-۲۸۱ نقش اندازه نمونه‌های واژه‌یاب در فراگیری واژه
مریم روحانی راوری، فاطمه همتی، افسر روحی، محمد آقا‌جانزاده کیاسی
- ۲۸۳-۳۰۹ نگاه هرمنوتیکی به ترجمه فرانسوی برخی از واژه‌های عرفانی منطق
الطیر عطار با پایه آراء امبرتو اکو
صدیقه شرکت مقدم، مریم اکرمی فرد
- ۳۱۱-۳۳۱ واکاوی سبک نوشتاری دادنامه‌های حقوقی و کیفی بر پایه فرانش
اندیشگانی
خدیجه سیدرمضان، فاطمه پورمسجدیان

بررسی ارتباط مهارت خواندن واژه‌ها و درک نحوی با درک متن در کودکان نارساخوان و طبیعی فارسی زبان^۱

حوریه احدی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۲۶

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

خواندن، بی‌گمان یکی از باارزش‌ترین مهارت‌های برجسته بشر است. برخی معتقدند توانایی واژگانی و دستوری، نقش مهمی در توانایی خواندن کودکان دارد. با توجه به متفاوت بودن زبان‌ها و شیوه‌های نگارشی آنها، لازم است پژوهشی در پیوند با کودکان فارسی زبان نیز انجام شود. بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی ارتباط مهارت خواندن انواع واژه‌ها و درک متن با توانایی دستوری و واژگانی کودکان نارساخوان و طبیعی است. برای انجام این پژوهش میدانی، ۱۶ دانش‌آموز نارساخوان و ۳۲ کودک همتای سنی انتخاب شدند. پس از اجرای آزمون‌های خواندن و درک نحو، بیان دستوری و درک و بیان واژگان، یافته‌های آن ثبت گردیده و با نرم‌افزار اس.پی.اس. تحلیل شد. بر مبنای یافته‌های پژوهش حاضر در همه مهارت‌های خواندن و مهارت‌های واژگانی و نحوی، تفاوت معناداری میان دو گروه کودکان عادی و نارساخوان وجود دارد. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد در هیچ‌یک از گروه‌ها میان مهارت‌های خواندن با درک ساخت‌های نحوی و بیان ساخت‌های دستوری همبستگی معناداری وجود ندارد. بررسی همبستگی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.29435.1817

^۲ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار پژوهشکده زبان‌شناسی، هیأت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی؛ h.ahadi@ihes.ac.ir

میان مهارت خواندن و توانایی واژگانی نیز نشان داد در گروه نارساخوان، خرده آزمون واژه‌های تصویری با سرعت و دقت خواندن، خرده آزمون واژه‌های ربطی با سرعت خواندن و خرده آزمون واژه‌های شفاهی با دقت خواندن و درک متن، همبستگی مثبت و معناداری دارد. افزون بر این، همبستگی معناداری میان خواندن واژه‌های بی‌قاعده و واژه‌های تصویری و واژه‌های شفاهی وجود دارد اما میان خواندن ناواژه‌ها و واژه‌های تصویری، ربطی و شفاهی همبستگی معناداری وجود ندارد. بنابراین تقویت توانایی واژگانی کودکان نارساخوان علاوه بر بالا بردن مهارت‌هایی همچون سرعت و دقت خواندن، برای خواندن واژه‌ها به ویژه واژه‌های بی‌قاعده ضروری است.

واژه‌های کلیدی: نارساخوانی، کودکان فارسی‌زبان، خواندن، نحو، واژگان

۱. مقدمه

نارساخوانی یکی از انواع مشکلات یادگیری است که در آن سطح خواندن به طور معناداری پایین‌تر از سطح مورد انتظار است (Siegel, 1992). خواندن و درک مطلب یک فعالیت چندمرحله‌ای است که در آن ابتدا باید واژه‌های متن رمزگشایی شوند و معنای آن‌ها از حافظه بازیابی شود؛ سپس، اطلاعات نحوی و واژگانی واژه با معنای کلی جمله ترکیب شود؛ و در نهایت، با ترکیب معنای جمله‌ها، معنای متن یا پاراگراف مورد نظر درک شود. پژوهش‌ها نشان داده‌است آسیب در هر یک از این سطوح می‌تواند سبب مشکلات خواندن شود. متیس و همکاران (Mattis et al., 1975) در بررسی مشکلات خواندن افراد نارساخوان، سه نوع مشکل را تشخیص دادند که در یک دسته از آن‌ها آسیب خواندن به دلیل وجود مشکلاتی در درک و بیان زبان بود. ستز و همکاران (Satz et al., 1978) در یک مطالعه طولی در کودکان دارای مشکلات خواندن دریافتند که بیشتر مشکلات آن‌ها در پایه‌های اول و دوم، در رمزگشایی واژه‌ها و خواندن آن‌هاست. هر چند، همین کودکان در پایه‌های بالاتر که رمزگشایی واژه‌ها و خواندن آن‌ها به صورت خودکار در می‌آید، در درک متن مشکل دارند. کودکان مورد بررسی در پژوهش آن‌ها از ابتدا مشکلاتی در درک مطلب شفاهی یعنی در درک زبان داشتند، ولی این ضعف زبانی در پایه‌های بالاتر یعنی پایه چهارم تأثیر خود را در مهارت خواندن دانش‌آموز نشان داد.

ارتباط بین مهارت‌های زبانی و توانایی‌های خواندن شامل بازشناسی واژه و درک خواندن به خوبی در دیدگاه ساده به خواندن مشخص شده‌است. در این دیدگاه (Gough & Tunmer, 1986) خواندن به دو فرایند متمایز و مرتبط شناختی یعنی رمزگشایی و درک شنیداری گروه‌بندی

شده است. باشناسی واژه مربوط به فرآیند تبدیل واژه‌های چاپی به آوا (بیان) است که مهارت رمزگشایی نامیده می‌شود (Perfetti, 1985). مهارت باشناسی واژه و درک شنیداری هر دو برای درک مطلب الزامی هستند (Perfetti & Hogaboam, 1975). بر پایه این دیدگاه، سه دسته از مشکلات خواندن قابل تمایز هستند: نارساخوانی، مشکلات ویژه درکی در خواندن و ناتوانی خواندن ترکیبی یا مختلط. در گروه دارای مشکلات ویژه درکی، با وجود توانایی رمزگشایی طبیعی، درک زبان دچار مشکل است. در گروه نارساخوان، با وجود درک زبانی طبیعی، مشکلاتی در باشناسی واژه‌ها وجود دارد. همه گروه‌های دارای ضعف خواندن، در درک متن مشکل دارند؛ در برخی به دلیل ناتوانی در رمزگشایی واژه‌ها و در برخی به سبب درک زبانی ضعیف و گاه هر دو؛ بنابراین درک متن وابسته به درک زبانی است و لازم است در کنار درک خواندن توانایی درک زبانی افراد نیز سنجیده شود. پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند واژگان و مهارت‌های معنانشناسی از عوامل زبانی دخیل در مهارت خواندن یعنی باشناسی واژه و درک متن هستند. همچنین، مهارت‌های واژگانی افزون بر باشناسی واژه در درک متن نیز تأثیر دارند. برخی نیز نشان داده‌اند که مهارت‌های نحوی و گفتمانی تأثیر مستقیمی بر درک جمله و متن دارند (Bishop & Snowling, 2004).

نحو به معنای ساختمان جمله، یعنی چگونگی قرارگیری واژه‌ها کنار یکدیگر برای ساختن یک بند یا جمله است. برخی این تعریف را معادل «دستور» می‌دانند. با این وجود، بسیاری از زبان‌شناسان واژه «نحو» را به کار می‌برند، زیرا دستور یک زبان شامل همه اصول سازنده آن، یعنی اطلاعاتی درباره نظام صوتی، شکل واژه‌ها، چگونگی تنظیم زبان بر مبنای بافت و موارد مشابه است و نحو فقط یک بخش از دستور است. بنابراین منظور از دانش نحوی، دانستن چگونگی دسته‌بندی واژه‌ها در پاره‌گفته‌ها و جمله‌های زبان است. همچنین، حوزه بررسی نحو شامل طبقه‌بندی واژه‌ها، ترتیب واژه‌ها در پاره‌گفته‌ها و جمله‌ها، ساختار پاره‌گفته‌ها و جملات و ساختارهای گوناگون جمله‌های است که زبان‌ها از آن‌ها بهره می‌برند (Talerman, 1957).

با اینکه شواهد بسیاری مبنی بر ارتباط میان اشکال‌های واجی و عدم موفقیت در خواندن در نارساخوان‌ها وجود دارد، به این نکته توجه نشده است که آیا این کودکان نقص‌های زبانی غیر واجی هم دارند. حتی برخی معتقدند که کودکان نارساخوان، توانایی‌های زبانی غیر واجی معمولی دارند که از آن‌ها برای جبران نقص‌های واجی در خواندن بهره می‌برند (Bishop & Snowling, 2004). همچنین شواهدی وجود دارد که توانایی‌های زبانی مانند پیچیدگی نحوی و اندازه واژه‌ها در کودکان دو و سه‌ساله، پیش‌بینی‌کننده مهمی در درستی خواندن و درک خواندن کودکان در

آینده است (Scarborough, 1990). در برخی پژوهش‌ها وجود مشکلات واژگانی در کودکان نارساخوان بررسی شده و نشان داده شده‌است، میزان توانایی واژگانی و معناشناختی کودکان در درک خواندن آن‌ها تأثیر دارد. برای نمونه، برخی همچون اولت (Ouellet, 2006) نشان داده‌اند گسترده‌گی و ژرفای دانش واژگانی کودکان در توانایی بازشناسی واژه‌ها تأثیر دارد (همان). اگر چه پژوهش دربارهٔ مهارت واژگانی افراد نارساخوان اندک است اما در بیشتر پژوهش‌های انجام شده در زبان‌های گوناگون همچون زبان چینی (Torppa et al., 2010) نشان داده شده که کودکان نارساخوان نسبت به کودکان طبیعی توانایی واژگانی ضعیف‌تری دارند (Liu et al., 2001; Lytinen et al., 2010). هر چند، در برخی بررسی‌ها همچون پژوهش سزملی و سیمور (Tsesmeli & Seymour, 2006) نشان داده شده‌است که در مقایسهٔ افراد نارساخوان ۱۳ تا ۱۵ ساله با همتایان دارای سطح خواندن مشابه، مهارت تعریف واژه در افراد نارساخوان بالاتر است. در پژوهش‌های گوناگون، توانایی زبانی به ویژه نحوی کودکان دارای ضعف خواندن نیز بررسی شده‌است؛ با این وجود، شمار آثاری که به شکل مستقیم و به صورت ویژه این نوع مهارت‌ها و ارتباط آن‌ها با توانایی خواندن را در گروه نارساخوان سنجیده باشند، بسیار اندک است؛ زیرا در بیشتر پژوهش‌های پیشین، گروه هدف افراد دارای خواندن ضعیف بودند و آزمودنی‌ها با تشخیص نارساخوانی وارد آزمون و بررسی نشده‌اند. افزون بر این، یافته‌های برخی پژوهش‌ها نیز با دیگر پژوهش‌ها ناسازگار است. با توجه به متفاوت بودن خط و نظام نوشتاری در زبان‌های گوناگون و همچنین متفاوت بودن میزان شفافیت خطوط نوشتاری گوناگون، ممکن است الگوی خواندن در زبان‌های گوناگون نیز متفاوت باشد. بنابراین، لازم است این پژوهش در دیگر زبان‌ها همچون کودکان فارسی‌زبان نیز انجام شود. بنابراین، هدف این پژوهش بررسی توانایی کودکان نارساخوان و طبیعی در خواندن انواع واژه‌ها و درک متن و همچنین ارتباط آن‌ها با توانایی نحوی و واژگانی‌شان است. بنابراین، پرسش‌های مطرح در این پژوهش از این قرارند: نخست اینکه، چه تفاوتی بین مهارت‌های خواندن دو گروه نارساخوان و طبیعی وجود دارد؟ دوم آنکه، رابطهٔ میان درک و بیان نحوی با مهارت‌های خواندن چگونه است؟ در پایان، رابطهٔ میان درک و بیان واژگانی با مهارت‌های خواندن چگونه است؟

۲.۱. پیشینهٔ پژوهش

هدف پژوهش حاضر، بررسی مهارت خواندن و ارتباط آن با توانایی واژگانی و نحوی در کودکان نارساخوان است. بررسی الگوی خواندن افراد عادی یا نارساخوان و عوامل مؤثر بر مهارت خواندن آن‌ها از اهمیت فراوانی در هر جامعهٔ زبانی برخوردار است. در زبان‌های گوناگون

الگوهای متفاوتی برای یادگیری و آموزش خواندن به کار گرفته شده است. در این زمینه، پژوهش‌هایی انجام شده است که شمار آن‌ها در زبان فارسی بسیار اندک است؛ بنابراین، برای انسجام بهتر مطالب در بخش پیشینه، ابتدا پژوهش‌های انجام شده به زبان فارسی و پس از آن آثار خارجی آورده شده‌اند.

نعمتی و همکاران (Nemati et al., 2008) در پژوهش خود، توانایی زبانی ۴۰ کودک ۷ تا ۸ ساله را در دو گروه ۲۰ نفره شامل کودکان مبتلا به نارساخوانی رشدی و همتایان سنی با آزمون رشد زبان بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند در خرده آزمون‌های نحوی (درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری) و واژگانی (واژگان تصویری، شفاهی و ربطی) تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد، اما در مهارت واج شناختی (خرده آزمون‌های تمایز گذاری واژه و تحلیل واجی) تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد.

ضیاءتبار احمدی و همکاران (Ziatbar et al, 2010) به مقایسه توانایی شناسایی واج آغازین، به عنوان بخشی از مهارت آگاهی از واج در واژه‌ها و ناواژه‌های بی‌معنا در کودکان پنج تا شش ساله فارسی زبان پرداختند. در این مطالعه ۱۰۰ کودک طبیعی (۵۰ دختر و ۵۰ پسر) پنج تا شش ساله فارسی زبان مهدکودک‌های شهر تهران مقایسه شدند. ابزار پژوهش ۲۴ واژه و ۲۴ ناواژه بود که تمامی آن‌ها در موقعیت آغازین واژه یا ناواژه بودند. یافته‌ها نشان داد که تکالیف طراحی شده، آزمون در هر دو گروه پسر و دختر توانایی شناسایی واج آغازین واژه بیشتر از ناواژه بود. توانایی شناسایی واج در کودکان سنین پیش از دبستان متأثر از متغیرهای گوناگونی است. شناسایی واج آغازین واژه‌های معنادار راحت‌تر از ناواژه‌ها بود. امتیاز دختران در تکالیف طراحی شده، کمی بیشتر از پسران بود، ولی این تفاوت از جنبه آماری معنادار نبود.

نجفی پازوکی و همکاران (Najafi Pazouki et al, 2013) بررسی درک نحوی، حافظه فعال و درک متن در دانش آموزان پایه چهارم شهر تهران پرداختند. آن‌ها برای درک متن از آزمون‌های پرلز^۱، برای سنجش حافظه از آزمون شاخص پردازش اطلاعات و برای ارزیابی درک نحوی از آزمون محقق ساخته بهره گرفتند. ساخت دستوری مورد بررسی آن‌ها گونه‌های مختلف موصول بود. پژوهش آن‌ها نشان داد درک نحو پیش‌بینی کننده درک متن است. زبردست و دانای طوسی (Zebardast & Danaye Tousi, 2018) به بررسی تأثیر قاعده‌مندی واژه‌ها بر خواندن آن‌ها در بزرگسالان زبان پریش و طبیعی، در میان دوزبان‌های گیلکی فارسی پرداختند. بررسی آن‌ها نشان داد قاعده‌مندی واژه‌ها تأثیری در خواندن آن‌ها نداشت.

¹ PIRLS

نوذری رابری و همکاران (Nozari Rabari et al., 2018) به مقایسه رشد زبان گفتاری در دانش آموزان نارساخوان و عادی پایه اول تا سوم پرداختند و نشان دادند کودکان نارساخوان نسبت به همتایان عادی‌شان، توانایی‌های زبانی ضعیف‌تری در حوزه‌های واژگانی، نحوی، زبان گفتاری و خرده‌آزمون‌های مربوط به آن‌ها دارند؛ همچنین مقایسه داده‌ها از جنبه رشدی نیز نشان داد که بین حوزه‌های زبان کودکان نارساخوان و عادی در سه پایه تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد و کودکان کلاس سوم در هر دو گروه، عملکرد بهتری در حوزه‌های زبان نسبت به کودکان کلاس اول و دوم دارند.

بنابراین، در هیچ‌یک از پژوهش‌های انجام‌شده در زبان فارسی ارتباط یا همبستگی توانایی نحوی یا واژگانی با مهارت خواندن بررسی نشده‌است. در بیشتر پژوهش‌های غیر ایرانی نیز فقط توانایی نحوی و یا واژگانی بررسی شده‌است و کمتر به بررسی ارتباط آن‌ها با توانایی خواندن پرداخته شده‌است. البته، بیشتر پژوهش‌های خارجی در افراد دارای خواندن ضعیف انجام شده‌اند و نوع اختلال خواندن آزمودنی مشخص نشده‌است؛ هر چند، شمار اندکی از پژوهش‌های اخیر این رابطه را مورد پژوهش و بررسی قرار داده‌اند و بسته به نوع زبان و نوع آزمون، یافته‌های متفاوتی به دست آورده‌اند که در ادامه برخی از آن‌ها آورده شده‌است.

در برخی پژوهش‌ها وجود مشکلات واژگانی در کودکان نارساخوان نشان داده شده‌است. اسکاربورو (Scarborough, 1990) با بهره‌گیری از آزمون واژگان مصور پی‌بادی^۱، واژگان تولیدی و شنیداری گروهی از کودکان ۳۰ ماهه به بالای در معرض نارساخوانی را با گروه همسن کنترل مقایسه کرد. وی در این زمینه مشاهده کرد که کودکان ۳۰ ماهه در هر دو گروه عملکرد یکسانی داشتند، اما در طول رشد و در سن ۴۲ ماهگی گروه نارساخوان کاهش محسوسی در درک و تولید واژگان نشان دادند. او نتیجه گرفت دلیل اینکه رشد واژگانی در گروه نارساخوان پس از ۴۲ ماهگی کاهش می‌یابد، ناشی از ضعف ثانویه‌ای است که به سبب کاستی‌های اولیه زبانی پدیدار می‌شود و نه نقص اصلی که ویژگی نارساخوانی است.

لیتینن (Lyytinen, 2001) الگوی رشدی مشابه‌ای را در واژگان کودکان فنلاندی مشاهده کرد. کودکان در معرض خطر خانوادگی نارساخوانی در سن ۲۴ ماهگی در تولید واژه تفاوتی با گروه کنترل نداشتند، اما در ۴۲ ماهگی نمره‌های بسیار پایین‌تری در مقایسه با گروه کنترل گرفتند. کاستر و همکاران (Koster et al., 2003) نیز پژوهش مشابهی در زبان هلندی انجام داد و رشد واژگانی را در کودکان ۱۷ ماهه بررسی کردند. با بهره‌گیری از شاخص امتیازبندی اولیا، تفاوتی

¹ Peabody picture vocabulary test

بین دو گروه در تعداد واژه‌هایی که قادر به تولید بودند، مشاهده نشد. هر چند، هنگامی که مقوله‌های گوناگون واژه‌ها مورد بررسی قرار گرفت، تفاوت‌ها دیده شد. کودکان در معرض خطر به طور چشمگیری واژه‌ها و فعل‌های طبقه‌بسته بودند که نسبت به گروه کنترل تولید شده بودند. بنابراین در سن ۱۷ ماهگی کودکان در معرض خطر همچنان مسیری متفاوت نسبت به گروه کنترل دنبال می‌کردند. هنوز مشخص نیست که چرا فقط این نوع واژه‌ها در کودکان در معرض نارساخوانی دچار آسیب می‌شود.

سزملی و سیمور (Tsesmeli & Seymour, 2006) نشان دادند که در مقایسه افراد نارساخوان ۱۳ تا ۱۵ ساله با همتایان سنی و همتایان دارای سطح خواندن مشابه، مهارت تعریف واژه در افراد نارساخوان بالاتر است. در زمینه ارتباط درک نحوی و بیان دستوری با توانایی خواندن نیز پژوهش‌هایی انجام شده است؛ البته، بیشتر آن‌ها در افراد دارای خواندن ضعیف بوده است و در شمار اندکی آزمودنی از نوع نارساخوان بوده است. گلس و پرنا (Glass & Perna, 2001) توانایی درک نحوی و تأثیر آن بر توانایی خواندن کودکان دارای ضعف خواندن بررسی کردند. آن‌ها ۹۵ دانش‌آموز پایه چهارم با توانایی خواندن خوب و ۲۷ دانش‌آموز پایه چهارم دارای ضعف در خواندن را با آزمون‌های توانش نحوی، واژگانی، شنیداری و درک خواندن بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد گروه دارای ضعف خواندن به طور معناداری در آزمون نحوی ضعیف‌تر بودند و وقتی توانایی واژگانی یعنی سطح واژگانی کنترل می‌شد، در هیچ‌یک از گروه‌ها میان درک نحوی، توانایی خواندن و درک شفاهی همبستگی وجود نداشت. بنابراین پژوهش آن‌ها از فرضیه درک مهارت‌های نحوی پشتیبانی نکرد.

سبیرا و دیاس (Seabra & Dias, 2012) به بررسی ارتباط میان حافظه فعال و زبان شفاهی با بازشناسی واژه‌ها و درک متن در ۲۸۴ دانش‌آموز برزیلی پایه اول تا چهارم (۶ تا ۱۰ ساله) پرداختند. آن‌ها از آزمون‌های آگاهی واجی، آگاهی نحوی، واژگانی، تمایز واجی، نامیدن، دانش حروف، حافظه فعال بینایی و شنیداری، بازشناسی واژه، گوش دادن و درک مطلب خوانده شده بهره گرفتند. سبیرا و دیاس (همان) دریافتند همبستگی بالایی میان بازشناسی واژه و درک متن وجود دارد. تحلیل رگرسیون نشان داد درک شنیداری، دانش حروف و حافظه فعال شنیداری نقش مهمی در هر دو مهارت بازشناسی واژه‌ها و درک متن دارند. هر چند، آگاهی واجی فقط در بازشناسی واژه و توانایی واژگانی فقط در درک متن نقش دارد.

سیائو و هو (Xiao & Ho, 2013) نقش برخی از مهارت‌های واژگانی در مشکلات خواندن کودکان نارساخوان چینی را بررسی کردند. آن‌ها ۳۰ کودک نارساخوان را با ۳۰ کودک همتای

سنی و ۳۰ کودک همتاشده از نظر خواندن مقایسه کردند. یافته‌های پژوهش سیانو و هو (همان) نشان داد مهارت زبانی کودکان نارساخوان تفاوت معناداری با همتایان سنی‌شان دارد اما با همتایان دارای سطح خواندن یکسان در بسیاری از مهارت‌های زبانی به جز مهارت‌های معنایی و نحوی مشابه بودند. آن‌ها دریافتند که تمایز معنایی و نحو پیشرفته‌ی مربوط به ترتیب واژگانی و توانایی روایت شفاهی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای نارساخوانی هستند. اولیورا و همکاران (Oliveira et al, 2014) به بررسی مهارت‌های خواندن یعنی بازشناسی واژگانی، درک و سرعت پردازش در کودکان نارساخوان پرداختند. آن‌ها بازشناسی واژگان، آگاهی واج‌شناختی، سرعت پردازش، نامیدن تصاویر و واژگان درکی را در ۱۸ فرد نارساخوان و ۲۲ فرد طبیعی بررسی کردند و نشان دادند افراد نارساخوان از راهبردهای متفاوتی در خواندن واژه‌ها بهره می‌برند.

بنابراین با بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در زبان فارسی، اثری در پیوند با نوع خواندن (واجی یا واژه‌ای) کودکان نارساخوان و طبیعی و تأثیر توانایی نحوی و واژگانی بر مهارت خواندن آن‌ها یافت نشد. هر چند در دیگر زبان‌ها مانند انگلیسی، چینی، فنلاندی و موارد مشابه پژوهش‌هایی در این حوزه انجام شده‌است؛ بنابراین، در مقاله حاضر، افزون بر بررسی و مقایسه این نوع خواندن و الگوی مورد استفاده در این کودکان، به بررسی رابطه آن‌ها با درک و بیان نحوی و واژگانی خواهیم پرداخت. فرضیه‌های پژوهش حاضر از این قرارند: نخست اینکه، در مهارت‌های خواندن بین دو گروه نارساخوان و طبیعی تفاوت معناداری وجود دارد. دوم آنکه، میان درک و بیان نحوی و درک متن همبستگی معناداری وجود دارد. سوم اینکه، میان درک و بیان واژگانی و مهارت‌های خواندن همبستگی معناداری وجود دارد.

۳.۱. چارچوب نظری

انگاره‌های بسیاری در پیوند با خواندن مطرح شده‌است و هر زبان با توجه به سیستم نوشتاری خود، انگاره متفاوتی را بر می‌گزیند. در دیدگاه ساده به خواندن (Gough & Tunmer, 1986)، توانایی خواندن به عنوان عمل مهارت رمزگشایی و درک تعریف می‌شود. بازشناسی واژه در خواندن به فرآیند تبدیل واژه‌های چاپی به سخن و بیان مربوط است و شامل بازشناسی واژه‌ها با شکل دیداری است که مهارت رمزگشایی نامیده می‌شود (Perfetti, 1985). مهارت بازشناسی واژه و درک شنیداری هر دو برای درک مطلب الزامی هستند (Perfetti & Hogaboam, 1975).

در مراحل اولیه یادگیری خواندن، کودکان بر یادگیری بازشناسی درست واژه‌ها متمرکز هستند و راهبردهای رمزگشایی آوایی را برای بیان واژه‌های ناآشنا به کار می‌برند (Ehri, 1998).

پژوهشگران حوزه خواندن معتقدند که در پایه‌های اولیه دوره ابتدایی یعنی از مهدکودک تا پایه سوم، مهارت بازشناسی و خودکارشدگی بازشناسی واژه رشد می‌کند. این مهارت‌ها شامل بازشناسی دیداری واژه به صورت خودکار و توانایی رمزگشایی آوایی قوی است که امکان درستی، روانی و سرعت خواندن را افزایش می‌دهد (Ehri & Snowling, 2004). اهمیت توانایی بازشناسی واژه در مهارت کل خوانی را نمی‌توان نادیده گرفت. به منظور درک آن چه خواننده می‌شود، خواننده باید از توانایی بالایی در تبدیل چاپ به زبان، برخوردار باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مهارت‌های بازشناسی پایه‌ای واژه، در افراد دارای درک مطلب مناسب، بیشتر است، در حالی که در افراد دارای درک ضعیف، مهارت‌های رمزگشایی و بازشناسی خودکار واژه رشد کمتری داشته‌است (Catts, 2006).

توانایی بازشناسی واژه‌های چاپی به وسیله دو روند پردازش اطلاعات متمایز اما تعاملی به نام‌های مسیرهای واژگانی و غیر واژگانی انجام می‌شود. با شناسایی واژه چاپی، چه از طریق مسیر واژگانی و چه از طریق مسیر غیر واژگانی، معنای مرتبط با آن واژه در واژگان ذهنی فعال می‌شود. واژگان ذهنی شامل مفاهیم یا واژگان ذخیره شده فرد، همراه با اطلاعاتی درباره ساختار صوتی واژه و الگوی دیداری آن‌ها هستند. واژه مکتوبی که چندین بار خوانده می‌شود به آسانی بازشناسی می‌شود و تلفظ، املاء و معنای آن تشخیص داده می‌شود (Ehri, 1998). ایجاد واژگان دیداری قوی و خودکار برای یادگیری خواندن کودکان، به منظور تسهیل بازیابی تلفظ و معنای متناظر هر واژه، الزامی است.

۲. روش بررسی

جامعه مورد پژوهش شامل همه کودکان نارساخوان فارسی‌زبان شهر تهران در پایه دوم است. تعداد ۱۶ کودک نارساخوان فارسی زبان تک‌زبانه شهر تهران که در مقطع دوم ابتدایی در حال آموزش بودند. این افراد که به دلیل نارسایی‌های خواندن و نوشتن به مراکز اختلالات یادگیری ارجاع داده شده بودند، به عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند. ۳۲ نفر از دانش‌آموزان پایه دوم مدارس عادی شهر تهران نیز به صورت تصادفی انتخاب و به عنوان گروه شاهد بررسی شدند. به سبب تعداد اندک کودکان دوم ابتدایی که به مراکز نارساخوانی می‌روند و به دلیل انصراف برخی از آن‌ها در طول دوره درمان، تعداد ۱۶ دانش‌آموز نارساخوان و ۳۲ دانش‌آموز طبیعی برای مقایسه انتخاب و بررسی شدند. برای انجام این پژوهش، از آزمون‌های خواندن و درک نحو استفاده شد. میانگین سن تقویمی گروه نارساخوان ۹۵/۳۱ ماه و میانگین هوش کلی آن‌ها ۸۴/۹۳ به دست آمد که بر پایه دیدگاه روانشناس مرکز اختلال یادگیری همه آن‌ها دارای هوش طبیعی بودند.

برای بررسی مهارت خواندن از آزمون تشخیصی خواندن شیرازی و نیلی‌پور (Shirazi & Nilipour, 2004) استفاده شد. این آزمون انفرادی و مرکب از آزمون متن‌های خواندن و آزمون‌های تکمیلی است. در این پژوهش، افزون بر درک متن، تعداد واژه‌های متن نسبت به زمان خواندن (سرعت خواندن) و نسبت تعداد واژه‌های درست خوانده شده به تعداد کل واژه‌های متن نیز سنجیده شد (دقت خواندن). برای اجرای آزمون درستی خواندن، متن مربوط به آزمودنی ارائه گشت و از کودک خواسته شد تا متن را با صدای بلند بخواند. هم‌زمان صدای او ضبط می‌شد، تا از جنبه درستی خواندن مورد بررسی قرار گیرد. برای به دست آوردن امتیاز دقت خواندن، ابتدا تعداد خطاهای هر نمونه در طی خواندن متن محاسبه شد و بر مبنای اینکه هر خطا، نمره ویژه خود را داشت، مجموع آن‌ها را از ۲۰ کم کرده، تا امتیاز دقت یا درستی خواندن به دست آید (در این پژوهش به صورت درصد محاسبه شده است). برای محاسبه سرعت خواندن متن، زمان خواندن متن ضبط و محاسبه و بر تعداد واژه‌های متن تقسیم شد. در این آزمون، دو خرده‌آزمون برای خواندن انواع واژه‌های بی‌قاعده و ناواژه وجود دارد. هدف خرده‌آزمون خواندن واژه‌های بی‌قاعده بررسی کل خوانی آزمودنی است. واژگان این بخش به گونه‌ای انتخاب شده‌اند که در صورت خواندن آوایی (تناظر یک‌به‌یک واج-نویسه) نمی‌توان آن‌ها را خواند. همچنین، خواننده باید برای خواندن از مهارت‌های دیگر مانند مهارت کل خوانی و یا مراجعه به واژگان شنیداری استفاده کند مانند واژه «خواهر».

هدف خرده‌آزمون خواندن ناواژه بررسی میزان توانمندی فرد در خواندن واژه‌هایی است که پیش‌تر هرگز ندیده است؛ در نتیجه، خواندن آن‌ها فقط از جنبه آوایی یعنی شناخت تک‌تک حروف و دست‌یابی به صدای متناظر با آن‌ها و سپس ترکیب این صداها با یک‌دیگر فراهم می‌شود مانند «زیش». ساختار هجایی این ناواژه‌ها گوناگون بوده و مبتنی بر ساختار هجایی زبان فارسی است.

برای ارزیابی درک نحوی از آزمون درک نحوی محمدی (Mohamadi, 2015) استفاده شد. این آزمون در زبان فارسی استاندارد شده است و دارای روایی محتوایی ۰/۸۱ و همسانی درونی ۰/۸۹ است. این آزمون شامل ۲۴ ساخت نحوی است. برای ارزیابی بیان دستوری از آزمون حارث‌آبادی (Haresabadi, 2014) بهره گرفته شد. این آزمون در زبان فارسی استاندارد شده و دارای روایی محتوایی و همسانی درونی است. همچنین آزمون موزد اشاره، ۲۰ ساخت دستوری زبان فارسی را شامل می‌شود (Haresabadi, 2014). روایی محتوایی و همسانی درونی این آزمون ۰/۵۶ و ۰/۸۹ است. برای ارزیابی درک و بیان واژگانی از خرده‌آزمون‌های واژگان آزمون

رشد زبانی (TOLD 3:P) بهره گرفته شد (واژگان شفاهی، واژگان تصویری و واژگان ربطی)؛ این آزمون در سال ۱۳۷۹ در پژوهشکده کودکان استثنایی به وسیله حسن زاده و مینایی هنجار شده است (Hasanzadeh and Minaei, 2001). برای ارزیابی هر ساخت نحوی چهار گویه طراحی شده است. برای سنجش درک نحوی در مورد هر گویه، یک صفحه با چهار تصویر گنجانده شده در آن به آزمودنی ارائه می شد تا پس از شنیدن گویه مربوط، تصویر درست را نشان دهد. به پاسخ درست امتیاز یک و به پاسخ نادرست امتیاز صفر داده می شد. مجموع نمره ها نشان دهنده تعداد گویه های درست بیان شده به وسیله آزمودنی است. اگر آزمودنی به هر چهار گویه یک ساخت درست پاسخ دهد امتیاز درک آن ساخت را دریافت می کند، در غیر این صورت امتیازی برای درک ساخت برای آزمودنی ثبت نمی شود. برای ارزیابی بیان دستوری تصاویر مربوط به هر گویه به آزمودنی ارائه می شد تا جمله دستوری مرتبط با آن را بیان کند. در مورد گویه های بیان دستوری نیز در صورت استفاده کودک از ساخت مورد نظر امتیاز یک و در صورت عدم استفاده امتیاز صفر داده می شد و در صورت بیان درست تمام گویه های هر ساخت، امتیاز ساخت آن گویه نیز برای وی ثبت می شود.

۳. بحث و نتیجه گیری

۳.۱. یافته ها

هدف این پژوهش، بررسی توانایی کودکان نارساخوان و طبیعی در خواندن انواع واژه ها، درک متن و همچنین ارتباط آن ها با توانایی نحوی و واژگانی آن ها است. در این پژوهش، از آمار توصیفی برای توصیف شاخص های مرکزی (کمترین، بیشترین، میانگین و انحراف معیار) متغیرهای مربوط به خواندن (خواندن انواع واژه ها، درک متن، سرعت و دقت خواندن)، و درک و بیان نحوی و واژگانی استفاده شد. برای مقایسه متغیرهای گوناگون بین دو گروه، آزمون من ویتنی^۱ و برای بررسی همبستگی بین متغیرهای مختلف از آزمون اسپیرمن^۲ به کار گرفته شد.

¹ Mann-Whitney test

² Spearman test

جدول ۱: آمار توصیفی خرده‌آزمون‌های خواندن در گروه طبیعی و نارساخوان

گروه نارساخوان				گروه طبیعی				
انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	خرده‌آزمون
۲۴/۱۰	۵۷/۲۵	۱۲۰/۸۸	۱۳/۵۹	۲۶/۳۳	۹۸/۹۱	۱۴۱/۷۲	۳۱/۳۷	سرعت خواندن
۶۲/۰۵	۷۵/۵۱	۱۰۰/۰۰	۷۰/۰۰	۱/۵۷	۹۹/۴۶	۱۰۰/۰۰	۹۳/۳۳	دقت / صحت خواندن
۲۰/۶۸	۵۹/۲۰	۷۷/۰۰	۱۶/۰۰	۷/۴۴	۷۶/۵۹	۱۰۰/۰۰	۶۸/۳۳	درک متن
۱۹/۷۷	۹۰/۰۰	۱۰۰/۰۰	۲۶/۶۷	۲/۳۴	۹۹/۰۹	۱۰۰/۰۰	۹۳/۳۳	خواندن واژه‌های بی‌قاعده
۸/۰۶	۸۸/۷۵	۱۰۰/۰۰	۷۰/۰۰	۳/۸۳	۹۶/۳۶	۱۰۰/۰۰	۹۰/۰۰	خواندن ناواژه‌ها
۶/۴۸	۸۸/۹۳	۹۸/۰۰	۷۷/۰۰	۱/۰۷	۹۷/۲۷	۹۹/۰۰	۹۵/۰۰	درک درست گویه‌های نحوی
۱۵/۹۵	۶۸/۷۵	۹۱/۶۷	۳۳/۳۳	۴/۶۸	۸۸/۰۶	۹۵/۸۳	۷۹/۱۷	درک درست ساخت‌های نحوی
۱۱/۴۵	۷۹/۸۴	۹۵/۰۰	۵۰/۰۰	۲/۷۲	۹۵/۱۱	۱۰۰/۰۰	۹۰/۰۰	بیان درست گویه‌های دستوری
۱۳/۴۴	۶۹/۰۶	۹۰/۰۰	۴۰/۰۰	۵/۱۰	۹۱/۱۴	۱۰۰/۰۰	۸۰/۰۰	بیان درست ساخت‌های دستوری
۷/۳۰	۸۸/۱۲	۹۶/۶۷	۷۳/۳۳	۳/۸۰	۹۵/۳۰	۱۰۰/۰۰	۸۶/۶۷	واژگان تصویری
۸/۶۵	۸۶/۴۶	۹۶/۶۷	۶۶/۶۷	۴/۶۸	۹۱/۸۱	۹۶/۶۷	۸۰/۰۰	واژگان ربطی
۱۲/۹۰	۷۸/۱۲	۹۲/۸۶	۵۰/۰۰	۵/۳۴	۹۲/۶۹	۱۰۰/۰۰	۷۸/۵۷	واژگان شفاهی

با توجه به جدول (۱)، در کودکان طبیعی پایه دوم، میانگین سرعت خواندن متن در آزمون خواندن ۹۸/۹۱ واژه در دقیقه به دست آمد. افزون بر این، میانگین درصد پاسخ درست به درک متن ۷۶/۵۹ درصد و درصد دقت خواندن نیز ۹۹/۴۶ درصد است. در خواندن واژه‌ها، میانگین مربوط به خواندن ناواژه‌ها (۹۶/۳۶) و میانگین مربوط به خواندن واژه‌های بی‌قاعده (۹۹/۰۹) به دست آمد. با توجه به جدول بالا، در کودکان نارساخوان پایه دوم، میانگین سرعت خواندن متن در آزمون خواندن ۵۷/۲۵ واژه در دقیقه بود. افزون بر این، میانگین درصد پاسخ درست به درک متن ۵۹/۲۰ درصد و درصد دقت خواندن نیز ۷۵/۵۱ است. در خواندن واژه‌ها، میانگین خواندن ناواژه‌ها (۸۸/۷۵) و میانگین مربوط به خواندن واژه‌های بی‌قاعده (۹۰/۰۰) به دست آمد. با توجه به جدول بالا، در کودکان طبیعی و نارساخوان پایه دوم، میانگین درصد درک درست گویه‌ها و میانگین درک درست ساخت‌های نحوی به ترتیب ۹۷/۲۷ درصد و ۸۸/۰۶ و در گروه نارساخوان ۸۸/۹۳ درصد و ۶۸/۷۵ درصد است. همچنین، میانگین درصد بیان درست گویه‌ها و بیان درست ساخت‌های دستوری به ترتیب در گروه طبیعی، ۹۵/۱۱ درصد و ۹۵/۱۱ و در گروه نارساخوان ۷۹/۸۴ درصد و ۶۹/۰۶ درصد بود. بررسی جدول بالا نشان می‌دهد در کودکان طبیعی از بین خرده‌آزمون‌های رشد زبانی بالاترین میزان میانگین به مربوط خرده‌آزمون واژگان تصویری (۹۵/۳۰) و پائین‌ترین میانگین مربوط به واژگان ربطی (۹۱/۸۱) است. در کودکان نارساخوان از بین خرده‌آزمون‌های مربوط به واژگان، بالاترین میانگین به مربوط خرده‌آزمون واژگان تصویری (۸۸/۱۲) و کمترین مربوط به واژگان شفاهی (۷۸/۱۲) به دست آمد.

در جدول (۲)، مقایسه خرده‌آزمون‌های مختلف خواندن میان گروه طبیعی و نارساخوان گزارش شده است. برای مقایسه میانگین آزمون‌ها در دو گروه نتایج آزمون من‌ویتنی و برای بررسی همبستگی خرده‌آزمون‌های خواندن با نمره‌های درک نحوی در هر گروه نتایج آزمون اسپیرمن ارائه شده است.

جدول ۲. مقایسه خرده‌آزمون‌های مختلف میان گروه طبیعی و نارساخوان

مقدار احتمال	Z	ویلکاکسون	من ویتنی	خرده‌آزمون‌ها
۰/۰۰۰	-۴/۰۵	۱۷۵/۰۰	۳۹/۰۰	سرعت خواندن
۰/۰۰۰	-۴/۳۸	۱۷۷/۰۰	۴۱/۰۰	دقت/درستی خواندن
۰/۰۰۰	-۳/۹۳	۱۸۹/۰۰	۵۳/۰۰	درک متن
۰/۰۲۴	-۲/۲۵	۲۵۳/۰۰	۱۱۷/۰۰	خواندن واژه‌های بی‌قاعده
۰/۰۰۱	-۳/۲۲	۲۰۷/۰۰	۷۱/۰۰	خواندن ناواژه‌ها
۰/۰۰	-۴/۶۸	۱۵۵/۰۰	۱۹/۰۰	درک گویه‌های نحوی
۰/۰۰	-۴/۱۸	۱۷۲/۰۰	۳۶/۰۰	درک ساخت‌های نحوی
۰/۰۰	-۴/۶۸	۱۵۵/۵۰	۱۹/۵۰	بیان گویه‌های دستوری
۰/۰۰	-۴/۷۲	۱۵۴/۵۰	۱۸/۵۰	بیان ساخت‌های دستوری
۰/۰۰	-۳/۳۸	۲۰۰/۵۰	۶۸/۵۰	واژگان تصویری
۰/۰۰۶	-۱/۸۶	۲۵۰/۵۰	۱۱۴/۵۰	واژگان ربطی
۰/۰۰	-۴/۲۲	۱۷۱/۰۰	۳۵/۰۰	واژگان شفاهی

با توجه به نتایج آزمون من ویتنی در جدول (۲)، در همه خرده‌آزمون‌های خواندن یعنی سرعت، دقت و درک خواندن تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه طبیعی همتای سنی و گروه نارساخوان وجود دارد ($p < ۰/۰۵$). میانگین خواندن واژه‌های گوناگون نیز به طور معناداری متفاوت است ($p < ۰/۰۵$). همان گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، بین میانگین درصد درک درست گویه‌ها و درصد درک درست ساخت‌ها بین دو گروه طبیعی و نارساخوان تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$). همچنین، در میانگین بیان درست گویه‌ها و بیان درست ساخت‌ها نیز بین دو گروه طبیعی و نارساخوان تفاوت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$). بر پایه جدول بالا، به جز خرده‌آزمون واژگان ربطی در سایر خرده‌آزمون‌های مربوط به واژگان تفاوت معناداری بین میانگین گروه طبیعی و نارساخوان وجود دارد ($p < ۰/۰۵$).

جدول ۳. همبستگی درک نحوی و بیان دستوری با مهارت‌های خواندن در گروه طبیعی و نارساخوان

گروه	خرده‌آزمون	امتیاز درک درست گویه‌های نحوی	امتیاز درک درست ساخت‌های نحوی	امتیاز بیان درست گویه‌های دستوری	امتیاز بیان درست ساخت‌های دستوری
طبیعی	سرعت خواندن	-۰/۰۴۷	-۰/۰۱۳	۰/۰۹۸	-۰/۰۰۸
	دقت خواندن	-۰/۰۹۶	-۰/۱۲۹	۰/۰۳۵	-۰/۰۳۳
	درک متن	-۰/۳۹۰	-۰/۴۲۳	۰/۲۵۳	۰/۲۸۸
	خواندن واژه‌های بی‌قاعده	-۰/۰۲۲	۰/۰۴۳	۰/۲۲۲	۰/۲۷۴
	خواندن ناواژه‌ها	-۰/۳۱۸	-۰/۱۵۰	-۰/۰۳۵	۰/۰۳۳
نارساخوان	سرعت خواندن	۰/۳۱۵	۰/۳۰۵	-۰/۱۱۶	-۰/۱۵۲
	دقت خواندن	۰/۲۲۱	۰/۱۳۳	-۰/۱۳۷	-۰/۰۳۹
	درک متن	۰/۳۰۲	۰/۳۸۹	-۰/۰۹۲	-۰/۰۳۱
	خواندن واژه‌های بی‌قاعده	۰/۳۰۲	۰/۲۸۲	-۰/۰۶۳	-۰/۰۱۷
	خواندن ناواژه‌ها	۰/۱۳۵	۰/۰۵۸	-۰/۱۲۴	-۰/۱۶۱

p<0.001 ***

p<0.01 **

p<0.05 *

همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود در هیچ‌یک از گروه‌ها میان مهارت‌های خواندن با درک ساخت‌های نحوی و بیان ساخت‌های دستوری همبستگی معناداری وجود ندارد.

جدول ۴: همبستگی رشد زبانی با مهارت‌های خواندن در گروه طبیعی و نارساخوان

خواننده ناواژه	خواننده واژه‌های بی‌قاعده	درک متن	دقت خواننده	سرعت خواننده (برحسب واژه در دقیقه)	خرده‌آزمون	
۰/۲۴۷	-۰/۰۵۶	-۰/۱۷۱	۰/۱۱۷	۰/۰۲۹	واژگان تصویری	طبیعی
۰/۱۰۱	۰/۰۷۷	-۰/۰۵۸	۰/۰۰۴	۰/۱۶۱	واژگان ربطی	
۰/۳۳۵	۰/۴۰۸	۰/۰۰۹	۰/۳۶۱	۰/۰۹۰	واژگان شفاهی	
۰/۲۰۵	۰/۵۶۴*	۰/۴۸۹	۰/۵۶۲*	۰/۵۰۷*	واژگان تصویری	نارساخوان
۰/۱۱۸	۰/۴۲۷	۰/۳۶۸	۰/۳۶۷	۰/۵۱۷*	واژگان ربطی	
۰/۲۱۳	۰/۵۶۱*	۰/۷۰۵**	۰/۵۹۵*	۰/۴۳۳	واژگان شفاهی	

p<0.001 ***

p<0.01 **

p<0.05 *

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود در گروه طبیعی، هیچ‌یک از خرده‌آزمون‌های مربوط به واژگان با خرده‌آزمون‌های مربوط به مهارت‌های خواندن همبستگی ندارند؛ با این وجود، در گروه نارساخوان، خرده‌آزمون واژگان تصویری با سرعت و دقت خواندن همبستگی مثبت و معنادار دارد و خرده‌آزمون واژگان ربطی با سرعت همبستگی مثبت و معنادار دارد. خرده‌آزمون واژگان شفاهی با دقت خواندن و درک متن همبستگی مثبت و معنادار دارد. همچنین، همبستگی معناداری میان خواندن واژه‌های بی‌قاعده و واژگان تصویری و واژگان شفاهی وجود دارد، اما همبستگی معناداری میان خواندن ناواژه‌ها و واژگان تصویری، ربطی و شفاهی وجود ندارد.

۲.۳. نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی و مقایسه مهارت‌های خواندن و الگوی مورد استفاده کودکان طبیعی و نارساخوان و همچنین بررسی رابطه آن‌ها با توانایی نحوی و واژگانی آن‌ها بود؛ بنابراین، افزون بر آمار توصیفی و مقایسه میانگین مهارت‌های مختلف بین دو گروه، همبستگی مهارت‌های خواندن با توانایی نحوی آن‌ها نیز بررسی شد و به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده شد.

نخستین پرسش این است که چه تفاوتی در خواندن انواع واژه‌ها بین دو گروه نارساخوان و طبیعی وجود دارد؛ به بیان دیگر، الگوی خواندن آن‌ها چگونه است. بر پایه یافته‌های پژوهش در

کودکان طبیعی پایه دوم، میانگین سرعت خواندن در کودکان طبیعی در سه متن آزمون خواندن ۹۸/۹۱ واژه در دقیقه بود، اما در کودکان نارساخوان، میانگین سرعت خواندن در مجموع سه متن آزمون خواندن ۵۷/۲۵ واژه در دقیقه به دست آمد؛ افزون بر این، میانگین درصد پاسخ درست به پرسش‌های درک متن ۷۶/۵۹ درصد بود، ولی در گروه نارساخوان ۵۹/۲۰ درصد به دست آمد. دقت خواندن نیز در گروه طبیعی بیشتر از گروه نارساخوان بود. در گروه طبیعی ۹۹/۴۶ درصد واژه‌ها و در گروه نارساخوان ۷۵/۵۱ درصد از واژه‌های متن درست خوانده شد (جدول ۱).

در هر دو گروه، بیشترین میانگین مربوط به خواندن واژه‌های بی‌قاعده بود که نشان‌دهنده استفاده بیشتر آن‌ها از الگوی واژه‌خوانی و مسیر واژگانی است. خواندن از طریق مسیر واژگانی، شامل تشخیص واژه‌های چاپی بی‌قاعده آشنا به مثابه یک واحد کلی در میان واژه‌های ذخیره شده آشنا در واژگان ذهنی بود. در این راستا، خواننده با دیدن واژه آشنا می‌کند که در واژگان ذهنی‌اش وجود دارد، می‌تواند به تلفظ یا معنای آن دست یابد. با این وجود، واژه‌های ناآشنا در واژگان نمایان نمی‌شوند؛ بنابراین، از مسیر واژگانی قابل خواندن نیستند، همچنین خطای بیشتر در خواندن ناواژه‌ها می‌تواند نشان‌دهنده تکیه بیشتر این گروه به مسیر واژگانی باشد. پژوهشگران نیز معتقدند خواننده‌ای که از مسیر واژگانی بهره می‌برد برای دست‌یابی به واژگان، فقط به راه‌بینایی متکی است و می‌تواند واژه‌های باقاعده و بی‌قاعده را به راحتی بخواند، ولی معمولاً نمی‌تواند ناواژه‌ها را بخواند. مقایسه میانگین خواندن انواع واژه‌ها در هر گروه نشان داد، برخلاف گروه طبیعی، در گروه نارساخوان، تفاوت معناداری بین میانگین خواندن درست واژه‌های بی‌قاعده و ناواژه‌ها وجود ندارد که نشان‌دهنده ضعف آن‌ها در هر دو مسیر خواندن است. هر چند، با توجه به اینکه تفاوت بین دو گروه در خواندن ناواژه‌ها بیشتر است و همچنین با توجه به خطاهای کودکان نارساخوان (جایگزینی واژه به جای ناواژه)، می‌توان نتیجه گرفت گروه نارساخوان در استفاده از مسیر درون‌واژگانی ضعیف‌تر هستند و در خواندن ناواژه‌ها نیز بیشتر از مسیر واژگانی بهره می‌برند. خواندن از مسیر درون‌واژگانی شامل تبدیل حروف و زنجیره‌هایی از حروف چاپی به صداهای مربوط به آن‌ها، بر مبنای قواعد واج-نویسه است. با بهره‌گیری از این مسیر می‌توان واژه‌های باقاعده، واژه‌های ناآشنا و ناواژه‌های قابل تلفظ را خواند. یافته‌های به‌دست آمده با یافته‌های اهری (Ehri, 1998) و مارتین (Martin et al, 2006) مبنی بر اینکه در مراحل اولیه یادگیری خواندن، کودکان بر یادگیری بازشناسی درست واژه‌ها متمرکز هستند و سپس راهبردهای رمزگشایی آوایی را برای بیان واژه‌های ناآشنا به کار می‌برند، مشابه است. درصد بالای خطا در تولید ناواژه با یافته‌های مک‌دوگال (McDougall et al, 2005) هم‌راستا است که معتقدست تلاش در خواندن

یا هجی کردن واژه‌های بی‌قاعده به وسیلهٔ مسیر درون واژگانی منجر به خطاهای تعمیم می‌شود. همچنین، یافته‌های این پژوهش مبنی بر تفاوت توانایی نحوی و واژگانی بین دو گروه با یافته‌های نعمتی و همکاران (Nemati et al., 2008) و نوذری رابری و همکاران (Nozari Rabari et al., 2018) همسو است. زیرا آن‌ها نیز نشان دادند در خرده‌آزمون‌های نحوی (درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری) و واژگانی (واژگان تصویری، شفاهی و ربطی) تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد. در پیوند با امتیاز بالاتر خواندن واژه‌های باقاعده نسبت به خواندن واژه‌های بی‌قاعده، یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های ضیاءتبار احمدی و همکاران (Ziatbar et al., 2010) همسو است. زیرا آن‌ها با مقایسهٔ توانایی شناسایی واج آغازین، به عنوان بخشی از مهارت آگاهی از واج در واژه‌ها و ناواژه‌های بی‌معنا در کودکان پنج تا شش سالهٔ فارسی زبان نشان دادند شناسایی واج آغازین واژه‌های معنادار راحت‌تر از ناواژه‌ها است.

دومین پرسش مطرح این بود که رابطهٔ میان درک و بیان نحوی با مهارت‌های خواندن در دو گروه نارساخوان و طبیعی چگونه است. برای پاسخ به این پرسش، همبستگی میان امتیاز آزمون درک نحوی و آزمون بیان دستوری با امتیاز خواندن انواع واژه‌ها سرعت خواندن، دقت خواندن و درک متن بررسی شد. همان گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، در هیچ‌یک از گروه‌ها میان مهارت‌های خواندن با درک ساخت‌های نحوی و بیان ساخت‌های دستوری همبستگی معناداری وجود ندارد. این مسأله می‌تواند به سبب مبتدی بودن دانش‌آموزان پایهٔ دوم در خواندن واژه‌های متن و تمرکز آن‌ها بر کدگشایی واژگانی باشد (خودکار نشدن کدگشایی واژگانی در خوانندگان مبتدی). همچنین می‌تواند به دلیل عدم کاربرد ساخت‌های نحوی مورد ارزیابی در متن مورد استفاده در آزمون خواندن باشد. یافته‌های این پژوهش در این زمینه مخالف با یافته‌های نجفی پازوکی (Najafi Pazouki et al., 2013) است. زیرا آن‌ها نشان داده بودند توانایی نحوی با درک متن مرتبط است و می‌تواند از پیش‌بینی‌کننده‌های مهارت خواندن افراد باشد. هر چند پژوهش آن‌ها در پیوند با دانش‌آموزان پایهٔ چهارم انجام شده است که از مرحلهٔ کدگشایی آوایی واژگان گذر کرده‌اند و خواندن بیشتر واژه‌ها از مسیر کل خوانی و به صورت خودکار رخ می‌دهد؛ این مسئله، سبب بالا رفتن مهارت خواندن جمله‌ها و درک متن می‌شود؛ بنابراین، بررسی تأثیر موارد مؤثر در آن بهتر انجام می‌شود. با این وجود، با یافته‌های پژوهش گل‌س و پرنا (Glass & Perna, 2001) همسو است زیرا آن‌ها هم نشان دادند در هیچ‌یک از گروه‌ها میان درک نحوی، توانایی خواندن و درک شفاهی همبستگی وجود ندارد. همچنین، این یافته‌ها می‌تواند تأییدی باشد بر یافته‌های ستز و همکاران (Satz et al., 1978) باشد. آن‌ها در یک

مطالعه طولی در کودکان دارای مشکلات خواندن نشان دادند که بیشتر مشکلات کودکان نارساخوان در پایه‌های اول و دوم، در رمزگشایی واژه‌ها و خواندن آنهاست. با این وجود، همین کودکان در پایه‌های بالاتر که رمزگشایی واژه‌ها و خواندن آنها به صورت خودکار در می‌آید، در درک متن مشکل دارند. کودکان مورد بررسی در پژوهش آنها از ابتدا مشکلاتی در درک مطلب شفاهی یعنی در درک زبان داشتند، اما این ضعف زبانی در پایه‌های بالاتر یعنی پایه چهارم تأثیر خود را در مهارت خواندن دانش آموز نشان داد.

سومین پرسش مطرح این بود که رابطه میان درک و بیان واژگانی و مهارت‌های خواندن در دو گروه نارساخوان و طبیعی چگونه است. برای پاسخ به این پرسش، همبستگی میان امتیاز آزمون خرده‌آزمون‌های واژگان تصویری، واژگان شفاهی و واژگان ربطی از آزمون رشد زبانی با امتیاز خواندن انواع واژه‌ها و امتیاز سرعت خواندن، دقت خواندن و درک متن بررسی شد. همان‌گونه که در جدول (۴)، مشاهده شد در گروه طبیعی، هیچ‌یک از خرده‌آزمون‌های مربوط به واژگان با خرده‌آزمون‌های مربوط به مهارت‌های خواندن همبستگی ندارند. با این وجود، در گروه نارساخوان، خرده‌آزمون واژگان تصویری با سرعت و دقت خواندن همبستگی مثبت و معنادار دارد و خرده‌آزمون واژگان ارتباطی با سرعت همبستگی مثبت و معنادار دارد. خرده‌آزمون واژگان شفاهی با دقت خواندن و درک متن همبستگی مثبت و معنادار دارد. همچنین، همبستگی معناداری میان خواندن واژه‌های بی‌قاعده و واژگان تصویری و واژگان شفاهی وجود دارد اما همبستگی معناداری میان خواندن ناواژه‌ها و واژگان تصویری، ربطی و شفاهی وجود ندارد. بنابراین یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های (Liu et al., 2010; Torppa et al., 2010; Lyytinen et al., 2001) همسو است.

لازم به گفتن است که پژوهش حاضر فقط در ارتباط با کودکان پایه دوم تحصیلی انجام شده است. با بررسی این متغیرها در پیوند با دیگر پایه‌های تحصیلی و با طراحی آزمون‌های دیگر در زمینه خواندن انواع ناواژه‌ها و واژه‌های زبان فارسی و همچنین تهیه متن خواندنی بر مبنای ساخت‌های نحوی و دستوری مورد بررسی، می‌توان یافته‌های پژوهشی این حوزه را پربارتر کرده و در ارتباط با پایه‌های دیگر تحصیلی نیز به کار برد.

فهرست منابع

- حارث‌آبادی، فاطمه (۱۳۹۳). ساخت و استانداردهای آزمون بیان دستوری در کودکان ۴ تا ۶ ساله فارسی‌زبان. رساله دکتری. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- حسن‌زاده سعید و اصغر مینایی (۱۳۸۰). «انطباق و هنجاریابی آزمون رشد زبان برای کودکان فارسی‌زبان تهرانی». پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. دوره ۱. شماره ۱. صص ۳-۵۱.
- شیرازی، طاهره سیما و رضا نیلی‌پور (۱۳۸۳). «طراحی و معیارهایی آزمون تشخیصی خواندن». توانبخشی. دوره ۵. شماره ۱-۲. صص ۷-۱۱.
- ضیاءتبار احمدی، سیده زهره، زهره آرانی کاشانی، بهروز محمدی بختیاری و محمدرضا کیهانی (۱۳۸۹). «بررسی توانایی شناسایی واج آغازین کلمه‌ها و ناکلمه‌ها در کودکان بهنجار پنج تا شش ساله فارسی‌زبان». تازه‌های علوم شناختی. دوره ۱۲. شماره ۴. صص ۲۵-۳۵.
- محمدزاده عادل، فرامرز سالار (۱۳۹۸). «اثربخشی آموزش آگاهی تکواژی از طریق بازی بر نارساخوانی افراد با ناتوانی یادگیری ویژه». زبان‌پژوهی. دوره ۱۱. شماره ۳۲. صص ۷-۲۶.
- محمدی، ریحانه (۱۳۹۳). ساخت و استانداردهای آزمون درک نحوی در کودکان ۴ تا ۶ ساله فارسی‌زبان. رساله دکتری. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- نجفی‌پازوکی، معصومه، علی‌درزی، مهدی دستجردی و ابوطالب سعادت‌نیشامیر (۱۳۹۲). «درک نحوی، حافظه فعال و درک متن». علوم تربیتی و نوآوری‌های آموزشی. دوره ۴۵. صص ۶۱-۸۴.
- نعمتی، پروین، زهرا سلیمانی، علی‌رضا مرادی و شهره جلائی (۱۳۸۷). «مقایسه برخی از ویژگی‌های زبانی کودکان نارساخوان ۸ و ۷ ساله فارسی‌زبان با کودکان طبیعی». توانبخشی نوین. دوره ۲. شماره ۳ و ۴. صص ۴۰-۴۶.
- نوذری رابری، مریم، حیات عامری، مجتبی منشی‌زاده و ارسلان گل‌فام (۱۳۹۷). «مقایسه رشد زبان گفتاری در دانش‌آموزان نارساخوان و عادی پایه اول تا سوم». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. دوره ۷. شماره ۱. صص ۳۱-۵۲.

References

- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130 (6), 858-886.
- Catts, H., Adlof, S., & Ellis Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of speech, language, and hearing research (JSLHR)*, 49, 278-93.
- Ehri, L. C. & Snowling, M. J. (2004). Developmental variation in word recognition. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 433-460). New York: Guilford.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in*

- beginning reading* (pp. 3-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Glass A. L., & Perna J. (1986). The role of syntax in reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 19 (9), 354-359.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.
- Haresabadi, F. (2014). Design and validation of Persian photographic grammar expression test for 4-6 years old children (PhD Dissertation). University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran [In Persian].
- Hasanzadeh, S., & Minaei, A. (2001). Adaptation and standardization of language development test TOLD-P: 3 for Persian language children (Part 1). *Journal of Exceptional Children*, 1 (1), 35-51 [In Persian].
- Köster, W., Egli, T., Ashbolt, N., Botzenhart, K., Burlion, N., Endo, T., Grimont, P., Guillot, E., Mabilat, C., Newport, L., Niemi, M., Payment, P., Prescott, A., Renaud, P., & Rust, A. (2003). Analytical methods for microbiological water quality testing. *Assessing Microbial Safety of Drinking Water: Improving Approaches and Methods*. 237-292.
- Liu, P. D., & McBride-Chang, C. (2010). Morphological processing of Chinese compounds for a grammatical view. *Applied Psycholinguistics*, 31(4), 605-617
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T. K., Laakso, M.-L., Leinonen, S., Leppanen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Puolakanaho, A., Richardson, U., & Viholainen, H. (2001). Developmental pathways of children with and without familial risk for dyslexia during the first years of life. *Developmental Neuropsychology*, 20, 535-554.
- Martin, F.H., Kaine, A., Kirby, M. (2006). Event-related brain potentials elicited during word recognition by adult good and poor phonological decoders. *Brain and language*, 96, 1-13.
- Mattis, S., French, J. H. & Rapin, I. (1975). Dyslexia in children and young adults: three independent neuropsychological syndromes. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 17, 150-163
- McDougall, W. (1938) *Body and Mind*. New York: Macmillan.
- Mohamadi, R. (2015). Development and standardization of a syntax comprehension test for Persian 4-6-year-old children (PhD Dissertation). University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran [In Persian].
- Mohamadzade, A., & Faramarzi, S. (2019). The effectiveness of morphological awareness training with play on dyslexia in students with specific learning disability. *Zabanpazhuhi*, 11 (32), 7-26 [In Persian].
- Najafi Pazuki, M. Darzi, A., Dasjerdi, M., Saadati, Shamir, A. (2013). Syntactic awareness, working memory & reading comprehension, educational. *Innovation*, 12 (45), 61-83 [In Persian].
- Nemati P., Soleymani Z., Moradi AR., & Jalaei, Sh. (2008 & 2009). Comparison of some language characteristics between dyslexic children aged 7 & 8 years old and normal ones. *Journal of Modern Rehabilitation*, 2 (3,4), 41-46 [In Persian].
- Nozari Rabari, M. Ameri, H. Monshizadeh, M., & Golfam, A. (2018). Comparing spoken language development in dyslexic and normal first to third grade students. *Journal of Teaching Persian to Speakers of other Languages*, 7 (1), 31-52 [In Persian].
- Oliveira, D., Silva, B., Dias, N., Seabra, A. G., & Macedo, E. C. (2014). Reading component skills in dyslexia: Word recognition, comprehension and processing speed. *Frontiers in psychology*. 5. 1339. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01339.

- Ouellette, G. (2006). What's meaning got to do it: the role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 554-566.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- Satz, P., Taylor, H. G., Friel, J., & Fletcher, J. M. (1978). Some developmental and predictive precursors of reading disabilities: A six-year follow-up. In A. L. Benton & D. Pearl (Eds.), *Dyslexia: an appraisal of current knowledge* (pp. 315-347). New York: Oxford University Press.
- Scarborough, Hs. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Dev.* 61(6), 1728-43.
- Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2012). Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas predictoras. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*. 4 (1), 43-56.
- Shirazi, S., & Nilipour, R. (2004). Developing and Standardization of a Diagnostic Reading Test. *Rehabilitation*, 5 (1-2), 7-11 [In Persian].
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning disabilities*, 25 (10), 618-629.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (4), 308-321.
- Tsesmeli, S. N., & Seymour, P. K. (2006). Derivational morphology and spelling in dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19 (6), 587-625.
- Xiao, X. Y., & Ho, C. S. H. (2013). *Weaknesses in semantic, syntactic and oral language expression contribute to Reading Difficulties in Chinese Dyslexic Children*. *Dyslexia*, 20 (1), 74-98.
- Zebardast, M., Danaye Tous, M. (2018). The impact of word regularity on the reading of normal and aphasic Gilak-Persian adults. *Caspian J Neurol Sci*, 4 (1), 6-12
- Ziatabar Ahmadi, S. Z., Arani Kashani, Z., Mahmoodi Bakhtiari, B., & Keyhani, M. (2010). Study of the ability of first phoneme identify of words and nonwords in normal 5-6 year-old Persian-speaking children. *Advances in Cognitive Science*. 12 (1), 1-11 [In Persian].

The relationship between reading skills and syntactic and lexical abilities in dyslexic and normal Persian-speaking children

Hourieh Ahadi¹

Received: 30/04/2020

Accepted: 16/09/2020

Article Type: Research

Abstract

Reading is one of the most valuable skills of the human being. This complex behavior is composed of several distinct and separable subskills. Furthermore, different theories of reading methods have been proposed and each language has a different paradigm depending on its writing system. Apparently, the most common method among these is the one-to-one correspondence between phoneme and grapheme. However, this method has some drawbacks. According to Ahri and Snowling (2004), if the sequential decoding strategy is slow and inefficient it overloads the memory leading to inaccurate pronunciation and lack of associative meaning. As a result of repeated exposure to printed words, children's knowledge of spelling patterns is expanded to facilitate its retrieval of meaning.

To clarify the role of decoding in reading and reading disability, a simple model of reading is proposed. According to the Simple View (Gough & Tunmer, 1986), reading ability can result from the combination of decoding and comprehension. In this view, reading comprehension is conceptualized as the product of two interrelated -but relatively independent- cognitive processes, that are, decoding (or word recognition) and listening comprehension (or language comprehension). Both of them are necessary cognitive components, and neither alone is sufficient for successful reading comprehension.

In addition to word recognition problems, many reading-disabled individuals were found to have impaired reading comprehension. Although the central role of phonological deficits in word recognition difficulties has been widely demonstrated, the role of language abilities in the reading profile of dyslexic individuals has not been fully captured. Dyslexia, also known as specific reading disability, has been defined as one of several distinct learning disabilities that reading performance is markedly below what is expected in normally achieving readers (Siegel, 1992). In some studies, the existence of lexical problems in dyslexic children has been investigated. It has been shown that the level of lexical and semantic ability of children affects their reading comprehension. For example, some have explained that the breadth and depth of children's lexical knowledge affect their ability to

¹ Assistant professor of Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies; h.ahadi@ihcs.ac.ir

recognize words.

Additionally, there is evidence that has consistently established a strong association between language competence and reading abilities. In particular, oral vocabulary (measured with an oral receptive/expressive measure or a word definition measure) and semantic skills (measured with a synonym judgment task) were found to be concurrent and longitudinal predictors of word recognition and reading comprehension. Further contribution of oral vocabulary and semantic skills on reading comprehension in these studies provide clear support for the position that reading comprehension involves language comprehension beyond word recognition.

Likewise, there are several studies about effective factors in reading. Some believe that vocabulary and syntactic ability play an important role in children's reading ability. There is also evidence that language skills such as syntactic complexity and lexical skills in 2 and 3-years old children are important predictors of their reading accuracy and comprehension in the future. Most of the research about the factors that affect reading has been in English. Hence, because of the different clarity in the orthography of different languages (from transparent to opaque languages), it is necessary to investigate these children in different languages. The present study aims to convey the relationship between reading skills and syntactic and lexical abilities in dyslexic and normal Persian-speaking children.

For conducting this research, after issuing necessary licenses, primary school children with dyslexia were identified by referring to learning disorder schools in Tehran. After evaluating and diagnosing the dyslexic children by a psychologist and a speech therapist, 16 dyslexic students were selected. The Syntax Comprehension Test, Grammar Expression Test, vocabulary subtest of TOLD 3:P, and the reading test were then performed in different sessions. The results of the tests were recorded and the data were analyzed using the SPSS statistical package.

According to the results of the present study, there is a significant difference in reading skills and syntactic and lexical abilities between dyslexic and normal Persian-speaking children. The results show that there is no significant correlation between reading skills and syntactic abilities. However, regarding lexical abilities in the dyslexic group, there is a significant correlation between the picture vocabulary and speed and accuracy of reading, between relational vocabulary and speed of reading, and also between oral vocabulary and reading accuracy and text comprehension ($p < 0.05$). Moreover, there is a significant correlation between reading irregular words and two other tasks (picture vocabulary and oral vocabulary), but there is no significant correlation between reading non-words and oral vocabulary, and picture vocabulary and relational vocabulary. Therefore, strengthening the lexical ability of dyslexic children, in addition to improving their reading skill's accuracy and fluency, is essential for reading words especially irregular words.

Keywords: Dyslexia, Lexicon, Persian-Speaking Children, Reading, Syntax

بررسی رابطه بین خودکارآمدی، خودانگاره و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی ایرانی: رویکرد مدل معادلات ساختاری^۱

جلیل فتحی^۲

سعید نورزاده^۳

مهران صمدی^۴

آرش سحرخیز عربانی^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۰

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

در فرایند آموزش زبان در دوره جدید، آموزگاران به عنوان بخش اصلی و مهم نظام‌های آموزشی قلمداد شده‌اند و از نقش بسیار بااهمیتی برخوردارند. زیرا آن‌ها مسئولیت پیش‌برد آموزش را بر عهده دارند. لازم به گفتن است که آموزگاران نقش تأثیرگذاری در برنامه‌ریزی و ارائه یک برنامه آموزشی کارا و معتبر نیز دارند. در زمینه‌های گوناگون آموزشی، به طور گسترده به نقش بااهمیت متغیرهای مرتبط با آموزگاران، در

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.31200.1872

^۲ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشگاه کردستان (نویسنده مسئول)؛ j.fathi@uok.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه دامغان؛ saeednourzadeh@du.ac.ir

^۴ کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه کردستان؛ mehransamadi@uok.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان انگلیسی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی؛ saharkhiz.arash@iaurasht.ac.ir

تأثیرگذاری بر عملکرد آن‌ها و پیامدهای یادگیری دانش‌آموزان گواهی شده است. با این وجود، پژوهش‌های تا اندازه محدودی در پیوند با متغیرهای معلمان در زمینه آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی انجام گرفته است. به منظور از بین بردن این کمبود، پژوهش حاضر با هدف مطالعه نقش خودانگاره و خودکارآمدی در پیش‌بینی فرسودگی شغلی آموزگاران زبان انگلیسی ایرانی انجام گردید. به این منظور، سه پرسش‌نامه اعتبارسنجی شده برای اندازه‌گیری این متغیرها در میان ۱۸۴ معلم به عنوان شرکت‌کننده به کار گرفته شد. این شرکت‌کننده‌ها شامل آموزگاران مرد و زن با میزان تحصیلات گوناگون دانشگاهی بودند. همچنین برای تحلیل داده‌ها از رویکرد مدل معادلات ساختاری برای بررسی مدل ساختاری مفروض بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده نشان داد که خودانگاره معلم ۱۴/۵ درصد واریانس، و خودکارآمدی معلم ۲۲/۶ درصد واریانس فرسودگی شغلی را تبیین می‌کند. همچنین یافته‌ها بیانگر این بود که با وجود تأثیر یکنای هر دو متغیر بر فرسودگی شغلی، خودکارآمدی معلمان پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای فرسودگی شغلی آن‌ها بود. در پایان، دستاوردها و پیامدهای یافته‌ها مورد بحث قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: خودانگاره معلم، خودکارآمدی معلم، معلمان زبان انگلیسی، فرسودگی شغلی، مدل معادلات ساختاری

۱. مقدمه

به طور کلی آموزگاران، در معرض خطر فرسودگی شغلی^۱ قرار دارند؛ به این سبب که تدریس، حرفه‌ای بسیار اضطراب‌برانگیز به شمار آمده و معلمان به ناچار باید با عوامل گوناگون استرس‌زا روبه‌رو شوند (Friedman, 2003) برای نمونه، می‌توان به عواملی همچون فشار زمانی^۲، شرایط نامناسب کاری (Kyriacou, 2001)، رسیدگی به مشکلات انضباطی دانش‌آموزان و ترغیب دانش‌آموزان بی‌انگیزه اشاره کرد (Chang, 2009). رویارویی طولانی‌مدت با این عوامل استرس‌زا، ممکن است معلم‌هایی که نمی‌توانند به شیوه‌ای مناسب اضطراب خود را مدیریت کنند را دچار فرسودگی شغلی کند (Maslach & Leiter, 2008). این امر می‌تواند ناتوان‌سازی نظام آموزشی و یا حتی فروپاشی کامل جامعه آموزشی را در پی داشته باشد (Friedman & Farber, 1992). برای کاهش و یا حتی از بین بردن آثار ویران‌گر فرسودگی شغلی و اطمینان‌بخشی از بهبود کیفیت تدریس، پژوهش‌های بسیاری به شیوه‌های گوناگون برای بررسی فرسودگی شغلی،

¹ burnout

² time pressures

شیوه‌های اندازه‌گیری، عوامل پیش‌بینی‌کننده و ساختار آن انجام شده است. افزون بر این، اشاره به این نکته لازم است که هر معلمی ویژگی‌های شخصیتی، شیوه تفکر، نگرش و ارزش‌های ویژه خود را دارد که بر تصمیم‌هایی که می‌گیرد و فعالیت‌هایی که در کلاس انجام می‌دهد، بسیار تأثیر می‌گذارد (Donald, 2000). در نتیجه، پژوهش‌های فراوانی به بررسی متغیرهای فردی و روانی معلمان پرداخته است (Hoomanfarad & Rahimi, 2020). در این آثار، بررسی ارتباط بین برخی از متغیرهای مرتبط با معلم‌ها همچون خودکارآمدی^۱، فرسودگی شغلی، هوش هیجانی، تعهد، انعطاف‌پذیری و رضایت شغلی بیشتر مورد پژوهش قرار گرفته است (Fathi & Derakhshan, 2019; Greenier, Derakhshan, & Fathi, 2021; Shirazizadeh & Karimpour, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010, 2017). مفهوم خودکارآمدی نخستین بار در سال ۱۹۹۷ به وسیله بندورا^۲ مطرح گردید. به باور وی، خودکارآمدی که ریشه در نظریه شناختی - اجتماعی دارد به معنای «اعتقاد به توانایی‌های شخصی برای سازماندهی و اجرای اقدامات مورد نیاز جهت کسب موفقیت در یک موقعیت مشخص» است. با توجه به نقش این سازه در بافت‌های آموزشی و تأثیر آن بر عملکرد معلم‌ها، مفهوم خودکارآمدی معلم در سال ۱۹۹۸ توسط شنن - موران^۳، هوی^۴ و هوی^۵ ارائه شد. این مفهوم مشتمل بر اعتقاد معلم به توانایی‌های خود برای سازماندهی و اجرای اقدامات مورد نیاز برای انجام موفقیت‌آمیز یک کار آموزشی در یک بافت ویژه است. پژوهش‌های پیشین، شواهد فراوانی در مورد پیوند میان خودکارآمدی و ویژگی‌های مثبت آموزگاران را ارائه داده‌اند. معلم‌هایی که خود را کارآمدتر می‌پندارند، متعهدترند و کمتر در معرض خطر فرسودگی شغلی قرار دارند (Fathi, Derakhshan, & Saharkhiz Arabani, 2020; Fathi & Savadi Rostami, 2018). آن‌ها گرایش بیشتری به بهره‌گیری از روش‌های تدریس خلاقانه دارند (Thurlings, Evers, & Vermeulen, 2015) از رضایت شغلی بیشتری برخوردارند؛ (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003) و توانایی بیشتری برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان خود نیز دارند (Tournaki & Podell, 2005).

یکی دیگر از متغیرهای مرتبط با معلم، فرسودگی شغلی است که به عنوان یک واکنش ناکارآمد به عوامل اضطراب‌برانگیز مزمن هیجانی و بین فردی در محیط کار تعریف می‌شود. این

¹ self-efficacy

² Bandura

³ M. Tschannen-Moran

⁴ A. Hoy

⁵ W. K. Hoy

ناهنجاری بیشتر در شغل‌های میان فردی همچون کار تدریس رخ می‌دهد (Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 2008). افرادی که دچار فرسودگی شغلی می‌شوند، اضطراب بیش از اندازه‌ایی را تحمل نموده و سبب تنزل ارزش‌های خود و دیگران نیز می‌شوند، در نتیجه آن‌ها مجموعه‌ای از علائمی همچون فرسودگی عاطفی^۱، زوال شخصیتی^۲ و حس پیشرفت فردی اندکی^۳ را از خود نشان می‌دهند (Maslach, 1999). به طور ویژه، فرسودگی عاطفی ناشی از کمبود یا فراوانی منابع عاطفی است. زوال شخصیتی به نگرشی بی‌اعتنا یا بی‌علاقه نسبت به مخاطبان اشاره دارد و حس پیشرفت فردی اندک بر احساس ناکارآمدی اشخاص در محیط کاری دلالت دارد. این سه عامل به این دلیل که تحت تأثیر فرآیندهای گوناگونی هستند، به عنوان بنیان‌های فرسودگی شغلی مورد تأیید هستند (Skaalvik & Skaalvik, 2010) و در این پژوهش نیز به عنوان سه متغیر نهفته مورد بررسی قرار گرفته‌اند. یکی از نخستین الگوهای فرسودگی شغلی به وسیلهٔ ماسلاچ و لایتر (Maslach & Leiter, 2008)، برای مشخص کردن عوامل و پیامدهای فرسودگی شغلی معلمان ارائه شده است که دربردارندهٔ ویژگی‌های معلم‌ها، تکالیف و بافت مورد نظر است. در این مدل پشتیبانی جامعه، کیفیت تکالیف، خصوصیت‌های سازمانی و ویژگی‌های مربوط به مدرسه و معلم‌ها به عنوان عوامل موثر بر فرسودگی شغلی معلمان پیشنهاد شده‌اند که پس از این بر رفتار معلم‌ها، دیدگاه دانش‌آموزان و یافته‌های به دست آمده از آن تأثیرگذار خواهند بود. بر پایهٔ این مدل، خصوصیت‌های مربوط به آموزگاران در شکل‌گیری و یا بهبود فرسودگی شغلی نقش اساسی دارد. یکی از عواملی که به عنوان عامل حمایتی نقش آفرینی می‌کند کارآمدی معلم‌ها است (Fathi & Saedian, 2020; Friedman, 2003) که در هنگام بررسی عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی آموزگاران به طور کامل مورد بررسی قرار گرفته است.

یکی دیگر از متغیرهای مورد بررسی در این مطالعه، خودانگاره^۴ معلم است. خودانگاره آموزگاران را می‌توان به طور کلی به عنوان دیدگاه معلم‌ها از میزان اثربخشی تدریس خود تعریف نمود. پژوهشگران همواره بر اهمیت دیدگاه معلم‌ها نسبت به اثربخشی خود که اغلب خودکارآمدی یا خودانگاره نامیده می‌شود، تأکید کرده و بیان کرده‌اند که این دیدگاه‌ها ممکن است، متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با آموزگاران را تحت تأثیر قرار دهند (Klassen & Chiu, 2010; Lee & Tsai, 2010). بدیهی است برای برگزارکنندگان دوره‌های آموزش معلمان بسیار اهمیت دارد که از تقویت خودانگاره تدریس آموزگاران پیش از خدمت، اطمینان به دست

¹ emotional exhaustion

² depersonalization

³ reduced personal accomplishment

⁴ self-concept

آورند. این امر، نه تنها به عنوان هدف اصلی به شمار می آید، بلکه به عنوان یک عامل واسطه نیز به شمار می آید که می تواند تأثیر مثبتی بر دیگر یافته های مربوط به بافت های آموزشی داشته باشد (Roche & Marsh, 2000). بنابراین مهم است در هنگام برگزاری دوره هایی که معلم ها را برای تدریس اثربخش آماده می کنند، تقویت خودانگاره آموزگاران را در دستور کار خود قرار داد. با این وجود، به پژوهش های بیشتری نیاز است تا رابطه بین خود انگاره معلم ها و دیگر متغیرها به طور کامل درک شود.

بینش آموزگاران از خود و تدریس شان می تواند بر شیوه آموزشی آن ها در کلاس تأثیر گذار باشد. روش تدریس معلم ها با تأثیرپذیری از بینش و تجربه های آن ها شکل می گیرد (Gow & Kember, 1993). بنابراین، به طور کلی این دیدگاه که پیشرفت واقعی آموزگاران با تغییر در نگرش و عقیده های مرتبط با تدریس و یادگیری، در درون آنان آغاز خواهد می گردد، هم اکنون پذیرفته شده است (Gow & Kember, 1993; Ho, Watkins, & Kelly, 2001). در این مقاله، به جای بهره گیری از اصطلاح های تخصصی تر که اغلب برای در نظر گرفتن تفاوت میان کارآمدی معلم ها از جنبه مدیریت کلاس، آموزش و عوامل دیگر به کار می روند، از اصطلاح «خودانگاره» برای اشاره به درک کلی شخص از کارآمدی تدریس خود بهره گرفته شده است (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

خود ادراکی معلم ها بیش از پیش به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی آموزگاران مورد بررسی قرار گرفته است (Zhu et al., 2018). دو عامل بسیار مرتبط به خودباوری (Guskey, 1988) از جمله «اثر بخشی معلم» و «خود انگاره» به صورت جداگانه به عنوان عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی مورد بررسی قرار گرفته اند. در پژوهش حاضر، به طور همزمان نقش دوسازه خودانگاره و خودکارآمدی معلم ها در پیش بینی فرسودگی شغلی آنان مورد بررسی قرار گرفته است. اگر چه پیشینه پژوهشی فراوانی در زمینه روان شناختی آموزگاران وجود دارد اما برای پی بردن کامل به عوامل مؤثر بر تخصص شغلی معلم ها به پژوهش های تجربی بیشتری نیاز است. با وجود نقش غیر قابل انکار متغیرهای مرتبط با معلم بر روی عملکرد آنان، پژوهش های بسیار محدودی تأثیر خود انگاره معلم ها بر فرسودگی شغلی آنان را در بافت های آموزشی بررسی کرده اند. همچنین، بیشتر پژوهش هایی که رابطه بین خودکارآمدی معلمان و فرسودگی شغلی آنان را مورد بررسی قرار داده اند، در حوزه علوم تربیتی انجام پذیرفته اند و کمبود چنین پژوهش هایی در حوزه آموزش زبان انگلیسی هنوز احساس می شود. مهم تر از همه تا جایی که نگارندگان آگاهی دارند تاکنون هیچ پژوهشی تأثیر همزمان خودکارآمدی معلم ها و خود انگاره آنان را بر فرسودگی شغلی معلم های زبان انگلیسی در ایران بررسی نکرده است. در نتیجه، هدف از انجام پژوهش

کنونی این است که به بررسی تأثیر حس خودکارآمدی و خودانگاری به عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی در بافت ایران پردازد.

۲. پیشینه پژوهش

طی دو دهه گذشته، پیشینه پژوهش نمایانگر علاقه شدید پژوهشگران به بررسی تأثیر برخی از متغیرهای مرتبط با معلم بر نارضایتی شغلی و فرسودگی آموزگاران است (Fathi & Derakhshan, 2019; Khani & Mirzaee, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010, 2017; Ware & Kitsantas, 2007). اگر چه هدف از انجام این پژوهش، بررسی همه پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه نیست، اما برخی از پژوهش‌های مرتبط‌تر مورد بررسی قرار می‌گیرند. برای نمونه، سارچام و ساکز (Sarıçam & Sakız, 2014) ارتباط بین احساس معلم‌ها و فرسودگی شغلی آنان را در مؤسسه‌های آموزشی ویژه^۱ در ترکیه مورد بررسی قرار دادند. ۱۱۸ معلم از چهار مؤسسه رسمی آموزشی ویژه و شش مرکز توان‌بخشی غیر رسمی^۲ در پژوهش آن‌ها شرکت کردند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس حس خودکارآمدی معلمان^۳ و پرسش‌نامه فرسودگی شغلی ماسلاچ^۴ بهره گرفته شده است. یافته‌های به‌دست‌آمده نمایانگر آن بود که میان خودکارآمدی معلمان و فرسودگی شغلی آنان رابطه مستقیمی وجود دارد. تجزیه و تحلیل بیشتر مدل ساختاری با مدل معادلات ساختاری نشان‌دهنده این بود که خودکارآمدی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قابل توجه برای مؤلفه‌های فرسودگی شغلی معلمان است. بر پایه ادعای پژوهشگران، میزان اضطراب و فرسودگی عاطفی که به وسیله معلمان آموزش ویژه احساس می‌شود به دیدگاه آنان از توانایی آموزشی خود مرتبط است.

در پژوهش دیگری ونتورا و همکاران (Ventura et al., 2015) اهمیت خودکارآمدی شغلی را به عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده سلامت روانی-اجتماعی^۵ مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها خودکارآمدی شغلی را از جنبه عملیاتی به عنوان فرسودگی شغلی و اشتیاق شغلی تعریف شده‌اند. داده‌های گردآوری‌شده از جامعه گسترده شرکت‌کنندگان با بهره‌گیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان‌دهنده آن بود که خودکارآمدی شغلی معلم‌ها پیش‌بینی‌کننده هر دو عامل فرسودگی و اشتیاق شغلی معلمان است. خودکارآمدی شغلی با اشتیاق شغلی رابطه مستقیم و با فرسودگی شغلی رابطه وارونه دارد. همچنین شوفلی و همکاران

¹ special education institutions

² non-formal rehabilitation centers

³ teachers' sense of efficacy scale

⁴ Maslach burnout inventory

⁵ psychosocial well-being

(Schaufeli et al., 2009) ارتباط بین متغیرهای تقاضای شغلی، منابع^۱، فرسودگی شغلی، اشتیاق شغلی و غیبت به علت بیماری^۲ را بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که نبود منابع و تقاضای فراوان شغلی می‌تواند فرسودگی شغلی را به میزان قابل توجهی پیش‌بینی کنند و فرسودگی شغلی با غیبت به دلیل بیماری رابطه مستقیم دارد. افزون بر این، مشخص شد که بین این متغیرها همبستگی وجود دارد. همچنین معلوم گردید که اشتیاق اولیه شغلی، منابع را تحت تأثیر قرار می‌دهد که این خود موجب افزایش اشتیاق شغلی و کاهش فرسودگی شغلی می‌گردد.

در پژوهشی دیگر، خانی و میرزایی (Khani & Mirzaee, 2015) به بررسی ارتباط بین عوامل استرس‌زا، متغیرهای بافتی، خودکارآمدی و فرسودگی معلمان زبان انگلیسی در بافت ایران پرداختند. ۲۱۶ معلم زبان انگلیسی یک نظرسنجی مشتمل بر مجموعه‌ای از پرسش‌نامه‌ها را کامل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که خودکارآمدی می‌تواند فرسودگی شغلی آموزگاران را به میزان چشمگیری کاهش دهد و خودکارآمدی می‌تواند به عنوان یک عامل واسطه‌ای در کاهش تأثیرات منفی متغیرهای بافتی و عوامل استرس‌زا بر فرسودگی شغلی معلمان مؤثر باشد. همچنین فتحی و سوادی رستمی (Fathi & Savadi Rostami, 2018) الگویی فرضیه‌ای از کارآمدی جمعی معلم‌ها^۳، خودکارآمدی معلمان، رضایت شغلی و تعهد کاری را بررسی کردند. آن‌ها همچنین یک الگوی واسطه‌ای را مورد بررسی قرار دادند که بر پایه آن مشخص شد تعهد شغلی به عنوان یک واسطه تأثیرگذار بر کارآمدی جمعی معلم‌ها و خودکارآمدی معلمان بر روی رضایت شغلی آنان تأثیر می‌گذارد. ۳۱۲ معلم زبان انگلیسی در ایران نسخه‌های پرسش‌نامه‌های اعتبارسنجی شده را کامل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نیز، متناسب بودن مدل ساختاری را تأیید نموده و نشان داد که دو عامل خودکارآمدی معلم‌ها و کارآمدی جمعی معلمان می‌توانند رضایت شغلی معلمان زبان انگلیسی را به میزان قابل توجهی پیش‌بینی کنند.

افزون بر این، پژوهش‌های گوناگونی با شیوه‌های اندازه‌گیری مختلف پیوند میان خودانگاره معلم‌ها و فرسودگی شغلی آن‌ها را مورد بررسی قرار داده‌اند. فریدمن و فاربر (Friedman & Farber, 1992) نمونه‌ای ۶۴۱ نفره از آموزگاران مدرسه‌های ابتدایی که به یک مقیاس خودانگاره شامل مواردی همچون رضایت شغلی، مهارت حرفه‌ای، توانایی شخصی و فرسودگی شغلی پاسخ دادند، را مورد تجزیه و تحلیل قرار دادند. آن‌ها دریافتند معلم‌هایی که از رضایت شغلی کمتری بهره می‌برند، درصد فرسودگی شغلی بالاتری دارند. راد و نصیر (Rad & Nasir,

¹ resources

² sickness absenteeism

³ collective teacher efficacy

2010) به رابطه وارونه بین خودانگاره آموزگاران و فرسودگی شغلی با استفاده از نمونه‌ای ۱۵۰ نفره متشکل از معلمان باتجربه در یک مرکز تربیتی، پرداخته‌اند. ویلا و کالوت (Villa & Calvete, 2001) با بهره‌گیری از مقیاس خودانگاره معلمان که شامل کارآمدی درک شده معلم‌ها، رابطه بین فردی، رضایت، گرایش به خطرپذیری، خودپذیری و رابطه با دانش‌آموزان است، دریافته‌اند که بین خودانگاره معلمان و فرسودگی شغلی رابطه وارونه‌ای وجود دارد.

ژو و همکاران (Zhu et al., 2018) عوامل پیش‌بینی‌کننده فرسودگی شغلی را با بررسی همزمان خودانگاره و کارآمدی معلم‌ها برای کشف احتمال کارآمدی معلمان به عنوان یک عامل واسطه بین خودانگاره معلمان و فرسودگی شغلی پرداختند. آن‌ها به بررسی این پرسش پرداختند که آیا چنین رابطه‌ای در بین همه معلم‌ها با جنسیت و تجارب متفاوت از تدریس پایدار می‌ماند. به این منظور، ۱۸۹۲ معلم از هفت ناحیه متفاوت در کشور چین به یک پرسش‌نامه خودسنجی که در آن متغیرهای جمعیت‌شناختی، خودانگاره، اثربخشی و فرسودگی شغلی مورد بررسی قرار می‌گیرند، را پاسخ دادند. مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که خودانگاره معلم‌ها بر ابعاد خستگی شغلی همچون فرسودگی عاطفی و زوال شخصیتی تأثیر می‌گذارد و مانع پیشرفت شخصی می‌شود. یافته‌های به دست آمده از پژوهش نشان داد که کارآمدی معلمان به عنوان عامل واسطه‌ای بین خودانگاره معلم‌ها و فرسودگی شغلی عمل می‌کند.

در این مقاله، خودانگاره معلمان به عنوان دیدگاهی کلی از توانایی تدریس در نظر گرفته شده است و با خودکارآمدی تفاوت بسیاری دارد (Bong & Clark, 1999; Bong & Skaalvik, 2003). به این صورت که خودانگاره یک دیدگاه کلی است که اقدامات کلی تری را در بر می‌گیرد، پیامدهای قابل ارزیابی بیشتری دارد؛ به شدت به مقایسه اجتماعی وابسته است؛ نمایانگر شایستگی درک شده است؛ متمایل به گذشته است و پایداری نسبی بیشتری دارد. در مقابل، خودکارآمدی به وسیله ارزیابی جزئی بافت اندازه‌گیری می‌شود، متمرکز بر این است که آیا توانایی دستیابی به اهداف و معیارهای عینی را دارد، نشان‌دهنده اعتماد به نفس درک شده است، متمایل به آینده و انعطاف‌پذیرتر است.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت‌کنندگان

نمونه‌ای مشتمل بر ۱۸۴ معلم زبان انگلیسی شاغل به تدریس در مدرسه‌های دولتی و مؤسسه‌های زبان خصوصی در ایران، بر پایه روش نمونه‌گیری آسان^۱ به عنوان شرکت‌کنندگان این پژوهش

^۱ convenience sampling

انتخاب شدند. گردآوری داده‌های مورد نیاز با توزیع پرسش‌نامه‌های مربوط به سه متغیر بین شرکت کنندگان آغاز شد. با توجه به تسلط کافی شرکت کنندگان به زبان انگلیسی و توانایی آن‌ها در درک پرسش‌ها، از نسخه انگلیسی پرسش‌نامه‌ها برای معلم‌ها بهره گرفته شد. شرکت کنندگان مشتمل بر معلمان مرد (N = ۶۹) و زن (N = ۱۱۵) با میزان تحصیلات گوناگون دانشگاهی از جمله کارشناسی (۱۰۹ نفر)، کارشناسی ارشد (۶۳ نفر) و دکترا (۱۲ نفر) بودند. شرکت کنندگان مابین ۲۰ تا ۴۸ سال، سن داشتند و میانگین سنی آن‌ها ۱۳ تا ۲۷ سال بود. در زمینه تجربه تدریس، تجربه معلم‌ها از ۱۱ ماه تا ۲۵ سال متغیر بود و میانگین تجربه تدریس آن‌ها هم ۲۷ تا ۵ سال بود.

۲.۳. ابزار پژوهش

۱.۲.۳. مقیاس خودکارآمدی معلمان^۱

به منظور ارزیابی حس کارآمدی معلم‌ها، از مقیاس ایجادشده توسط شنن-موران و هوی (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) بهره گرفته شد. این مقیاس شامل ۲۴ پرسش است که سه مؤلفه اساسی شامل مشارکت دانش‌آموزان، راهبردهای آموزشی و مدیریت کلاس درس را اندازه‌گیری می‌کند. کارآمدی در مشارکت دانش‌آموزان، باور معلم‌ها به توانایی خود در درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی را ارزیابی می‌کند. کارآمدی راهبردهای آموزشی مرتبط با ادراک معلم‌ها از کارآمدی راهبردی است که در کلاس درس به کار می‌گیرند. کارآمدی مدیریت کلاس درس به باور معلمان در پیوند با شایستگی‌شان در مدیریت کلاس درس خود می‌پردازد.

۲.۲.۳. پرسش‌نامه فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی^۲

برای اندازه‌گیری فرسودگی شغلی معلمان از پرسش‌نامه فرسودگی شغلی^۳ ماسلاچ و جکسون (Maslach & Jackson, 1981) بهره گرفته شد؛ بر پایه پژوهش‌های نگارندگان، این پرسش‌نامه دارای روایی و پایایی بسیار بالایی است. این ابزار شامل ۲۲ پرسش با مقیاس شش نقطه‌ای لیکرت است که شامل سه مؤلفه است. خستگی عاطفی^۴، زوال شخصیت^۵ و موفقیت فرد^۶. سطح بالای خستگی عاطفی و مسخ شخصیت و سطح پائین موفقیت فردی بیانگر فرسودگی شغلی بسیار است.

¹ TSES

² ELTBI

³ MBI

⁴ emotional exhaustion (EE)

⁵ depersonalization (D)

⁶ personal accomplishment (PA)

۳.۲.۳. مقیاس خود انگاره معلم^۱

خودانگاره معلم با استفاده از مقیاس ارزیابی خودانگاره معلم^۲ (Villa & Calvete, 2001) اندازه گیری می شود. این مقیاس شامل پنج مؤلفه است که مشتمل اند بر مهارت^۳، ادراک بین فردی^۴، رضایت^۵، خطر و ابتکار^۶، پذیرش خود^۷، و روابط با دانش آموزان^۸. پرسش های این پرسش نامه با مقیاس ۶ نقطه ای لیکرت از بسیار مخالفم (۱) تا بسیار موافقم (۶) متغیر بود. معلمانی که نمره کل آن ها بیشتر باشد خودانگاره آن ها هم بیشتر خواهد بود.

۳.۳. گردآوری داده ها و مراحل کار

برای دستیابی به اهداف این پژوهش، داده ها با توزیع مجموعه پرسش نامه ها مربوط به سه متغیر گردآوری شد. گردآوری داده ها در پاییز ۱۳۹۸ آغاز گردید. نخست، روی هم رفته ۲۵۰ پرسش نامه به هر دو صورت الکترونیکی و چاپی در میان شرکت کنندگان پخش شد که از میان آن ها ۱۸۴ مورد تکمیل و بازگردانده شد (۷۳٪ نرخ بازگشت). در میان پرسش نامه های بازگردانده شده، در نتیجه، ۱۸۴ مورد پرسش نامه تکمیل شده به عنوان مجموعه داده های این پژوهش در نظر گرفته شد. پرسش نامه ها شیوه نامه ها و راهنمایی ها و توضیح هایی در مورد چگونگی پر کردن آن ها را در بر می گرفت. برای افزایش سهولت گردآوری و تحلیل داده ها، نسخه های برخط پرسش نامه با قرار دادن پرسش های پرسش نامه در گوگل داک^۹ ایجاد شد و سپس در کانال ها و گروه های اینترنتی که در آن ها آموزگاران زبان انگلیسی منطقه های گوناگون کشور عضو بودند، به اشتراک گذاشته شد. پیش از پاسخ دادن به پرسش های پرسش نامه ها، از شرکت کنندگان خواسته شد تا اطلاعات فردی خود مانند نام و نام خانوادگی، جنسیت، سن، میزان تحصیلات و سابقه تدریس را بنویسند. افزون بر این، به این معلم ها گفته شد که اطلاعاتشان محرمانه باقی خواهد ماند و فقط برای این پژوهش مورد استفاده قرار می گیرد.

¹ TSC

² teacher self-concept evaluation scale

³ competence

⁴ interpersonal perceptions

⁵ satisfaction

⁶ risk and initiative

⁷ self-acceptance

⁸ relations with pupils

⁹ Google Docs

۳.۴. تحلیل داده‌ها

داده‌های گردآوری شده با نرم افزار اس.پی.اس.اموس ۲۰^۱، تحلیل گردید. ابتدا مجموعه داده‌ها از جنبه مقادیر گم شده و دورافتاده مورد بررسی قرار گرفت. این تحلیل نخست، نشان داد که هیچ گونه داده کدگذاری شده اشتباهی وجود ندارد. همچنین، ضمن تحلیل مقادیر گم شده، چند مورد گم شده به طور تصادفی با الگوریتم امید ریاضی-بیشینه سازی^۲ مقداردهی شد. پس از آن، روش مدل معادلات ساختاری^۳ برای بررسی پیش‌بینی متغیرهای مستقل از روی متغیرهای وابسته به کار گرفته شد و شاخص‌های مختلف نیکویی برازش تحلیل گردید. شاخص‌های برازش مورد استفاده برای ارزیابی مدل‌های این پژوهش شامل χ^2/df (خی دو تقسیم بر درجه آزادی)، شاخص نیکویی برازش^۴، شاخص برازش مقایسه‌ای^۵، شاخص تاکر-لوئیس^۶ و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد^۷ بود. مدل زمانی پذیرفتنی به شمار می‌آمد که $GFI > 0.95$ ، $\chi^2/df < 3$ ، $CFI > 0.95$ ، $TLI > 0.95$ و $RMSEA < 0.06$ باشد (Hu & Bentler, 1999).

۴. یافته‌ها

به عنوان نخستین گام در تحلیل داده‌ها، یک تحلیل عاملی تأییدی^۸ برای بررسی برازش هر سه پرسش‌نامه انجام شد. به بیان دیگر، تا آن جا که به ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه‌ها مربوط بود، تحلیل عاملی تأییدی برای آزمایش مدل مفروض اجرا شد. یافته‌های شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نمایانگر یک برازش خوب بود ($\chi^2/df = 1.92$ ، $p = 0.00$ ، $GFI = 0.99$ ، $CFI = 0.98$ ، $TLI = 0.98$ ، $RMSEA = 0.05$). در پیوند با پایایی پرسش‌نامه‌ها و مؤلفه‌های آن‌ها، یافته‌ها بیانگر این بود که ضرایب همسانی درونی این سه پرسش‌نامه بالاتر از ۰/۷۰ بود که نمایانگر شاخص‌های پایایی قابل قبول همه پرسش‌نامه بود. افزون بر این، پایایی مرکب^۹ از ۰/۷۸ (خود انگاره معلم) تا ۰/۸۹ (خودکارآمدی معلم) متغیر بود. همچنین، بار عامل برای همه پرسش‌های سه پرسش‌نامه معنادار ($P < 0.001$) و قابل قبول بود. به دلیل بالا بودن مقادیر محاسبه شده پایایی ترکیبی و بار عاملی، می‌توان گفت که این مدل دارای روایی هم‌گرا^{۱۰} است (Anderson & Gerbing, 1988).

^۱ Spss Amos 20

^۲ EM

^۳ SEM

^۴ GFI

^۵ CFI

^۶ TLI

^۷ RMSEA

^۸ CFA

^۹ composite reliability

^{۱۰} convergent validity

جدول ۱: آمار توصیفی و همبستگی^۱

	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Com	30.15 (6.71)	1.00											
IP	17.38 (3.28)	.35**	1.00										
Sat	16.78 (4.35)	.39**	.36**	1.00									
RI	18.16 (4.24)	.37**	.32**	.33**	1.00								
SA	19.45 (5.22)	.29*	.41**	.35**	.29*	1.00							
RP	14.25 (3.12)	.33*	.38**	.41**	.36**	.32**	1.00						
Total SC	114.29(29.13)	.43**	.40**	.33**	.37**	.41**	.38**	1.00					
SE	42.13 (13.58)	.23*	.32**	.27*	.21*	.27*	.29*	.32**	1.00				
IP	43.87 (13.57)	.23*	.26*	.27*	.22*	.23*	.29*	.28*	.32**	1.00			
CM	46.26 (14.97)	.17	.22*	.24*	.28*	.22*	.32**	.35**	.34**	.30**	1.00		
Total SE	138.24(32.01)	.27*	.34**	.41**	.37**	.38**	.39**	.43**	.34**	.28*	.33**	1.00	
Burnout	62.54 (19.13)	-.29*	-.26*	-.31**	-.33**	-.29*	-.31**	-.43**	-.31**	-.24*	-.36**	-.64**	1.00

^۱ علامت‌های اختصاری جدول از این قرارند: IP = ادراک بین فردی؛ Sat = رضایت؛ RI = ریسک‌پذیری و ابتکار؛ SA = رضایت؛ RP = ارتباط با دانش آموز؛ Total SC = مجموع خودانگاره معلم؛ SE = مشارکت دانش آموز؛ IP = شیوه‌های آموزشی؛ CM = مدیریت کلاسی؛ Total SE = مجموع خودکارآمدی معلمان.

در گام پسین، آمار توصیفی و همبستگی بین سازه‌ها و مؤلفه‌های آن‌ها محاسبه گردید. آمار توصیفی و همبستگی بین خودانگاره معلم، خودکارآمدی معلم، و فرسودگی شغلی معلم در جدول (۱) نشان داده شده‌است. همان‌گونه که در جدول (۱) اشاره شد، همبستگی بین خودکارآمدی معلم و فرسودگی شغلی معلم ($p < 0.01$, $r = 0.64$) بالاتر از همبستگی بین مجموع خودانگاره معلم و فرسودگی شغلی است ($p < 0.01$, $r = 0.43$).

سپس، برای بررسی نقش معنادار خودکارآمدی و خودانگاره معلم در پیش‌بینی فرسودگی شغلی معلم از مدل معادلات ساختاری استفاده شد. در واقع، از مدل معادلات ساختاری به‌عنوان یک روش آماری چندمتغیره قدرتمند برای رویکرد فرضیه‌آزمایی تأییدی مدل ساختاری مفروض در این مقاله به کار گرفته شد.

برای تحلیل داده‌های این پژوهش به‌وسیله مدل معادلات ساختاری، دو مدل ارائه شده که در شکل (۱) نشان داده شده‌است. ماهیت روابط برای هر دو مدل یکسان است. در نتیجه، آن‌ها از نظر آماری تفاوتی با هم ندارند. با این وجود، به منظور اعتبارسنجی نتایج آماری، این دو مدل مورد بررسی قرار گردید. به منظور بررسی نقش هر یک از دو متغیر پیش‌بینی‌کننده (یعنی خودکارآمدی معلم و خودانگارهمعلم) به تنهایی، شاخص‌های نیکویی برازش برای بررسی کفایت مدل‌های مفروض استفاده شد. ارزیابی این مدل برازش خوبی با داده‌ها نشان داد (جدول ۲). مدل A نشان داد که همبستگی‌های میان این سه سازه^۱ معنادار است. خودکارآمدی معلم و خودانگاره معلم دارای ۵٪ واریانس مشترک بوند ($R^2 = 0.234$). خودکارآمدی و فرسودگی شغلی معلم‌ها ۲۲.۶٪ واریانس مشترک را نشان داد ($R^2 = 0.476$). به همین ترتیب، خودانگاره معلم و فرسودگی شغلی دارای واریانس مشترک ۵.۱۴٪ بود ($R^2 = 0.382$). به طور مشابه، این یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی معلم پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای فرسودگی شغلی معلم در مقایسه با خودانگاره معلم است.

همچنین، برای بررسی نقش خودکارآمدی و خودانگاره معلم فراتر و مستقل از یک‌دیگر به تنهایی، نموهای R^2 از طریق مقایسه درصد تغییرپذیری فرسودگی شغلی نشان داده در مدل‌های A و B بررسی گردید. در مدل B، خودکارآمدی معلم و خودانگارهمعلم با هم ۲۵٪ واریانس فرسودگی شغلی را شامل می‌شوند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که خودانگاره معلم ۴٪ اضافی واریانس فرسودگی شغلی معلم، فراتر از عامل توضیحی خودکارآمدی معلم به تنهایی را شرح می‌دهد ($\Delta R^2 = 0.25 - 0.22 = 0.03$). همچنین، نقش یکتای خودکارآمدی معلمان در

¹ latent constructs

پیش‌بینی فرسودگی شغلی ۱۱٪ بود ($\Delta R^2 = 0.25 - 0.14 = 0.11$). این یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که نقش خودکارآمدی معلم به تنهایی در پیش‌بینی فرسودگی شغلی بیشتر از خودانگارهمعلم است.

جدول ۲: شاخص‌های نیکویی برازش^۱

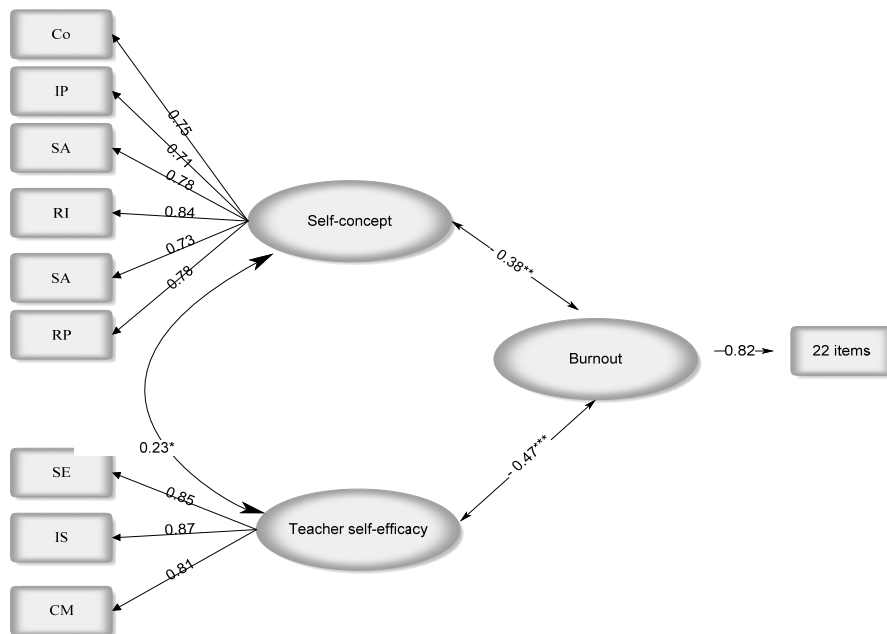
	χ^2	χ^2/df	GFI	TLI	CFI	RMSEA	$\Delta\chi^2$
Models A and B	6.12	1.92	.99	.98	.98	.05	
Model A1 (β SC = 0)	11.16	2.68	.98	.97	.97	.05	5.48*
Model A2 (β TSE = 0)	12.03	2.93	.97	.95	.95	.04	5.91*

پس از آن، نقش یکتای خودانگاره معلم و خودکارآمدی معلم در فرسودگی شغلی معلم با محدود کردن تمام وزن‌های متناظر بتا به صفر بررسی گردید و سپس تفاوت χ^2 آن‌ها در مدل B مورد بررسی قرار گرفت. محدود کردن وزن بتا به صفر منجر به کاهش قابل توجه χ^2 شد؛ اثر یکتای هر یک از متغیرها در پیش‌بینی فرسودگی شغلی معلم معنادار بررسی شده است. جدول (۲)، شاخص‌های برازش برای این مدل‌ها را نشان می‌دهد. محدود کردن وزن بتا به صفر در هر دو مدل A1 (β خود خودانگاره معلم = ۰) و مدل A2 (β خودکارآمدی معلم = ۰) به تغییرات معنادار خی دو منجر گردید که از این قرار است:

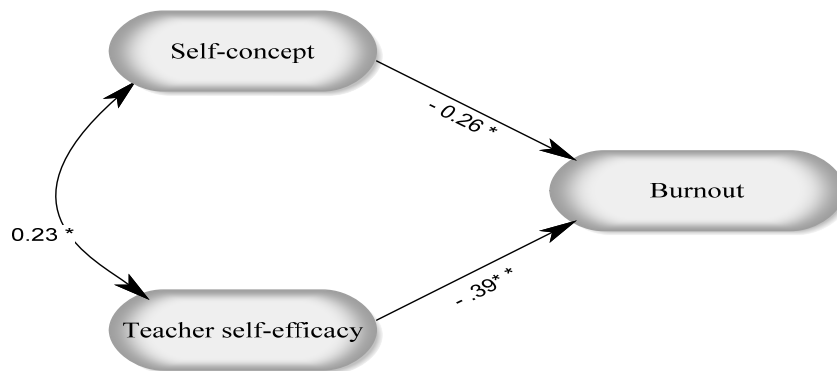
(model A1 (β SC = 0): $\Delta\chi^2 (1, N=184) = 5.48, p < .05$; model A2 (β TSE = 0): $\Delta\chi^2 (1, N=184) = 5.91, p < .05$).

این یافته‌ها نقش یکتای معنادار خودانگاره معلم و خودکارآمدی معلم به عنوان پیش‌بینی‌کنندگان برای فرسودگی شغلی را آشکار ساخت.

^۱ علامت‌های اختصاری جدول از این قرارند: SC = خودانگاره معلم؛ TSE = خودکارآمدی معلم. همچنین باید توجه داشت $p < 0.05$ *



مدل A



مدل B

شکل ۱. خودانگاره معلم و خودکارآمدی معلمان به عنوان پیش‌بینی کننده فرسودگی شغلی^۱

^۱ علامت‌های اختصاری جدول از این قرارند: IP = ادراک بین فردی؛ Sat = رضایت؛ RI = خطرپذیری و ابتکار؛ SA = رضایت؛ RP = ارتباط با دانش آموز؛ Total SC = مجموع خودانگاره معلم؛ SE = مشارکت دانش آموز؛ IP = شیوه‌های آموزشی؛ CM = مدیریت کلاسی؛ Total SE = مجموع خودکارآمدی معلمان.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این مقاله بررسی نقش خودانگاره و خودکارآمدی در پیش‌بینی فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی در ایران بود. یافته‌های به‌دست آمده از بررسی مدل ساختاری بیانگر این بود که خودکارآمدی معلمان به میزان چشم‌گیر و معناداری فرسودگی شغلی آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج بررسی‌هایی است که نمایانگر وجود رابطه‌ای معنادار بین خودکارآمدی معلم و فرسودگی شغلی آن‌ها بودند (Betoret, 2006; Khani & Mirzaee, 2015; Sariçam & Sakız, 2014; Schwarzer & Hallum 2008; Skaalvik & Llorens, 2015, Ventura, 2017). این یافته همچنین مطالعاتی را تأیید می‌کند که نشان می‌دهند که باور اشخاص در مورد کارآمدی آنان ممکن است بر دلهره، از کار افتادگی عاطفی^۱ و زوال شخصیتی آن‌ها تأثیرگذار باشد (Jepson & Forrest, 2008; Leiter & Schaufeli, 1996; Maslach & Leiter, 2006). به بیان دیگر، باور معلمان زبان انگلیسی به توانایی‌های خود در بهره‌گیری از راهکارهای مناسب آموزشی، مدیریت کلاس درس و استفاده از راهکارهای مناسب برای درگیر کردن زبان آموزان می‌تواند احتمال فرسودگی شغلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد. معلم‌هایی که به توانایی‌های خود در بهبود یادگیری دانش آموزان، مدیریت کلاس‌های خود و بهره‌گیری از راهکارهای آموزشی مناسب بیشتر باور دارند، کمتر احتمال دارد که دچار فرسودگی شغلی شوند. این یافته همچنین با یافته‌های پژوهش جیپسون و فارست (Jepson & Forrest, 2006) سازگار است که آن‌ها دریافتند درک قوی‌تری از خودکارآمدی خطر ابتلا به فرسودگی را کاهش می‌دهد. افزون بر این یافته، تأییدکننده یافته‌های شوارزر و هالوم (Schwarzer & Hallum, 2008) است که نویسندگان اعتقاد به خودکارآمدی را مؤثر بر استرس و فشار شغلی می‌دانستند و معتقد بودند که خودکارآمدی پائین‌تر ممکن است اضطراب آموزشی را افزایش دهد که خود موجب فرسودگی شغلی معلم‌ها می‌شود. افزون بر این، در این پژوهش مشخص گردید که خودانگاره معلم‌ها می‌تواند به میزان قابل توجهی فرسودگی شغلی آموزگاران انگلیسی در ایران را پیش‌بینی کند. از آنجایی که می‌توان به طور کلی خودانگاره معلمان را به عنوان درک معلمان از اثربخشی تدریس خود تعریف نمود (Yeung, Craven, & Kaur, 2014)، معلم‌هایی که خودانگاره ضعیفی دارند ممکن است از استرس یا مشکلات عاطفی رنج ببرند (Villa & Calvete, 2001). این ارزیابی شناختی ناکارآمد ممکن است سبب یک اختلال روانی^۲ یا فرسودگی شغلی شود. به بیان دیگر، خودانگاره

¹ emotional breakdown

² psychological disorder

معلمان می‌تواند در برابر فرسودگی شغلی به عنوان یک عامل حمایتی عمل کند. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های پیشین است (Rad & Nasir, 2010; Villa & Calvete, 2001) که رابطه معکوس بین خودانگاره معلمان و فرسودگی شغلی را آشکار کرده بود. یکی از توضیح‌های محتمل این است که خودانگاره بازتاب‌دهنده دیدگاه یا ارزیابی کلی از توانایی‌های خود است. بنابراین خودانگاره ضعیف می‌تواند مستقیماً منجر به ضعیف شدن حس باور به توانایی‌های خود شود و به این صورت، استرس و فرسودگی شغلی در شخص به وجود می‌آید. همچنین، می‌توان این گونه ادعا نمود که معلمانی که دیدگاه یا ارزیابی مثبتی نسبت به توانایی‌های خود دارند در کنترل کردن جوهای سیاسی-اجتماعی^۱ مدارس و آموزشگاه‌هایی که در آن مشغول به کار هستند، تواناترند. به بیان دیگر، معلمانی که خودانگاره بهتری دارند کمتر دچار فرسودگی عاطفی می‌شوند، رضایت شغلی بیشتری داشته و توانایی بیشتری در حفظ تعامل موثر با دیگران دارند. چنین معلمانی استرس شغلی کمتری را تجربه می‌کنند که سبب پایین آمدن احتمال فرسودگی شغلی نیز می‌شود (Howard & Johnson, 2004).

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که به نظر می‌رسد خودکارآمدی معلمان نسبت به خودانگاره معلمان عامل تأثیرگذارتری برای پیش‌بینی فرسودگی شغلی باشد. به بیان دیگر، معلوم گردید که اگر چه هر یک از دو عامل خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری تأثیر منحصر به فردی بر فرسودگی شغلی داشتند اما احساس کارآمدی معلمان عامل مهم‌تری نسبت به انعطاف‌پذیری آن‌ها در پیش‌بینی فرسودگی شغلی به شمار می‌آید. این یافته را می‌توان به تأثیرگذاری خودکارآمدی به عنوان یک متغیر مؤثر بر اثربخشی معلمان، تعهد شغلی، رضایت شغلی، سلامت روانی و استرس آن‌ها نسبت داد (Caprara, et al., 2003; Klassen & Chiu, 2010; Klassen & Tze, 2014; Zee & Koomen, 2014). به بیانی روشن‌تر، معلمانی که حس خودکارآمدی بالاتری دارند رضایت شغلی بیشتری داشته، متعهدترند و کمتر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند (Chesnut & Burley, 2015). این یافته همچنین، نتایج پژوهش‌های بتورت (Betoret, 2006) و خانی و میرزایی (Khani & Mirzaee, 2015) را تأیید می‌کند. آن‌ها نشان دادند خودکارآمدی و اجزای آن می‌توانند به میزان قابل توجهی بر فرسودگی شغلی معلمان تأثیرگذار باشند و منجر به کاهش فرسودگی شغلی آن‌ها شوند.

این پژوهش، نمایانگر ضرورت ایجاد حس خودانگاره و کارآمدی در معلمان برای جلوگیری از فرسودگی شغلی است. باید اطمینان به دست‌آید که مدارس مکان‌هایی هستند که معلمان

¹ sociopolitical atmospheres

می توانند با ارتقای یادگیری دانش آموزان، احساس موفقیت بیشتری داشته باشند تا خودانگاره و احساس کارآمدی آنان تقویت شود و به فرسودگی شغلی دچار نشوند. روش عملی برای مدارس و یا مؤسسه‌های آموزشی فراهم آوردن فرصت‌های گوناگون برای معلمان است تا بتوانند تدریسی موفقیت‌آمیز یا حداقل مفید را تجربه نمایند. برگزاری دوره آزاد^۱ با گروهی متشکل از دانش آموزان با انگیزه می‌تواند این فرصت را به معلمان بدهد (Tsui & Wong, 2009). با بهره‌گیری از این روش، می‌توان معلمان را به توسعه سبک خود ترغیب نموده و آن را به دیگر معلمان آموزش داد. کار کردن با دیگر همکاران یا معلمان با تجربه در هنگام آماده‌سازی دروس نیز می‌تواند مفید واقع شود. با بهره‌گیری از چنین خودآموزه‌هایی^۲ یا آموختن از دیگران، معلمان می‌توانند به تسلط فراوانی دست یابند یا تجارب نیابتی^۳ فراوانی کسب کنند، همچنین می‌توانند شیوه‌های مناسب تقدیر و تشویق کلامی را از معلمان باتجربه بیاموزند که موجب تقویت اعتقاد به کارآمدی و خودانگاره آن‌ها خواهد شد (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998). افزون بر این، امید است که این یافته‌ها بتوانند پژوهشگران و مربیان را به تلاش برای مشخص کردن پیوندهای احتمالی بین خودآگاهی^۴ معلمان، ارزش قائل شدن برای اعتقادات معلمان و رفتارهای آموزشی ترغیب نمایند. این یافته‌ها، همچنین برای پژوهشگران آموزشی، مدیران مدارس و مربیان تربیت معلم پیامدهای مهمی دارد به این دلیل که این یافته‌ها بیانگر این موضوع اند که خودانگاره معلمان و ارزش قائل شدن برای یادگیری با رویکردهای آموزشی که منجر به تقویت یادگیری دانش آموزان می‌شوند، رابطه مستقیمی دارند.

با این وجود، پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز دارد. نخست اینکه، این پژوهش یک مطالعه مقطعی است اما عواملی همچون دیدگاه معلمان از خودکارآمدی، انعطاف‌پذیری و فرسودگی شغلی ممکن است در گذشت زمان تغییر کنند. بنابراین، برای دستیابی به یافته‌های معتبرتر، پژوهشگران می‌توانند از طرح‌های تحقیق طولی^۵ استفاده کنند تا بتوانند به مرور زمان خط سیر طولی و نوسانات این متغیرها را دنبال نموده و مورد بررسی قرار دهند. افزون بر این پژوهشگران می‌توانند از روش‌های پژوهش کمی^۶ یا آمیخته^۷ استفاده نمایند تا به طور کامل ارتباط بین این سه متغیر را دریافته و همچنین به تفسیر ارتباط بین این متغیرها نیز کمک کنند. همچنین بهره‌گیری از

¹ open course
² self-learning
³ vicarious experience
⁴ self-perception
⁵ longitudinal designs
⁶ qualitative method
⁷ mixed-methods

نمونه گیری آسان و شمار محدود شرکت کنندگان یکی دیگر از محدودیت های مقاله حاضر است که باید در پژوهش های آینده مورد بررسی قرار گیرد.

فهرست منابع

هومان فرد، محمد حامد و محمد رحیمی. (۱۳۹۸). «مقایسه تاثیر بازخورد برخط معلم و همتایان بر بهبود کیفیت نگارش فراگیران ایرانی زبان انگلیسی». *زبان پژوهی*. دوره ۱۱. شماره ۳۳. صص ۳۲۷-۳۵۲.

References

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self - efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539.
- Bong, M., & Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Donald, J. G. (2000). *Indicators of success: From concepts to classrooms*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, April 24-28 2000, New Orleans, USA.
- Fathi, J., & Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: An investigation of Iranian English language teachers. *Teaching English Language*, 13(2), 117-143.
- Fathi, J., & Savadi Rostami, E. (2018). Collective teacher efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction among Iranian EFL Teachers: The mediating role of teaching commitment. *Journal of Teaching Language Skills*, 37(2), 33-64.
- Fathi, J., & Saeedian, A. (2020). A structural model of teacher self-efficacy, resilience, and burnout among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 14-28.
- Friedman, A. I. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Friedman, A. I., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.

- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-23.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42(2), 143-169.
- Hamed Hoomanfar, M. & Rahimi, M. (2020). A comparative study of the efficacy of teacher and peer online written corrective feedback on EFL learners' writing ability. *Zabanpazhuhi*, 11 (33), 327-352 [In Persian].
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Khani, R., & Mirzaee, A. (2015). How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context? *Educational Psychology*, 35(1), 93-109.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lee, M.-H., & Tsai, C.-C. (2010). Exploring teachers' perceived self-efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the world wide web. *Instructional Science*, 38, 1-21.
- Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 229-243.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498.
- Rad, A. Z., & Nasir, R. (2010). Burnout and career self-concept among teachers in Mashhad, Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 464-469.
- Roche, L.A., & Marsh, H.W. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept: Construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *Instructional Science*, 28, 439-468.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job

- demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(7), 893-917.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Shirazizadeh, M., & Karimpour, M. (2019). An investigation of the relationships among EFL teachers' perfectionism, reflection and burnout. *Cogent Education*, 6(1), 1667708.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85 (3), 430-471.
- Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299-314.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tsui, A. B. M., & Wong, J. L. N. (2009). In search of a third space: Teacher development in mainland China. In C. K. K. Chan & N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese learner: Changing contexts, changing education* (pp. 281-311). Hong Kong: Springer/The University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2015). Professional self-efficacy as a predictor of burnout and engagement: The role of challenge and hindrance demands. *The Journal of Psychology*, 149(3), 277-302.
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), 239-255.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Yeung, A. S., Craven, R. G., & Kaur, G. (2014). Teachers' self-concept and valuing of learning: Relations with teaching approaches and beliefs about students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 305-320.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zhu, M., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T., Zhang, X., & Shi, J. (2018). The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 788-801.

The relationship among self-efficacy, self-concept, and burnout among Iranian EFL teachers: A structural equation modelling analysis

Jalil Fathi¹
Mehran Samadi²
Saeed Nourzadeh³
Arash Saharkhiz Arabani⁴

Received: 09/05/2020
Accepted: 31/08/2020
Article Type: Research

Abstract

It should be noted that every teacher has his/her particular personality factors, value systems, ideologies, and cognition which greatly influence the decisions they make and the activities they do in the classroom (Donald, 2000). As a result, a bulk of studies have been carried out to shed more light on the individual and psychological variables of teachers. In this line of inquiry, the investigation of the associations among some teacher-related variables such as teacher self-efficacy, burnout, emotional intelligence, commitment, resilience, and job satisfaction has enjoyed much research attention.

Grounded in social cognitive theory and first introduced by Bandura (1997), self-efficacy is defined as “belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (p.3). As far as educational contexts and teachers are concerned, self-efficacy was defined by Tschannen-Moran, Hoy, and Hoy (1998) as “the teacher's belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to accomplish a specific teaching task in a particular context” (p.22).

As another teacher-related variable, burnout is defined as a dysfunctional response to chronic emotional and interpersonal stressors at work. It occurs more in interpersonally oriented occupations such as the teaching profession (Maslach, 1999; Maslach & Leiter, 1999). Individuals who burn out are enduring stress overload and devaluating others as well as themselves, accordingly, they show a syndrome of emotional exhaustion (EE), depersonalization (DE), and reduced personal accomplishment (RPA) (Maslach, 1999).

¹ Assistant Professor in TEFL, University of Kurdistan (corresponding author);
j.fathi@uok.ac.ir

² MA student in TEFL, University of Kurdistan; saeednourzadeh@du.ac.ir

³ Assistant Professor in TEFL, Damghan University; mehransamadi@uok.ac.ir

⁴ Assistant Professor in TEFL, Rasht Branch, Islamic Azad University;
saharkhiz.arash@iaurasht.ac.ir

Teacher self-concept can be broadly defined as teachers' self-perceptions of their teaching effectiveness. Researchers have emphasized the importance of teachers' competence beliefs (often labeled as self-efficacy or self-concept), which may influence teacher-related psychological variables (Devos, Dupriez, & Paquay, 2012). Overall, the purpose of the present study was set to investigate the role of teachers' sense of efficacy and self-concept as predictors of teacher burnout in the Iranian EFL context.

To this end, three validated scales measuring these variables were administered to 184 male and female teachers. The collection of the required data was initiated by distributing the questionnaires of the three variables to the participants. To ease the data collection procedure, both online and paper-and-pencil versions of the questionnaires were used. As the participants had a good command of English proficiency, the English version of the questionnaires was administered to the EFL teachers. The online versions of the questionnaires were created by placing the items of the questionnaires on Google Docs and then shared on internet channels and groups in which Iranian EFL teachers from various parts of the country are joined.

The gathered data were analyzed by the SPSS AMOS 20. First, the dataset was examined with regard to the missing and outlier values. The analysis initially indicated that there were no wrongly coded data. Additionally, while analyzing the missing values, few missing items were randomly assigned through the expectation-maximization (EM) algorithm. Afterward, Structural Equation Modelling (SEM) was employed to examine the prediction of independent over dependent variables and various goodness of fit indices were analyzed.

The results indicated that teacher self-concept accounted for 14.5% of the variance, and teacher self-efficacy accounted for 22.6% of the variance in burnout. Although both variables had a unique effect on teaching burnout, teacher self-efficacy turned out to be a stronger predictor of burnout. Concerning the implications of this study, teacher education programs should pay more serious attention to teacher self-efficacy and self-concept as they proved to play a significant role in reducing teacher burnout. From this perspective, EFL teacher educators are recommended to adopt a practical course of action to foster both teacher self-concept and self-efficacy in order to help both pre-service and in-service teachers to cope with stressful situations in a more effective way. To this end, teacher education programs should focus on teachers' professional identity which is closely associated with both teacher reflection and self-efficacy. Development of teacher identity requires interpretation and reinterpretation of who the teacher is and whom he aspires to be. Through this process of identity re-construction, ELT teachers can become more reflective, thereby becoming more emotionally attached to their jobs (Holland & Lachicotte, 2007). If the Iranian ELT community gets closer to professionalism by re-constructing identities of ELT practitioners more effectively, enhanced teachers' self-efficacy and their improved reflectivity would reduce their stress and burnout.

As for the suggestions for further research, the generalizability of these findings can be enhanced if future researchers utilize qualitative or mixed methods research designs. Such studies are likely to provide a more in-depth understanding of the variables influencing teaching burnout in EFL contexts.

Keywords: Burnout, EFL Teachers, Structural Equation Modelling, Teacher Self-Concept, Teacher Self-Efficacy

تأثیر «تأکید» بر جایگاه شناسه‌های واژه‌بستی و فسی بر مبنای دستور واژی-نقشی^۱

سعیدرضا یوسفی^۲

مهین ناز میردهقان^۳

تینا بوگل^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۵

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر «تأکید» و تعیین جایگاه «شناسه‌های متممی واژه‌بستی» در زبان و فسی، بر مبنای دستور واژی-نقشی است. عوامل گوناگونی در پیدایش و تعیین جایگاه واژه‌بست‌ها نقش دارند که به گونه‌های «عوامل نحوی»، «فرایندهای واجی/نوایی»، «ترکیبی از فرایندهای نحوی و واجی/نوایی»، و «عوامل معنایی/کاربردشناختی» گروه‌بندی شده‌اند. در پژوهش‌های پیشین، شناسه‌های متممی و فسی فقط بر مبنای عوامل «نحوی»، به دو دسته «وندی» و «واژه‌بستی» گروه‌بندی شده‌اند (Stilo, 2004a; Stilo, 2004b; Stilo, 2010) که این نوع دسته‌بندی در پژوهش حاضر، به چالش کشیده شده است. یافته‌های پژوهش حاضر، با تمرکز بر عوامل «نحوی-

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.31442.1877

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی رایانشانی، گروه زبان‌شناسی رایانشانی، دانشگاه شهید بهشتی؛

sr_yousefi@sbu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی رایانشانی، دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول):

M_Mirdehghan@sbu.ac.ir

^۴ پژوهشگر پسادکتر، گروه زبان‌شناسی رایانشانی، دانشگاه کنستانس آلمان؛

Tina.Boegel@uni-konstanz.de

نوایی» در دستور واژی-نقشی، نمایان‌گر آن است که واژه‌بست‌های متممی در وفسی دارای جفت «وندی» نیستند؛ بلکه تمامی آن‌ها صورت‌های واژه‌بستی بوده و بر مبنای «محدودیت‌های نوایی» قابل تبیین هستند. تحلیل پیکره وفسی در پژوهش حاضر، نشان‌دهنده آن است که در صورت کاهیده شدن پیش‌بست متممی از جنبه نوایی و فقدان میزبان مناسب برای آن، قلب نوایی سبب تغییر جایگاه آن برای پیوستن به یک میزبان مناسب در این زبان خواهد شد. بر این اساس، «صورت‌های وندی» نیز در دسته‌بندی استیلو (همان)، در واقع «واژه‌بست»هایی هستند که مجبور به تحمل «تأکید» شده و صورت کامل به خود گرفته‌اند. تبیین یافته‌های مورد اشاره همراه با تحلیل صوری شناسه‌های متممی وفسی در سطح رابط نحو-نوا در دستور واژی-نقشی به صورت گسترده همراه با نمونه‌های زبانی در مقاله حاضر آورده شده است.

واژه‌های کلیدی: دستور واژی-نقشی، رابط نحو-نوا، دستور وفسی، شناسه‌های

وفسی، واژه‌بست‌های وفسی

۱. مقدمه

وفسی - به عنوان یک زبان ایرانی^۱ - که به وسیله یونسکو در گروه زبان‌های در خطر در نظر گرفته شده است، در مقایسه با دیگر زبان‌های ایرانی همچون کردی، تاتی، تالشی، بلوچی، پشتو و موارد مشابه پیشینه پژوهشی اندکی دارد. ساختار زبان وفسی از جنبه دارا بودن پدیده‌هایی همچون کنایه بودگی، سیزده حالت ساخت واژی (Mirdehghan & Yousefi, 2012)، هشت نوع واژه‌بست (Yousefi et al., Under Press)، مفعول‌نمایی افتراقی و حرف اضافه‌نمایی افتراقی (Mirdehghan & Yousefi, 2016)، بستری پربار را برای پژوهش‌های زبان‌شناختی فراهم می‌آورد. از سویی «دستور واژی-نقشی» به عنوان نظریه‌ای کاربردی در زبان‌شناسی رایانشی، در ایران کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است^۲ و پژوهش‌ها اغلب با تمرکز بر نظریه‌های نحوی و زایشی به انجام رسیده‌اند. بنابراین، در این پژوهش بر آن شدیم تا پدیده واژه‌بست‌ها (شناسه^۳های متممی واژه‌بستی وفسی) را با رویکردی «نحوی و نوایی» در «دستور واژی-نقشی»

^۱ وفسی، متعلق به خانواده تاتی از زبان‌های ایرانی شمال غربی است، که در چهار روستای وفس، چهرقان، گورجان، و فرک (به صورت چهار گونه بسیار نزدیک وفسی) به آن سخن گفته می‌شود. این زبان با حدود ۱۸۰۰۰ گویشور، در شمار زبان‌های «قطعاً در خطر» است که این دسته زبانی ۱۱٪ از زبان‌های جهان را شامل می‌شوند (Stilo, 1981. p. 174).

^۲ این در حالی است که در کشورهای پیشرفته، کرسی‌های تخصصی در دانشگاه‌های مطرح وجود داشته و همایش‌های تخصصی دستور واژی-نقشی به صورت منظم و سالیانه برگزار می‌گردد.

^۳ PAM: person-agreement marker

تحلیل و بررسی کنیم.

پرسش اصلی در پژوهش حاضر، چگونگی امکان تعیین نوع شناسه‌های متممی و فسی از جنبه «وند» و یا «واژه‌بست» بودن آنها با بهره‌گیری از دستور واژی-نقشی است. در مقاله حاضر نشان خواهیم داد که پژوهش‌های پیشین (Stilo. 2004a; 2004b; 2010) شناسه‌های متممی و فسی را فقط بر اساس عوامل «نحوی»، به دو گروه «وندی» و «واژه‌بستی» دسته‌بندی نموده‌اند. همچنین، در این پژوهش، با توجه به محدودیت «دستور زایشی گشتاری» در تعیین نوع واژه‌بست‌ها، با بهره‌گیری از «دستور واژی-نقشی» و با تمرکز به عوامل «نحوی-نوایی»، نشان داده خواهد شد که واژه‌بست‌های متممی در و فسی دارای جفت «وندی» نیست، بلکه تمام صورت‌های واژه‌بستی را می‌توان بر مبنای «محدودیت‌های نوایی»^۱ توجیه نمود. تبیین مورد اشاره همراه با تحلیل صوری شناسه‌های متممی و فسی در سطح رابط نحو-نوا بر پایه دستور واژی-نقشی به صورت گسترده و همراه با نمونه‌های زبانی در مقاله آورده شده‌است.

در پژوهش حاضر، به منظور گردآوری داده‌های زبان و فسی از پیکره‌های موجود در منبع‌های کتابخانه‌ای استفاده شد و در مواردی که نیاز به داده‌ها و شواهد زبانی بیشتری بوده، از شیوه میدانی بهره گرفته شده‌است. نمونه‌گیری‌های شفاهی (میدانی) انجام شده از گویشوران بومی و فسی در روستاهای و فس و چهرقان بوده‌است و کوشش شد تا از گویشوران مرد میان‌سال و کهنسال بومی بهره گرفته شود.^۲ در ادامه، داده‌های زبانی گردآوری شده با استفاده از ابزارهای نظری در نظریه‌های زایشی و دستور واژی-نقشی مورد تحلیل قرار گرفته‌است.

۲. پیشینه پژوهش

پدیده واژه‌بست‌ها، به دلیل دارا بودن رفتار دوگانه، با دیدگاه حوزه‌ای دستور زایشی منطبق نیستند، به همین دلیل این پدیده همواره مورد توجه زبان‌شناسان بوده‌است. در همین راستا، برای خروج از بن‌بست موجود در دیدگاه زایشی، از دستور واژی-نقشی در پژوهش حاضر استفاده شده‌است. باید توجه داشت که پیشینه معرفی و بررسی واژه‌بست‌ها در زبان‌های گوناگون بسیار گسترده‌است. در این زمینه، برای تمرکز بر پیشینه مربوط به پژوهش حاضر، در ابتدا پیشینه مرتبط با مبنای نظری این مقاله، یعنی دستور واژی-نقشی بررسی شده‌است. سپس، پژوهش‌های پیشین در پیوند با واژه‌بست‌های و فسی مورد توجه قرار گرفته‌است.

^۱ Intonational constraints

^۲ همچنین نگارنده اول مقاله حاضر، گویشور بومی زبان و فسی است و از شم زبانی وی نیز در گردآوری داده‌ها بهره برده شده‌است.

۱.۲. پیشینه پژوهش پیرامون دستور واژی-نقشی

دستور واژی-نقشی واکنشی بود در برابر دستورهای گشتاری که در دهه هفتاد میلادی رایج بود. این دستور در همین دهه به وسیله برزنان^۱ و کاپلان^۲ گسترش یافت و سرانجام در سال ۲۰۰۱ در کتابی با همین نام معرفی شد. بر پایه دیدگاه برزنان (Bresnan, 2001)، دستور واژی-نقشی، ساختار زبان را مجموعه‌ای از چندین بُعد در نظر می‌گیرد که هر بُعد به صورت حوزه‌ای و جداگانه دارای ساختاری با قوانین و مفاهیم و صورت ویژه خود است. ساختار اولیه این دستور فقط شامل دو ساخت یعنی ساخت سازه‌ای^۳ و ساخت نقشی^۴ بود، ولی پژوهش‌های پسین لزوم وارد کردن لایه‌های دیگر را به این دستور اثبات کردند. یکی از این لایه‌ها، ساخت واجی^۵ بود که با مشاهدات انجام گرفته در پیوند با تأثیر حوزه واج بر روی حوزه نحو و پیدایش رابط نحو-واج انجام گرفت. در این راستا، هلپرن (Halpern, 1995) در رساله دکتری خود با نام «جایگاه و ساخت واژه‌ی واژه‌بست‌ها» به بررسی تأثیر واج‌شناسی در تعیین جایگاه واژه‌بست‌ها می‌پردازد. بوگل (Bögel, 2015) نیز در رساله دکتری‌اش با عنوان «رابط نحو-نوا در دستور واژی-نقشی»، با بررسی نمونه‌هایی از زبان‌های آلمانی، دِگما^۶ و بلوچی نشان داد که نواهای زبان بر روی جایگاه‌های نحوی تأثیر گذارند. این استدلال، از سویی جایگاه وجودی ساخت واجی در دستور واژی-نقشی را نیز پابرجا می‌سازد.

۲.۲. پیشینه پژوهش پیرامون واژه‌بست‌های وفسی: دستور زایشی و واژی-نقشی

باید اشاره نمود که در پیوند با «واژه‌بست‌ها» به ویژه پدیده «مضعف‌سازی واژه‌بست»^۷ در «دستورهای زایشی» پژوهش‌های بسیاری انجام گرفته‌است. دلیل این امر آن است که در مضاعف‌سازی واژه‌بست، حرکت و یا دو جایگاه وجود دارد که با پدیده‌های «مبتداسازی»^۸ یا حرکت به راست متفاوت بوده و در نتیجه دستورهای زایشی سعی در تبیین این پدیده دارند. از پژوهش‌های مهم انجام شده در این زمینه می‌توان به بررسی واژه‌بست‌های زبان فرانسوی به وسیله کین (Kayne, 1975) و واژه‌بست‌های زبان اسپانیولی توسط استروزر (Strozer, 1976) و ریواس (Rivas, 1977) با رویکردی زایشی اشاره کرد. شفایی و دبیرمقدم

¹ J. Bresnan

² R. Kaplan

³ c-structure

⁴ f-structure

⁵ p-structure

⁶ Degema

⁷ clitic doubling

⁸ topicalization

(Shafaei & DabirMoghaddam, 2019) در تحلیل «حالت‌دهی کنایی» برخی زبان‌های ایرانی از جمله وفسی، از دیدگاه زایشی برای جداسازی دوگانه «وند و واژه‌بست» در پیوند با شناسه‌های متممی وفسی بهره گرفته‌اند. هر چند نارسایی همه رویکردهای زایشی، توجه نکردن به عوامل واجی، نوایی و معنایی است که این عوامل به ویژه در دستور «واژی-نقشی» مورد توجه قرار می‌گیرند. از پدیده‌هایی که در رویکردهای زایشی قابل تبیین درست نیستند، «شناسه‌های متممی» در وفسی هستند که در جایگاه‌های متفاوت، صورت‌های متفاوتی می‌پذیرند. بررسی این پدیده از بخش‌های اصلی پژوهش حاضر است.

در پیوند با دستور واژی-نقشی، تلاش‌های بسیاری از سوی زبان‌شناسان برای ارائه مدلی واحد از رابط نحو/واج^۱ در تعیین جایگاه واژه‌بست‌ها انجام پذیرفته‌است. با این وجود، تاکنون، دستیابی به این یک‌پارچگی در قالب نظریه‌ای واحد برای تمامی گونه‌های واژه‌بست در همه زبان‌ها به انجام نرسیده‌است. برخی از زبان‌شناسان، تعیین جایگاه واژه‌بست‌ها را اصولاً متأثر از «فرایندهای واجی/نوایی» پنداشته‌اند (Halpern, 1995; Radanović-Kocić. 1996; Bošković. 2001) و برخی دیگر اساساً آن را تحت تأثیر «عملکردهای نحوی» دانسته‌اند (Francis & Progovac, 1994; Progovac, 1996). بنابراین می‌توان گفت که عوامل گوناگونی در پیدایش و تعیین جایگاه واژه‌بست‌ها نقش دارند. این عوامل را می‌توان به صورت زیر دسته‌بندی نمود: ۱. عوامل نحوی، ۲. فرایندهای واجی/نوایی، ۳. ترکیبی از فرایندهای نحوی-واجی/نوایی، ۴. عوامل معنایی/کاربردشناسی.

استیلو (Stilo, 2004b, p. 227) بر مبنای «دیدگاه زایشی»، شناسه‌های وفسی را به دو دسته «وندی» و «واژه‌بستی» گروه‌بندی می‌کند که در پژوهش حاضر، این گونه دسته‌بندی به چالش کشیده شده‌است. افزون بر این، واژه‌بست‌های وفسی در اثری با نام «واژه‌بست‌های وفسی: رده‌شناسی و کاربردها» (Yousefi et al., Under Press) شناسایی شده‌اند. در این پژوهش با به کارگیری معیارهای معرفی‌شده توسط زوییکی و پولوم (Zwicky & Pullum, 1983) و آیکن‌والد (Aikhenvald, 2003)، هشت نوع واژه‌بست در وفسی شناسایی و نقش‌های آن‌ها تعیین گردیده‌است. این هشت نوع واژه‌بست مورد اشاره در بخش مبنای نظری در پژوهش حاضر به اختصار معرفی گردیده‌اند.

¹ syntax-phonology interface

۳. مبنای نظری

مبنای نظری در پژوهش حاضر در دو زیربخش گروه‌بندی شده‌است. در زیربخش نخست، ماهیت واژه‌بست‌ها و رده‌بندی واژه‌بست‌های وفسی معرفی شده‌اند. در زیربخش دوم، به معرفی و توصیف چارچوب و اصول دستور واژی-نقشی با تمرکز بر رابط نحو-نوا پرداخته شده‌است.

۳.۱. واژه‌بست: معرفی و رده‌بندی واژه‌بست‌های وفسی

بر مبنای نظریه زایشی، دستور شامل حوزه‌های معجزا و مستقلی با قواعد مربوط به خود است که این حوزه‌ها مشتمل بر حوزه‌های واژی، آوایی، نحوی و معنایی هستند. با این وجود، دستوریان زایشی در پژوهش‌های خود به عناصری برخورد نموده‌اند که از اصل استقلال حوزه‌ای پیروی نمی‌کنند. این عناصر به وسیله زبان‌شناسان واژه‌بست خوانده می‌شوند (Shaghghi, 1994, p. 141-142). اسپنسر (Spencer, 1991) واژه‌بست‌ها را این گونه تعریف می‌کند:

واژه‌بست‌ها عناصری هستند که شامل برخی از ویژگی‌های واژه‌های تمام‌عیار بوده، اما فاقد استقلال واژه‌ها هستند. به ویژه اینکه به تنهایی نمی‌توانند ظهور یابند و می‌بایست از لحاظ آوایی به یک میزبان متصل^۱ شوند. این ویژگی سبب می‌شود که واژه‌بست‌ها به وندها، به ویژه وندهای تصریفی، شباهت داشته باشند. نوعاً واژه‌بست‌ها همانند افعال کمکی و ضمائر، واژه‌های نقشی هستند. به صورت تاریخی، عموماً واژه‌بست‌ها از واژه‌های تمام‌عیار نشأت گرفته و اغلب به وندهای تصریفی تبدیل می‌شوند (Spencer, 1991. p. 350).

همان‌گونه که در بخش پیشین مطرح شد، واژه‌بست‌های وفسی در پژوهشی با نام «واژه‌بست‌های وفسی: رده‌شناسی و کاربردها» (Yousefi et al., Under Press) شناسایی شده و با به کارگیری معیارهای معرفی شده توسط زوییکس و پولوم (Zwicky & Pullum, 1983) و آیکهن‌والد (Aikhenvald, 2003) هشت نوع واژه‌بست در وفسی شناسایی و نقش‌های آن‌ها تعیین گردیده‌است. این واژه‌بست‌ها به ترتیب از این قرارند: ۱. پی‌بست ساده /= \emptyset /: به معنای «و» که نقش حرف عطف را دارد. ۲. پی‌بست ساده /= \emptyset /: به معنای «به» که دارای نقش پیش‌اضافه است. ۳. پی‌بست ساده /= i z/: به معنای «همچنین» که نقش قیدی دارد. ۴. پی‌بست ساده /= æm /: که همانند /= i z/ دارای معنای «همچنین» است. ۵. پی‌بست ویژه اضافه وفسی /= e /: که نشانگر رابطه ملکی بین دو اسم است. ۶. پی‌بست ویژه /= $(j)a$ /: که به گروه فعلی افزوده شده و نقش تأکیدی دارد. ۷. فعل‌های پی‌بستی که همان تکواژهای وابسته افعال معین «بودن» و «استن» هستند.

¹ host

۸. شناسه‌های متممی وفسی^۱.

همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، استیلو (Stilo, 2004a; Stilo, 2004b; Stilo, 2010) در تعیین نوع و جایگاه «دسته هشتم»- یعنی شناسه‌های متممی وفسی- بر اساس رویکرد زایشی گشتاری و فقط با توجه به عوامل نحوی به دسته‌بندی دوگانه در مورد این واژه‌بست‌ها دست یافته بود. در پژوهش حاضر، پس از نمایش نارسایی تحلیلی‌های زایشی در تبیین جایگاه واژه‌بست‌ها، از تحلیل‌های دستور واژی-نقشی با تمرکز بر رابط نحو-نوا بهره گرفته شد تا تحلیلی دقیق‌تر و علمی‌تر در مورد چگونگی پیدایش و جایگاه دسته هشتم واژه‌بست‌های وفسی ارائه گردد.

۳.۱.۱. ویژگی‌های «واژه‌بست» و «وند»

از آن جایی که واژه‌بست‌ها صورت‌های وابسته‌ای هستند که در پیوستاری از ویژگی‌های بینابینی میان واژه‌های کامل و وندها قرار می‌گیرند، بحث در مورد تمایز بین «واژه‌بست» و «وند» همواره از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بوده‌است. هسپلمث (Haspelmath, 2002, p. 149-154) یکی از ویژگی‌های اصلی و ممیز واژه‌بست‌ها از وندها را آزادی حرکت آن‌ها در جمله یا بند می‌داند. این آزادی حرکت با توجه به غیر مستقل بودن واژه‌بست‌ها به معنای پیوستن به طبقه‌های گوناگون واژگانی است. این در حالی است که وندها چنین آزادی انتخابی ندارند و به صورت‌های واژگانی‌ای افزوده می‌شوند که از جنبه نحوی با آن‌ها مربوط باشند. این ویژگی واژه‌بست‌ها را کلوانس (Klavans, 1985) «عضویت دوگانه»^۲ نامیده و نقطه تمایز واژه‌بست‌ها از وندها تصریفی در نظر می‌گیرد. منظور از عضویت دوگانه آن است که هر واژه‌بست از جنبه ساختاری عضو یک سازه بوده، ولی از جنبه واجی عضو سازه دیگری است.

به باور هسپلمث (Haspelmath, 2002) تفاوت دیگر واژه‌بست‌ها و وندها در آن است که واژه‌بست‌ها پیوندهای نوایی کمتری با واژه‌های میزبان خود دارند؛ به این معنا که قواعد هم‌وندی کمتری گروه واژه‌بستی را به عنوان حوزه فعالیت خود بر می‌گزینند. افزون بر آن، قواعد واژ-واجی گوناگونی وجود دارند که فقط در حوزه واژه‌ها و نه خارج از مرز واژه عمل می‌کنند. برای نمونه، در زبان آلمانی همخوان‌های پایانی واک گرفته می‌شوند (/bunt/ /bund/)، مگر اینکه یک پسوند دارای واک آغازین به آن‌ها پیوسته شود (/bundes/ /bundes/). هر چند، در صورتی که این عنصر متصل شونده به جای یک پسوند یک پیوست باشد، باز هم واک رفتگی اتفاق می‌افتد:

^۱ با توجه به محدودیت ابعاد مقاله از ارائه تحلیل هشت دسته شناسایی شده در این جا خودداری شده‌است. برای بحثی گسترده‌تر، رجوع کنید به اثر یوسفی و همکاران (Yousefi et al., Under Press).

^۲ dual citizenship

تمايز آن‌ها از وندها و ارائه معيارهاي رده‌شناختي براي بررسي واژه‌بست‌ها، در ادامه به تشریح هفت معيار مورد نظر زوييكي و پولوم (Zwicky & Pullum, 1983) خواهيم پرداخت.

۳.۱.۲. معيارهاي زوييكي و پولوم در تمايز «واژه‌بست» و «وند»

به منظور شناسايي واژه‌بست‌ها در وفسی هفت معيار در سه سطح واج‌شناسی، صرف و نحو مورد استفاده قرار گرفته‌است (Zwicky & Pullum, 1983; Shaghaghi, 1994). شش معيار نخست زوييكي و پولوم (Zwicky & Pullum, 1983) در تمايز واژه‌بست‌ها از وندها به طور خلاصه در جدول (۱) آورده شده‌است:

جدول ۱: تفاوت بين واژه‌بست‌ها و وندها

واژه‌بست	وند
۱ آزادی در انتخاب ميزبان	فاقد آزادی در انتخاب ستاک
۲ فاقد شکاف‌های قراردادی ^۱	دارای شکاف‌های قراردادی
۳ ممکن است خارج از حوزه عملکرد قواعد واجی باشند.	همیشه در حوزه عملکرد قواعد واجی هستند.
۴ دارای پیوستگی معنایی ^۲ بیشتر	احتمال فقدان پیوستگی معنایی
۵ واژه‌های دارای واژه‌بست دارای پیوستگی واژگانی ^۳ بیشتری نسبت به واژه‌های دارای وند هستند.	واژه‌های دارای وند پیوستگی واژگانی کمتری نسبت به واژه‌های دارای واژه‌بست دارند.
۶ پس از واژه‌بست افزوده می‌شوند.	نمی‌توانند پس از واژه‌بست افزوده شوند.

هفتمین معيار که مربوط به حوزه واج‌شناسی است، به وسیله زوييكي و پولوم به عنوان معيار تشخيص واژه‌بست‌ها ارائه نشده‌است، ولی در پيشینه بررسی واژه‌بست‌ها بسیار از آن سخن به میان آمده‌است (Shaghaghi, 1994). این معيار از این قرار است که «واژه‌بست‌ها غالباً غیرموکد هستند». می‌توان معيار پایانی را فقط یک «ویژگی کلی واژه‌بست‌ها» به شمار آورد تا یک «معيار مجزا»؛ چرا که همان‌گونه که بوگل (Bögel, 2015, p. 94) بیان می‌کند: «از آن‌جا که تمام انواع

¹ arbitrary gaps

² semantic integrity

³ lexical integrity

واژه‌بست‌ها، غیر مؤکد و از جنبه نوایی کاهیده محسوب می‌شوند، با استفاده از تأکید نمی‌توان تمایزی را ایجاد نمود». همچنین همان‌گونه که کلانوس (Klavans, 1982) با جزئیات به آن پرداخته، این ویژگی برای واژه‌بست‌ها همواره صادق نبوده و نمی‌توان آن را به عنوان معیاری ثابت برای تمایز واژه‌بست‌ها در نظر گرفت. هر چند، این ویژگی می‌تواند ابزار سودمندی در اشاره به واژه‌بست بودن باشد. همچنین، به عنوان مثال نقض دیگر در وفسی، پی‌بست تأکید $a/(j)=$ همواره مؤکد بوده و ناقض این پیش‌فرض است (Yousefi et al., Under Press).

۳.۲. اصول دستور واژی-نقشی^۱ با تمرکز بر رابط نحو-نوا

دستور واژی-نقشی یک نظریه دستوری حوزه‌ای بوده که به ارتباط بین معنا^۲ و صورت^۳ می‌پردازد. یعنی در پی کشف ارتباط بین «ادراک» و «آنچه تولید شده (بیان شده)» است. برای کشف این ارتباط می‌بایست دو منظر در نظر گرفته شود: ۱. ادراک^۴ و ۲. تولید^۵. این نظریه، یک نظریه دستوری زایشی و غیرگشتاری است که در پاسخ به دستور گشتاری در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ میلادی به وسیله برزنان و کاپلان گسترش یافت (Chomsky, 1965; Chomsky, 1957). آن‌ها، به ارائه نمودهای موازی در چند لایه جدا از یک جمله می‌پردازند، که در ساختار اولیه در دو سطح توصیف نحوی به نام‌های «ساخت‌سازه‌ای»^۷ و «ساخت‌نقشی»^۸ ارائه شده‌اند (Bresnan et al., 2016, p. 41-50). این نمودهای موازی، هر کدام دارای معماری و اصطلاح‌ها و محدودیت‌ها و قواعد ویژه مربوط به خود هستند. بر پایه دیدگاه برزنان و همکاران (همان) لایه‌های موازی بالا از یک دیگر مشتق نمی‌شوند و از طریق اصل نگاشت^۹ با هم ارتباط پیدا می‌کنند. بنابراین دستور واژی-نقشی اولاً محدودیت-بنیان^{۱۰} و دوماً غیر اشتقاقی است که این ویژگی‌های اساسی سبب تمایز عمده آن از دستور زایشی و دستور رابطه‌ای^{۱۱} می‌گردد.

¹ lexical-functional grammar

² meaning

³ form

⁴ comprehension

⁵ production

⁶ «تولید»، عبارت است از فرایندی که از معنا به صورت می‌رسد، یعنی از شکل‌گیری معنا در ذهن تا تولید (بیان) نهایی. «ادراک»، عبارت است از فرایندی که از گفتار/متن به معنا می‌رسد یعنی انتقال از صورت به معنی (Bögel, 2015).

⁷ C(onstituent) structure

⁸ F(unctional) structure

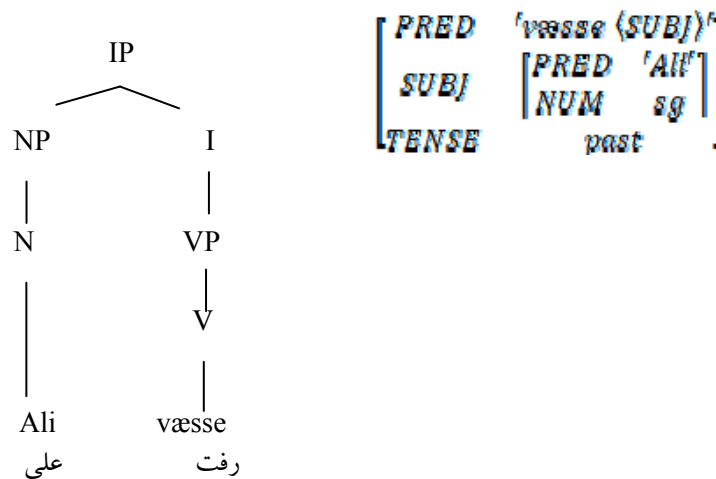
⁹ mapping

¹⁰ constraint-based

¹¹ Relational Grammar

برزنان و همکاران (Bresnan et al., 2016, p. 130-135) در تبیین این دو ساخت بیان می‌کنند که «ساخت سازه‌ای» به ارائه سازماندهی خطی و سلسله‌مراتبی واژه‌ها به صورت نمودار درختی، و «ساخت نقشی» به سازماندهی نقش‌های انتزاعی جمله، ساخت موضوعی و روابط نقشی مربوطه مانند فاعل و مفعول می‌پردازد. ساخت سازه‌ای مشابه نمودار درختی سنتی، و ساخت نقشی به شکل ماتریس جفت‌های شاخص-ارزش [ATTRIBUTE, value] نشان داده شده‌است که در این ماتریس «هر یک از نقش‌های دستوری (مانند فاعلی^۱، مفعولی^۲، متممی^۳) یا مشخصه‌های نحوی-نقشی (مانند مشخص‌گر^۴، شمار^۵، زمان^۶، شخص^۷ و مانند آن) یک «شاخص»^۸ و مصداق آن شاخص در جمله «ارزش»^۹ خوانده می‌شود» (Mirdehghan, 2008, p. 217). همواره فقط یک ارزش به یک شاخص ویژه در یک جایگاه ویژه در ساخت نقشی اختصاص داده می‌شود ([ATTRIBUTE value1/value2]*)، البته یک شاخص و ارزش می‌توانند جزء شاخص دیگری باشند: [ATTRIBUTE [ATTRIBUTE value]]. نمونه زیر نمود ساخت سازه‌ای و ساخت نقشی جمله وفسی Ali vässe (علی رفت) را در دستور واژی-نقشی نشان می‌دهد:

۲.



- ¹ SUBJ (subject)
- ² OBJ (object)
- ³ COMP (complement)
- ⁴ SPEC (specifier)
- ⁵ NUM (number)
- ⁶ TENSE
- ⁷ PERS (person)
- ⁸ attribute
- ⁹ value

هرچند ساختار اولیه دستور واژی-نقشی فقط شامل دو لایه «ساخت سازه‌ای» و «ساخت نقشی» معرفی شده در بالا بوده‌است، اما پژوهش‌های پسین لزوم در نظر گرفتن شاخص‌های «واجی و نوایی» واژگان را نیز نشان داد. در نتیجه، لایه دیگری با نام «رابط نحو-نوا»^۱ در دستور واژی-نقشی معرفی گردید (Halpern, 1995).

در این راستا، تمرکز در پژوهش حاضر بر تحلیل این رابط خواهد بود و برای تشریح این رابط، ابتدا می‌بایست به سلسله‌مراتب نوایی^۲ پرداخت. سلکرک (Selkirk, 1986) سلسله‌مراتب نوایی را به صورت زیر رتبه‌بندی می‌کند:

U	گفته ^۳
ι	گروه لحنی ^۴
φ	گروه واجی ^۵
ω	واژه واجی ^۶
Σ	گام ^۷
σ	هجا ^۸

شکل ۱: سلسله‌مراتب نوایی بر مبنای دیدگاه سلکرک (Selkirk, 1986)

از سلسله‌مراتب و نمادهای بالا هنگام تحلیل داده‌ها و اعمال رابط نحو-نوا استفاده خواهد شد. رابط نحو-نوا آن گونه که به وسیله بوگل (Bögel, 2015) معرفی شده‌است، دربرگیرنده فرایندهای واجی پساواژگانی مانند: «تغییر جایگاه تاکید»^۹ و «قلب نوایی»^{۱۰} است. همان گونه که پیش‌تر بیان شد، دستور واژی-نقشی یک نظریه دستوری حوزه‌ای است که به ارتباط بین معنا و صورت می‌پردازد. این به آن مفهوم است که این نظریه در پی کشف ارتباط میان «ادراک» و «تولید» است. در میان این دو نقطه مقابل، حوزه‌های گوناگون دستوری وجود دارد و ترتیب‌بندی این حوزه‌ها، بسته به نوع فرایند، جهت‌گیری ویژه‌ای می‌یابد. شکل (۲)، در زیر که

¹ syntax-prosody interface

² prosodic hierarchy

³ Utterance

⁴ intonational phrase

⁵ phonological phrase

⁶ phonological word

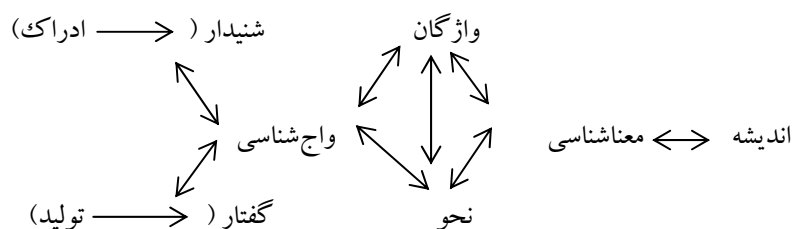
⁷ foot

⁸ syllable

⁹ stress shift

¹⁰ prosody inversion

برگرفته از جکنداف (Jackendoff, 2002) است، ارتباط بین تولید و ادراک را نشان می‌دهد.



شکل ۲: ارتباط بین تولید و ادراک (Jackendoff, 2002)

در دستور واژی-نقشی، رابط نحو-نوا به تعامل اطلاعاتی از ساخت سازه‌ای^۱ به ساخت واجی^۲ می‌پردازد و رابط نوا-نحو برعکس به تعامل اطلاعاتی از ساخت واجی به ساخت سازه‌ای می‌پردازد.

در بخش پسین، به تحلیل داده‌های وفسی بر اساس دستور واژی-نقشی با وارد کردن و تمرکز بر روی رابط نحو-نوا خواهیم پرداخت.

۴. تحلیل داده‌ها

۴.۱. شناسه‌های وفسی

در جدول (۲)، که برگرفته از استیلو (Stilo, 2010) است، شناسه‌های مستقیم و متممی^۳ در وفسی نشان داده می‌شود:

جدول ۲: شناسه‌های مستقیم و متممی وفسی (Stilo, 2010)

	مستقیم (مجموعه ۱)		متممی (مجموعه ۲)	
	پیش‌بست (بودن/استن)	وند	پیش‌بست/پی‌بست	وند
۱ مفرد	=im(e)	-om(e)	=om	-im-
۲ مفرد	=i	-i	=i	-i-
۳ مفرد	=e / =oæ (f.)	(v)-e/ (c)-Ø	=es	-is-
۱ جمع	=am(e)	-am(e)	=owan	-iwan-
۲ جمع	=a	-a	=ian	-ian-
۳ جمع	=end(e)	-end(e)	=esan	-isan-

^۱ c-structure

^۲ p-structure

^۳ در نمونه‌های آورده شده علامت = به مفهوم مرز واژه‌بست و علامت - به مفهوم مرز وند به کار رفته است.

کاهیده شده^۱ است، به دنبال میزبانی می‌آید که این میزبان محدود به یک مقوله^۱ واژگانی یا نقش ویژه‌ای نیست (در نمونه^۵)، میزبان اسم و در نمونه^۶)، میزبان قید است. نمونه‌های زیر این پدیده را نشان می‌دهند:

5. soan-e-ra bez-e šax=es [tíz-a kærdæ]_{vc}
 [کـردن تغییر حالت^۲-تیز] متممی. ۳.مفرد=شاخ متممی. مونث=بز با-متممی. مونث=سوهان

گروه فعلی مرکب

«شاخ بز را با سوهان تیز کرد.» (Stilo, 2004b. p. 56)

6. tani hæzíri=m [bæ-diaë]_{vc}
 [دیدن-نمود غیراستمراری] متممی. ۱.مفرد=دیروز متممی. او(مذکر)

«دیروز او را دیدم.» (Stilo, 2010. p. 247)

به نظر نمی‌رسد که اندازه یا پیچیدگی گروه اسمی مرکب تأثیری بر جایگاه واژه‌بست‌ها داشته باشد. چه گروه اسمی مرکب شامل یک فعل ساده باشد (۷) و چه یک فعل مرکب (۸)، واژه‌بست پیش از گروه فعلی مرکب قرار خواهد گرفت.

7. ya qærri=es [bæ-košdë]_{vc}
 [کشتن-نمود غیراستمراری] متممی. ۳.مفرد=جادوگر یا

«... یا جادوگر را کشته است.» (Stilo, 2004b, p. 244)

8. bælke hævi-án=es [komæk ær-kærdæ]_{vc}

گروه فعلی مرکب [کردن-استمراری کمک] متممی. ۳.مفرد=متممی. جمع-همه بلکه

«... بلکه همه را کمک می‌کرد.» (Stilo, 2004a. p. 305)

هرچند، مواردی نیز وجود دارند که واژه‌بست بر پایه این الگو عمل نمی‌کند. برای نمونه، همان‌گونه که در مثال (۹) نشان داده شده است، واژه‌بست می‌تواند بین دو عضو یک گزاره مرکب و چسبیده به عنصر اول نمود یابد.

9. æ-ču Ešden bæ-vær-i Ya [komæk=i kær-òm]_{vc}
 مستقیم. ۱.مفرد-کردن متممی. ۲.مفرد=کمک یا متممی. ۲.مفرد=بردن-نمود غیراستمراری خود توانستن-استمراری

«می‌توانی خودت ببری یا کمک کنم؟» (Stilo, 2004a. p. 148)

همان‌گونه که در نمونه^۴) اشاره شد که در این‌جا در نمونه^{۱۰}) دوباره آورده شده است، شناسه متممی می‌تواند به عنوان یک «وند» ظهور یابد. همچنین، این «صورت وندی» همان‌گونه که در مثال (۱۱) نشان داده شده است، محدود به جایگاه آغازین جمله نیست.

^۱ prosodically deficient enclitic

^۲ تکواژ تغییر حالت (change of state morpheme) که به جزء اسمی گروه فعلی مرکب پیوسته می‌شود.

10. a) an=om ær-góæ
متممی. ۱. مفرد=آن خواستن-استمراری

«می خواهمش.»

b) [ím-ær-góæ]_{vc}

گروه فعلی مرکب [خواستن-استمراری-متممی. ۱. مفرد]

(Stilo, 2010, p. 247) «می خواهم»

11. bá-waz Ya [i-r-koš-ome]_{vc}
گفتن-نمود غیراستمراری Or [۱. مفرد-کشتن-استمراری-متممی. ۲. مفرد]

«بگو یا می کشمت.» (Stilo, 2004b, p. 312)

افزون بر این، واژه بست می تواند در صورت «وندی» خود، در میان فعل نیز قرار گیرد؛ یعنی به دنبال نشانگر وجه، پیشوند نفی، و یا یک پیشوند فعلی^۱ قرار گیرد. جفت کمینه زیر، واژه بست را در جایگاه پیش از نشانگر وجه -bæ (۱۲ الف) و پس از نشانگر وجه -bæ (۱۲ ب) نمایش می دهد. در صورتی که یک میزبان خارج از گروه فعلی مرکب وجود داشته باشد، نیز به نظر می رسد که ساختارهایی شبیه این موارد باز نمود می یابند (مثال ۱۳).

12. a) án=om [bæ-diaë]_{vc}
متممی. ۱. مفرد=آن گروه فعلی مرکب [دیدن-نمود غیراستمراری]

«آن را دیدم.»

b) [b-ím-diaë]_{vc}

گروه فعلی مرکب [دیدن-متممی. ۱. مفرد-نمود غیراستمراری]

(Stilo, 2010, p. 247) «دیدم.»

13. bærzegær-i [v-ís-vattæ]_{vc}
متممی-برزرگر گروه فعلی مرکب [گفتن-متممی. ۳. مفرد-نمود غیراستمراری]

«برزرگر گفت.» (Stilo, 2004b, p. 239)

رویدادهای درون فعلی به صورت «وندی» کاهیده نمی شوند. همان گونه که نمونه های زیر نشان می دهند، صورت واژه بست می تواند بین یک پیشوند فعلی و ستاک فعلی قرار گیرد.

14. tinan vaxdi-ke nahar=esan [hár=es-da]_{vc}
متممی. آن ها (متمم ساز)=وقتی (متمم ساز)=وقتی [دادن=متممی. ۳. مفرد=پیشوند فعلی] ملکی. ۳. جمع=ناهار

«وقتی که به آن ها نهارشان را داد.» (Stilo, 2010, p. 247)

15. bæd-æz kará-i Ke [hár=esan-kærdæ]_{vc}
از-بعد نامعین-کارها متمم ساز [کردند=متممی. ۳. جمع=پیشوند فعلی]

«بعد از کارهایی که کردند.» (Stilo, 2004a, p. 290)

به عنوان نتیجه گیری نخستین باید گفت که معمولاً واژه بست ها در جایگاهی که بلافاصله پیش

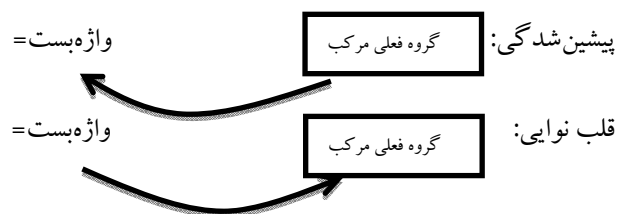
¹ Preverb

از گروه فعلی مرکب است، رخ می‌دهند. همچنین واژه‌بست‌ها می‌توانند در میان فعل مرکب قرار گرفته و اجزای آن را از هم جدا کنند و حتی می‌توانند در بین ستاک و پیشوندهای فعلی قرار بگیرند. افزون بر این، شناسه‌های متممی اغلب در صورت واژه‌بستی خود نمود می‌یابند اما در شرایطی ویژه در «صورت وندی» نمود خواهند یافت. خلاصه‌مباحث مورد اشاره در جدول زیر آمده‌است:

جدول ۳: پراکندگی واژه‌بست‌های ضمیری متممی

موقعیت	مثال	صورت
۱. پیش از گروه فعلی مرکب (جایگاه غیرآغازین)	۵، ۶، ۷، ۸	واژه‌بست
۲. میان اعضای یک گزاره‌ی مرکب	۹	واژه‌بست
۳. قبل از پیشوند نمود غیر کامل	۱۰، ۱۱	وند
۴. بعد از پیشوند نمود غیر استمراری، پیشوند نفی، و یک پیشوند فعلی	۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵	وند

برای توجیه این تمایزات، فرض استیلو بر این است که منشأ واژه‌بست درون گروه فعلی مرکب بوده و در صورتی که یک میزبان مناسب وجود داشته باشد، «پیشین^۱ می‌شود» (Stilo, 2004b, p. 328). هرچند، دلیلی ارائه نمی‌شود که چرا واژه‌بست در نمونه‌های ۵ تا ۸ پیشین می‌شود، ولی در نمونه‌های ۹ تا ۱۵ پیشین‌شدگی اتفاق نمی‌افتد. با این وجود، این مقاله در تبیین این موضوع توجیهی را بر مبنای اصول نوایی ارائه خواهد کرد. ادعای نگارندگان این است که منشأ واژه‌بست‌های متممی در جایگاهی پیش از گروه فعلی مرکب است. در صورتی که در سمت چپ، میزبان مناسبی وجود نداشته باشد، یا واژه‌بست‌ها در جایگاه خود باقی می‌مانند و یا به وسیله فرایند قلب نوایی^۲ به یک جایگاه مناسب حرکت می‌کنند (Halpern, 1995). در صورت وقوع فرایند قلب نوایی، واژه‌بست پس از یک میزبان دارای تکیه، یعنی در سمت راست آن قرار خواهد گرفت.



¹ fronting

² prosodic inversion

همان گونه که پیش تر به طور خلاصه مطرح شد، واژه‌بست‌های متممی هرگز نمی‌توانند بدون یک بن ضمیری پس از فعل رخ دهند. به این ترتیب واژه‌بست‌های متممی فقط در بافت‌هایی که از جنبه ساخت اطلاع نشان‌دارند، رخ می‌دهند. با فرض اینکه پی‌بست‌های متممی وفسی حساس به گروه نوایی^۱ هستند، در حال حاضر می‌توانیم شمار گسترده‌ای از نمونه‌های وفسی را توجیه نماییم: در صورتی که واژه‌بست در ابتدای یک گروه نوایی قرار گیرد بدون آنکه یک میزبان مؤکد در سمت چپ آن باشد، واژه‌بست می‌بایست تحت یکی از دو سازوکار ترمیمی نوایی زیر قرار گیرد: الف) قلب نوایی، و یا در صورتی که این سازوکار عملی نباشد، ب) تبدیل به یک صورت واژه‌بست-دارای-تأکید شود.

دامنه‌های نوایی در سلسله‌مراتب نوایی مشتمل اند بر گروه لحنی^۲ (t)، که معمولاً مربوط به یک گروه تصریف (IP) یا گروه متممی (CP) و گروه واجی (p)، که معمولاً یک گره بیشینه (XP) است. تاکنون پژوهش دقیقی بر روی گروه‌بندی نوایی در وفسی انجام نگرفته است. هر چند استیلو (Stilo, 2004a; 2004b) الگوهای نوایی بنیادین وفسی را مشخص کرده است. این الگوها که در زیر معرفی می‌شوند، به تحلیل تمایز بین صورت‌های متفاوت واژه‌بست‌های ضمیری وفسی کمک می‌کنند.

۱) جایگاه تکیه در جمله در وفسی، همانند بسیاری از زبان‌ها، وابسته به محدودیت‌های ساخت اطلاع در جمله است. با این وجود، در جمله‌های غیر نشان‌دار، تکیه اصلی اغلب بر روی عنصر پیش از فعل قرار می‌گیرد که این جایگاه میزبان مناسبی برای یک پیش‌بست کاهیده نوایی است. ۲) از سوی دیگر در بندهای وابسته، معمولاً حرف ربط وابسته‌ساز ابتدایی، دریافت‌کننده تکیه جمله است. هر چند این موضوع در مورد حرف ربط وابسته‌ساز /ke/ صادق نیست. چرا که به باور استیلو (Stilo, 2004b, p. 21) این حرف ربط بدون محتوای معنایی بوده است. با این فرض که هر گروه وابسته‌سازی مربوط به یک گروه لحنی (و یا حداقل نوایی) باشد، یک واژه‌بست متممی که بلافاصله پس از حرف غیر مؤکد /ke/ رخ دهد، بدون یک میزبان مناسب ظهور یافته (ke=clitic) و در نتیجه مستلزم یک سازوکار نوایی جبرانی مثل قلب نوایی، خواهد بود. این فرایند جایگاه واژه‌بست در نمونه (۱۵) را توجیه می‌کند. در این مثال، قلب نوایی، واژه‌بست را پس از اولین میزبان مناسب یعنی پیشوند فعلی موکد /hár-/ قرار می‌دهد.

در پیوند با توجیه جایگاه شناسه‌ها در مورد نمونه‌های دیگر می‌توان گفت الگوی نوایی خاصی که در وفسی وجود دارد، لحن کشیده^۳ نام دارد. این الگو به این صورت است که سطح زیر و

¹ prosodic phrasing

² intonational phrase

³ sustained intonation

بمی، افزاشته و ثابت باقی می‌ماند، با یک دیرش طولانی‌تر بر روی عنصر کشیده شده که به دنبال آن یک درنگ کوتاه ولی ملموس رخ می‌دهد (Stilo, 2004b, p. 274). بر مبنای واج‌شناسی نوایی، لحن کشیده مربوط به یک مرز گروه واجی است (Selkirk, 1978; Nespor & Vogel, 1986). در وفسی این مرزها در مورد نمونه‌های زیر وجود دارد:

(۱) پس از ساخت‌هایی که با استفاده از حرف ربط ۰- (و) و ya (یا) می‌آیند: نمونه‌های ۹ و

۱۱؛ و

(۲) اغلب پس از فاعل یک جمله در وفسی: نمونه ۱۳ که در این مثال واژه‌بست نمی‌تواند

مستقیماً پس از فاعل بیاید.

همچنین، در صورتی که پی‌بست کاهیده نوایی در جایگاه آغازین یک گروه واجی/نوایی قرار گیرد (مثال ۱۰ب)، و نتواند از طریق قلب نوایی حرکت کند (چرا که در آن صورت به جایگاه پس از فعل باید حرکت کند)، به اجبار، واژه‌بست صورت مؤکد کامل به خود می‌گیرد.

این پرسش که چرا واژه‌بست نمی‌تواند پس از پیشوند نمود استمراری /æɪ-/ قرار گیرد اما می‌تواند پس از پیشوند نمود غیر استمراری، پیشوند نفی، و پیشوندهای فعلی قرار گیرد، در بخش پسین شرح داده می‌شود. هرچند همه صورت‌ها را نمی‌توان با توجه به مرزهای نوایی توجیه کرد.

جدول (۴) دربرگیرنده خلاصه بحث‌های مورد اشاره است. پرسش‌های باقی‌مانده با ؟ مشخص شده‌اند.

جدول ۴: جایگاه واژه‌بست‌های متممی وفسی با توجه به محدودیت نوایی

محدودیت نوایی	مثال	قلب نوایی	واژه‌بست-دارای-تاکید
لحن کشیده: همپایگی	۹	komæk=i kær-òm	-
جایگاه نخستین در گروه تصریف	۱۰	-	im-ær-góæ
لحن کشیده: همپایگی	۱۱	-	i-r-koš-ome
جایگاه نخستین در گروه تصریف	۱۲ب	b-ím-diaē	?
لحن کشیده: فاعل	۱۳	v-ís-vattæ	?
؟	۱۴	... hár=es-da	-
جایگاه نخستین در گروه متممی	۱۵	hár=esan-kærdæ	-

در دو بخش زیر دو پرسش توضیح داده خواهد شد. نخست اینکه، چرا واژه‌بست مؤکد در

نمونه‌های (۱۲ب) و (۱۳) در میان فعل رخ می‌دهد، ولی در مثال‌های (۱۴) و (۱۵) واژه‌بست دارای

تأکید ظهور نمی کند. دوم آنکه، چرا نمونه (۱۴) اصلاً مستلزم آن است که واژه‌بست درون گروه فعلی مرکب رخ دهد.

۳.۴. گروه فعلی مرکب و فسی و اجزای آن

گروه فعلی مرکب در و فسی دارای پیشوندهای زیر است: ۱. پیشوند نمود استمراری: /æɪt-/. ۲. پیشوند نمود غیراستمراری: /bæ-/. ۳. پیشوند نفی: /næ-/. ۴. پیشوندهای /dæ(r)-/، /ó(r)-/ و /há(r)-/ که برای گسترش معنایی، و یا تغییر کامل معنای ریشه فعلی به کار برده می شوند (Stilo, 2004b, p. 233).

پیشوند نمود استمراری /æɪt-/ (مثال ۱۰، که در این نمونه تبدیل به /æɪr-/ شده) غیرمؤکد بوده و بنابراین میزبان مناسبی برای واژه‌بست متممی نیست. از آن جایی که واژه‌بست نمی تواند در جایگاه پس از فعل قرار بگیرد، بنابراین تنها گزینه‌ای که دارد دریافت صورت مؤکد است. پیشوند نمود غیر استمراری /bæ-/ بر خلاف پیشوند استمراری، مؤکد است. بنابراین می تواند میزبان خوبی برای یک واژه‌بست جایگاه نخستین باشد، که این واژه‌بست در نتیجه فرایند قلب نوایی در جایگاه پس از پیشوند نمود غیر استمراری قرار می گیرد (مثال ۱۶).

۱۶. الف) قلب نوایی: $\text{=om bæ-dia} \rightarrow \text{bæ=om-dia}$

ب) تغییر جایگاه تاکید: $\text{bæ=om-dia} \rightarrow \text{bæ=óm-dia} \rightarrow \text{b-ím-dia}$

ج) اجزای جمله «دیدم» $[\text{b-ím-dia}]_{\text{vc}}$
[دیدن-متممی.امفرد-نمود غیراستمراری]

گروه فعلی مرکب

این توضیح‌ها نشان می دهند که چرا در مثال‌های ۱۰، ۱۱، ۱۲، و ۱۳ واژه‌بست در صورت مؤکد (صورت کامل) نمود می یابد. بنابراین جدول (۴)، را می توان به صورت جدول (۵) تکمیل نمود:

جدول ۵: جایگاه واژه‌بست‌های متممی و فسی با توجه به محدودیت نوایی

واژه‌بست-دارای-تاکید	قلب نوایی	مثال	محدودیت نوایی
-	komæk=i kær-òm	۹	لحن کشیده: همپایگی
ím-ær-góæ	-	۱۰	جایگاه نخستین در گروه تصریف
ì-r-koš-ome	-	۱۱	لحن کشیده: همپایگی
b-ím-dia	* bæ-om-dia	۱۲ب	جایگاه نخستین در گروه تصریف
v-ís-vattæ	* væ-es-vattæ	۱۳	لحن کشیده: فاعل
-	=poss hár=es-da	۱۴	؟
-	hár=esan-kærdæ	۱۵	جایگاه نخستین در گروه متممی

با توجه به تحلیل بالا می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با بهره‌گیری از رابط نحو-نوا و واج‌شناسی پساواژگانی می‌توان تحلیلی را ارائه داد که ثابت می‌کند که برای واژه‌بست‌های متممی وفسی نیازی به در نظر گرفتن جفت «صورت وندی» نیست.

۴.۴. واژه‌بست‌های متممی وفسی در رابط نحو-نوا

در زیر به تحلیل نمونه (۱۷) از وفسی، از استیلو (Stilo, 2010, p. 247)، در رابط نحو-نوا می‌پردازیم.

17. a) $\acute{a}n=om$ $[b\acute{a}\acute{e}-di\acute{a}\acute{e}]_{vc}$
 متممی. ۱. مفرد=آن $[$ گروه فعلی مرکب] دیدن-نمود غیر استمراری
 «آن را دیدم»
- b) $[b-im-di\acute{a}\acute{e}]_{vc}$
 گروه فعلی مرکب [دیدن-متممی. ۱. مفرد-نمود غیر استمراری]
 «دیدمش»

ساخت سازه‌ای در دستور واژی-نقشی به صورت کلی زیر نوشته می‌شود

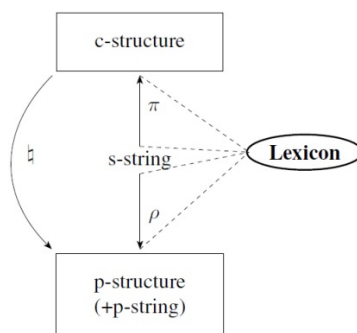
(Bresnan et al., 2016. 42):

$$S \longrightarrow XP^* CL VC$$

تحلیل مثال (۱۷الف) به صورت زیر است: واژه‌بست از جنبه‌ نوایی به میزبان مؤکد در سمت چپ خود پیوسته می‌شود (NP=CL VC). از سوی دیگر در نمونه (۱۷ب)، تحلیل نحوی، میزبان مؤکد را در سمت چپ واژه‌بست در اختیار آن نمی‌گذارد (CL VC). از جنبه‌ نحوی این ساخت خوش ساخت بوده و در نتیجه برای توجیه حرکت واژه‌بست نیاز به تحلیل در سطح رابط نحو-نوا و واج‌شناسی پساواژگانی است.

در زیر به تحلیل مثال (۱۷ب) با استفاده از رابط نحو-نوا ارائه شده به وسیله بوگل

(Bögel, 2015) می‌پردازیم:



شکل ۳: رابط نحو-نوا در دستور واژی-نقشی (Bögel, 2015)

در این رابط دو فرایند انتقال^۱ رخ می‌دهد:

۱. انتقال ساختار (h): که به تعامل اطلاعات در سازه‌های نحوی و نوایی بزرگتر (IP/CP/XP; t/φ) می‌پردازد.

۲. انتقال واژه‌ها (π/ρ): اطلاعات ساخت‌واژی و واجی را به عناصر واژگانی ارتباط داده و آن‌ها را به ساخت‌های مربوطه یعنی به ترتیب ساخت سازه‌ای^۲ و ساخت واجی^۳ فرافکنی می‌کند.

۴. ۴. ۱. ساخت واجی (در تولید)

ساخت واجی با استفاده از نمودار واجی^۴ نمایش داده می‌شود که نمایش خطی هجا-به-هجا^۵ از گفته^۶ مورد نظر را ارائه می‌دهد. هر هجا بخشی از یک «بردار مشخص‌گر»^۷ (V. INDEX^۸) است که آن هجا را به اطلاعات واجی زنجیری^۹ و زبرزنجیری^{۱۰} مربوطه متصل می‌نماید. درون‌داد نمودار واجی از ساخت سازه‌ای (از طریق فرایند انتقال ساختار) و از واژگان (از طریق فرایند انتقال واژه‌ها) فراهم می‌گردد.

PHRASING	(_i =σ	(_ω σ	σ	σ) _ω _i
...
LEX. STRESS	-	Prim	-	-
SEGMENTS	/om/	/bæ/	/di/	/æ/
V.INDEX	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄

شکل ۴: درون‌داد نحوی به ساخت واجی: نمودار واجی اولیه برای مثال (۱۷)

شکل (۴) درون‌داد اولیه از دو فرایند انتقال در رابط نحو-نوا را به ساخت واجی نشان می‌دهد. در این شکل ردیف اول شامل «عبارت زبانی» (PHRASING) نوایی-واجی مدخل مورد نظر است و این گونه خوانده می‌شود: این مدخل در ژرف‌ساخت شامل یک گروه لحنی (l) و یک

¹ transfer

² c-structure

³ p-structure

⁴ p-diagram

⁵ syllablewise

⁶ utterance

^۷ از آنجایی که فارسی کردن جداول دستور واژی-نقشی مرسوم نبوده و در منابع فارسی همواره به صورت اصلی انگلیسی آورده شده‌اند، بنابراین معادل انگلیسی واژه‌های فارسی به کار برده شده در متن مقاله در داخل کمانک و روبروی هر واژه فارسی آورده می‌شود. در این موارد از زیرنویس استفاده نشده است.

⁸ vector index

⁹ segmental

¹⁰ suprasegmental

واژه واجی (ω) و چهار هجا (σ) بوده که هجای اول یک واژه‌بست (=σ) است. علامت سه نقطه به این معناست که اطلاعات واجی دیگر همواره قابل افزوده شدن هستند. در ردیف «تأکید واژگانی»^۱ (LEX_STRESS)، هجایی که «تأکید اولیه»^۲ (prim) بر روی آن قرار می‌گیرد، مشخص شده‌است. ردیف «اجزا» (SEGMENTS) شامل نمود آوایی «هجاها»ی مدخل زبانی (در شکل (۴) شامل ۴ هجا) است و ردیف آخر یعنی «بُردار مشخص‌گر» (V.INDEX) ترتیب هجاها^۳ (S) را مشخص می‌کند. در بخش‌های پسین، بیشتر در مورد کاربرد این شکل شرح داده خواهد شد.

۴. ۲. انتقال واژه‌ها

«انتقال واژه‌ها» در سطح واژه و پائین‌تر عمل نموده و هر عنصر زنجیره را به اطلاعات واژنحوی و واجی مربوطه در واژگان پیوسته می‌نماید. هر مدخل واژگانی (حداقل) دارای سه بعد است: اطلاعات معنایی (که در پژوهش حاضر نامربوط است)، صورت نحوی^۴ که در بردارنده اطلاعات واژنحوی بوده، و صورت واجی^۵ که مشتمل بر اطلاعات در مورد اجزا، «ساختار وزنی»، یا تأکید واژگانی است. جدول زیر، صورت نحوی (s-form) و صورت واجی (p-form) را برای /bæ-/ و /diæ/ و /om/ نشان می‌دهد.

جدول ۶: مدخل‌های واژگانی برای om (من) و bæ-diaë (دید)

s(yntactic)-form			p(honological)-form	
bæ-diaë	V	(↑ PRED)	P-FORM	[bæ-diaë]
		= 'diaë(SUBJ)'		
		(↑ TENSE) = past	SEGMENTS	/b æ d i æ/
		(↑ ASPECT) = punctual	METR. FRAME	('σ σ σ) _ω
		...		
om	PRON	(↑ PRED) = 'pro'	P-FORM	[om]
		(↑ PERS) = 1	SEGMENTS	/o m/
		(↑ NUM) = sg	METR. FRAME	=σ
		(↑ CL-TYPE) = set2		
		...		

¹ lexical stress

² primary stress

³ syllables

⁴ s(yntactic)-form

⁵ p(honological)-form

⁶ METR. FRAME (meter frame)

این در حالی است که صورت نحوی در دستور واژی-نقشی بازنمود مدخل واژگانی است، صورت واجی با توجه به ماهیت واجی آن مدخل واژگانی، اطلاعاتی واجی را به آن می‌افزاید؛ اطلاعاتی همچون تعداد هجاها (σ)، تاکید واژگانی (σ')، و ساختار وزنی (واژه‌ی واجی ω)، یا یک واژه‌بست ($\sigma =$ برای پیش‌بست و $\sigma =$ برای پی‌بست)). بنابراین جدول (۶)، برای دو مدخل واژگانی $b\acute{a}e-dia\acute{e}$ (یک واژه) و om (یک واژه‌بست) در صورت نحوی شامل مقوله دستوری (V, PRO, N, \dots)، نوع گزاره^۱، زمان^۲، وجه دستوری^۳، شخص^۴، شمار^۵، و نوع واژه‌بست^۶ و در صورت واجی شامل اطلاعاتی مربوط به صورت آوایی^۷، اجزا^۸ و ساختار وزنی^۹ است.

هر بُعد از واژگان فقط توسط حوزه‌ی مربوطه قابل دسترسی خواهد بود. یعنی ساخت سازه‌ای توسط صورت نحوی و ساخت واجی توسط صورت واجی قابل دسترسی خواهد بود. این موضوع حوزه‌ای بودن را در دستور واژی-نقشی تضمین می‌نماید. هرچند، همین که یک بعد قابل دسترسی شد، ابعاد مربوطه نیز در دسترس قرار گرفته و اطلاعات می‌تواند از یک حوزه به حوزه دیگر انتقال یابد. انتقال واژه‌ها دوطرفه عمل می‌کند؛ به این مفهوم که در هنگام «ادراک»، «ساخت واجی» به «صورت واجی» مربوطه دسترسی می‌یابد که در نتیجه «صورت نحوی» مربوطه را فعال کرده و آن را در اختیار ساخت سازه‌ای قرار می‌دهد. در هنگام «تولید»، فرایند از ساخت سازه‌ای به ساخت واجی معکوس شده و در نتیجه اطلاعات مربوط به صورت واجی، به صورت هجا-به-هجا در نمودار واجی رمزگذاری می‌شود (فرایند تولید در صورت واجی در شکل (۵) نمایانده شده‌است).

¹ PRED

² TENSE

³ ASPECT

⁴ PERS

⁵ NUM

⁶ CL-TYPE

⁷ P-FORM

⁸ SEGMENTS

⁹ METR. FRAME

p(honological)-form	
P-FORM	[bæ-diæ]
SEGMENTS	/b æ d i æ/
METR. FRAME	($\sigma \sigma \sigma$) _ω
P-FORM	[om]
SEGMENTS	/o m/
METR. FRAME	= σ

↓ ↓ ↓

PHRASING	= σ	σ	σ	Σ
LEX STRESS	-	prim	-	-
SEGMENTS	/om/	/bæ/	/di/	/æ/
V.INDEX	S ₁	S ₂	S ₃	S ₄

شکل ۵: رمزگذاری صورتهای واجی مثال ۱۷ب در ساخت واجی

افزون بر فرایند انتقال در سطح واژه و پایین تر، حوزه‌ها نیاز به رد و بدل اطلاعات بر روی سازه‌های نوایی و نحوی و لحن^۱ نیز دارند. این امر با استفاده از فرایند انتقال ساختار^۲ امکان‌پذیر می‌گردد که در بخش پسین به آن خواهیم پرداخت.

۴.۳. انتقال ساختار: از نحو به نوا

«انتقال ساختار» مستقیماً ساخت سازه‌ای و ساخت نقشی را، همان‌گونه که در شکل (۶) نشان داده شده‌است، از طریق عملکرد فرافکن \mathfrak{h} به هم مربوط کرده و اطلاعات مربوط به سازه‌های نحوی و نوایی (بالا تر) را رد و بدل می‌کند. فرضیه‌های به کاررفته در این جا تقریباً از نظریه انطباق^۳ سلکیرک (Selkirk, 2011) برای سازه‌های بالاتر بهره می‌گیرد. بر پایه این فرضیه‌ها هر گروه صرفی/گروه متممی (IP/CP؛ در این جا: S) منطبق با یک گروه لحنی ۱ و هر فرافکن بیشینه (XP) مربوط به یک گروه واجی φ است. در زمان تولید، گره-S نحوی دارای حاشیه‌نویسی^۴ زیر است:

18.

$$S$$

$$(\mathfrak{h}(T(*)) S_{\min} \text{ PHRASING}) = ({}_i$$

$$(\mathfrak{h}(T(*)) S_{\max} \text{ PHRASING}) =)_t$$

¹ intonation
² transfer of structure (\mathfrak{h})
³ match theory
⁴ annotation

حاشیه‌نویسی بالا به صورت زیر خوانده می‌شود: «برای تمام «گره‌های بیشینه» T که دخترگره حاضر S^* هستند، «اولین هجا» S_{min} و «آخرین هجا» S_{max} را بردار و برای شاخص «عبارت زبانی» (PHRASING)، یک مرز گروه لحنی $(\sigma)_1$ در سمت چپ با استفاده از علامت $(\sigma)_1$ و در سمت راست با استفاده از علامت $(\sigma)_1$ در این محل‌ها اضافه کن.»

$$S$$

$$(\sigma(T^*)) S_{min} PHRASING = (\sigma)_1$$

$$(\sigma(T^*)) S_{max} PHRASING = (\sigma)_1$$

PHRASING	$(\sigma)_1$	(σ)	(Σ)	$(\sigma)_{(w)_1}$
LEX STRESS	-	prim	-	-
SEGMENTS	/om/	/bae/	/di/	/æ/
V.INDEX	S_{min}	S_2	S_3	S_{max}

شکل ۶: انتقال ساختار برای مثال ۱۷ب

نمودار واجی در شکل (۶) نتیجه دو فرایند انتقال در رابطِ نحو-نوا را نشان می‌دهد: «انتقال ساختار» و «انتقال واژه‌ها». هر چند، همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، ترتیب خطی پیش‌بینی شده در نحو، بازتاب‌دهنده ترتیب خطی واقعی در نمونه‌هایی مانند (۱۷ب) نیست. تعیین ترتیب در خط پایانی بستگی به محدودیت‌های نوایی داشته و در نتیجه در حیطه ساخت واجی یعنی واج‌شناسی پساواژگانی^۱ (مختص هر زبان) قرار می‌گیرد.

۴.۵. فرایندهای واجی پساواژگانی

در ساخت واجی، درون‌داد اولیه به ساخت واجی که به وسیله دو فرایند انتقال در رابطِ نحو-نوا ایجاد می‌شود، با استفاده از اصطلاح‌های واجی/نوایی تعبیر می‌شود. از آنجایی که پی‌بست متممی در جایگاه نخستین یک گروه لحنی قرار می‌گیرد، قلب نوایی اعمال شده و واژه‌بست را بعد از /bae/ قرار می‌دهد. هر چند، از آنجایی که واژه‌بست با یک واکه آغاز می‌شود، تکیه از /bae/ به روی واژه‌بست منتقل می‌شود که در نتیجه واژه‌بست صورت کامل^۲ به خود می‌گیرد. این فرایند در جدول (۷) در وفسی نشان داده شده‌است.

¹ postlexical phonology
² full form

جدول ۷: فرایندهای واجی پساواژگانی در ساخت واجی

=om báediae	درون داد (=رشته نحوی): ^۱
báe=om=diæ	قلب نوایی:
b-ím=diæ	تغییر جایگاه تکیه:
b-ím=diæ	برون داد (=رشته واجی): ^۲

این در حالی است که درون داد و برون داد ساخت واجی اغلب منطبق با ترتیب خطی هستند، رویکردی که در پژوهش حاضر ارائه گردید، می‌تواند دو فرایند نحوی-آوایی را در وفسی تبیین نماید: الف) عدم انطباق‌هایی که اغلب بین سازه‌های نحوی و نوایی یافت می‌شوند، ب) تفاوت‌ها در ترتیب خطی نحوی و واجی و حتی تخطی‌های آشکار در پیوستگی واژگانی^۳ (به شرط تأثیر نوایی).

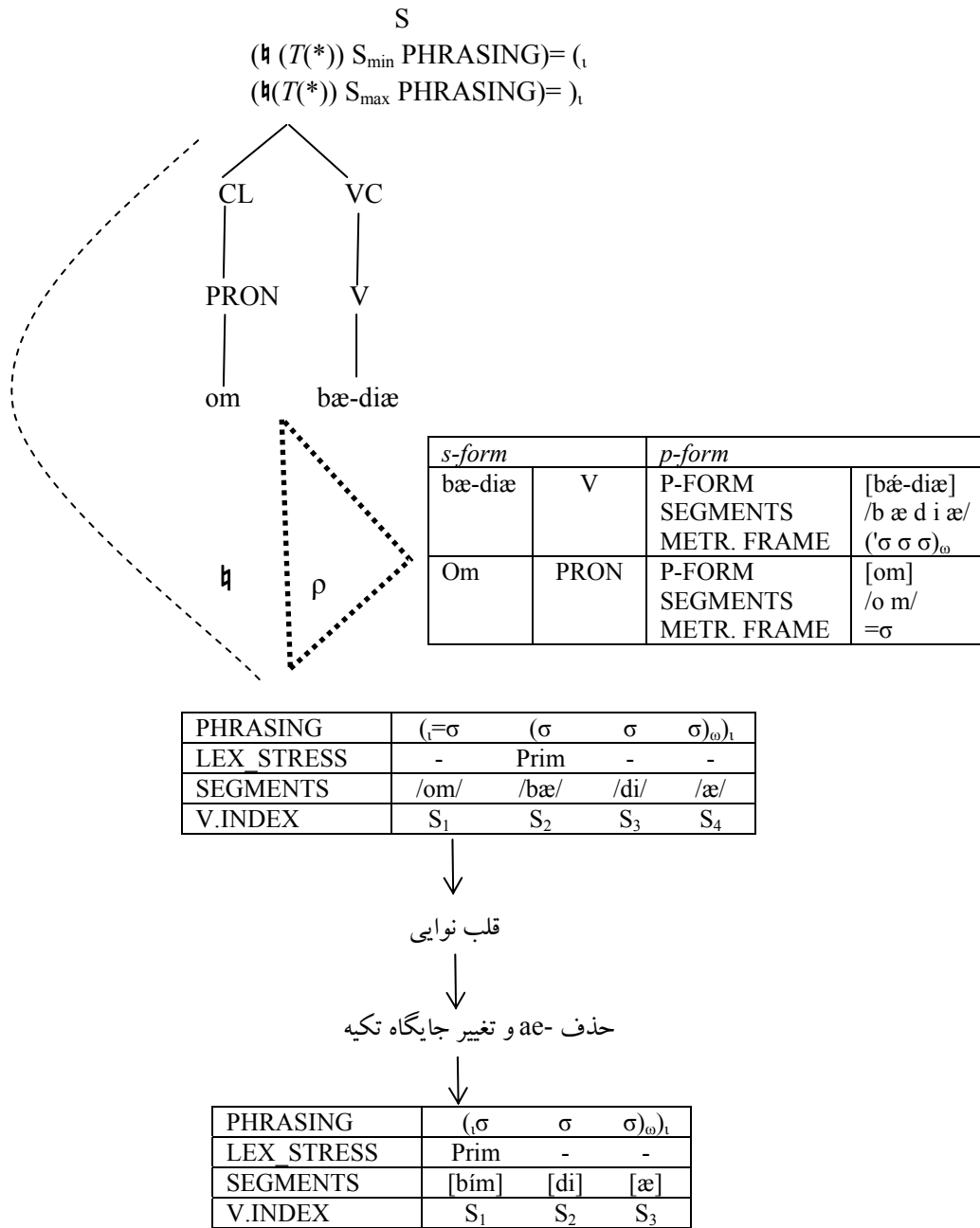
۶.۴. شناسه‌های متممی وفسی در رابط نحو-نوا

شکل (۷)، تحلیل کامل نمونه (۱۷ب) را از جنبه تولید در دستور واژی-نقشی با وارد کردن رابط نحو-نوا و با تلفیق مبحث‌های اشاره شده بر مبنای یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد. در این شکل دو فرایند انتقال واژه‌ها h و انتقال ساختار p به وسیله خطوط مورب و مثلث برای ارتباط نحو و نوا نمایانده شده است.

¹ s-string

² p-string

³ lexical integrity



شکل ۷: تحلیل شناسه متممی و فسی در رابط نحو-نوا

۵. نتیجه گیری

پرسش اصلی در پژوهش حاضر این بود که چگونه می‌توان از دستور واژی-نقشی در تعیین نوع شناسه‌های متممی وفسی از جنبه‌وند و یا واژه‌بست بودن بهره گرفت؟ همان‌گونه که در مقدمه و بخش‌های پس از آن بیان گردید، پژوهش‌های پیشین (Stilo, 2004a; Stilo, 2004b; Stilo, 2010)، شناسه‌های متممی وفسی را فقط بر اساس عوامل نحوی، به دو دسته «وندی» و «واژه‌بستی» گروه‌بندی نموده‌اند. این در حالی است که عوامل گوناگونی در پیدایش و تعیین جایگاه واژه‌بست‌ها نقش بازی می‌کنند که این عوامل را می‌توان به صورت زیر دسته‌بندی نمود: عوامل نحوی، فرایندهای واجی/نوایی، ترکیبی از فرایندهای نحوی-واجی نوایی، و عوامل معنایی/کاربردشناختی. در بخش تحلیل داده‌ها، در مقاله حاضر نشان داده شده‌است که جایگاه شناسه‌های متممی در وفسی فقط وابسته به عوامل «نحوی» نبوده، بلکه عوامل «نوایی» نیز در تعامل با عوامل نحوی بر این جایگاه تأثیرگذار هستند. به منظور ارائه تحلیلی صوری، از دستور واژی-نقشی بهره گرفته شد. چرا که این دستور شامل بخشی با نام رابط نحو-نوا است که در آنجا می‌توان تعاملات بین عوامل نحوی و عوامل نوایی را ترسیم و تحلیل نمود. در نتیجه، صورت‌های واژه‌بستی وفسی را می‌توان بر مبنای محدودیت‌های نوایی توجیه نمود. به این ترتیب که اگر پیش‌بست متممی که از جنبه‌نوایی کاهیده شده‌است فاقد یک میزبان مناسب باشد، قلب نوایی سبب تغییر جایگاه آن برای پیوستن به یک میزبان مناسب خواهد شد. بنابراین، «صورت‌های وندی» در دسته‌بندی استیلو (همان) در واقع همان واژه‌بست‌هایی هستند که مجبور به تحمل تأکید شده و صورت کامل به خود می‌گیرند. فرایند و نتیجه تحلیل صوری شناسه‌های متممی وفسی در سطح رابط نحو-نوا در دستور واژی-نقشی در شکل (۷) ارائه شده‌است.

فهرست منابع

- شفایی، ایفا و محمد دبیرمقدم (۱۳۹۸). «تحلیل نحوی حالت‌دهی کئائی در منتخبی از زبان‌های ایرانی: رویکردی کمیته‌گرا». *زبان‌پژوهی*. سال ۱۱. شماره ۳۱. صص. ۷۷-۱۰۸.
- شقایق، ویدا (۱۳۷۴). «واژه‌بست چیست؟ آیا چنین مفهومی در زبان فارسی کاربرد دارد». *مجموعه مقالات سومین کنفرانس زبان‌شناسی*. به کوشش یحیی مدرسی و محمد دبیرمقدم. تهران: دانشکده علامه طباطبائی. صص ۱۴۱-۱۶۲.
- میردهقان، مهین‌ناز (۱۳۸۷). *حالت‌نمایی افتراقی در زبان‌های هندی/اردو، پشتو و بلوچی*، در چارچوب بهیگی واژ-نقشی. تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- میردهقان، مهین‌ناز و سعیدرضا یوسفی (۱۳۹۱). «حالت و حالت‌نمایی در وفسی». *زبان‌شناخت*. سال ۳.

میردهقان، مهین‌ناز و سعیدرضا یوسفی (۱۳۹۵). «حرف اضافه‌نمایی افتراقی در وفسی در چارچوب نظریه بهینگی». *جستارهای زبانی*. دوره ۷. شماره ۳. صص ۱۹۷-۲۲۲.

یوسفی، سعیدرضا (۱۳۹۱). *بررسی و تحلیل نظام حالت در گویش وفسی در چارچوب نظریه بهینگی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.

References

- Aikhenvald, A. Y. (2003). Typological parameters for the study of clitics, with special reference to Tariana. In R. N. (Ed.) *Word: A Cross-Linguistic Typology* (pp. 42-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bögel, T. (2015). *The Syntax-Prosody Interface in Lexical Functional Grammar* (Doctoral dissertation), University of Konstanz, Konstanz, Germany.
- Bošković, Ž. (2001). *On the nature of the syntax-phonology interface*. Amsterdam: Elsevier.
- Bresnan, J. (2001). *Lexical-Functional Syntax*. Oxford: Blackwell.
- Bresnan, J., Asudeh, A., Toivonen, I. & Stephen, W. (2016). *Lexical-Functional Syntax*. West Sussex, UK: WILEY Blackwell.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Francs, S. & Progovac, L. (1994). On the placement of Serbo-Croatian clitics. In G. Fowler, H. Cooper, and J. Ludwig (Eds.), *Proceedings of the 9th Biennial Conference on Balkan and South Slavic Linguistics, Literature and Folklore* (Vol. 7, pp. 69-78). Bloomington: Indiana Slavic Studies.
- Halpern, A. L. (1995). *On the Placement and Morphology of Clitics*. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Haspelmath, M. (2002). *Understanding Morphology*. London: Arnold Publications.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of Language*. New York: Oxford University Press.
- Kayne, R. (1975). *French Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Klavans, J. (1982). *Some Problems in a Theory of Clitics*. Bloomington: IULC.
- Klavans, J. (1985). The Independence of Syntax and Phonology in Cliticization. *Language*, 61 (1), 95-120.
- Mirdehghan, M. (2008). *Differential case marking in Hindu/Urdu, Pashto and Balochi Within OT-LFG*. Tehran: Shahid Beheshti University Press [In Persian].
- Mirdehghan, M., & Yousefi, S. R. (2012). Case and case marking in Vafsi. *Linguist magazine*, 5, 85-105 [In Persian].
- Mirdehghan, M., & Yousefi, S. R. (2016). Differential Adpositional Case Marking in Vafsi within the OT Framework. *Language Related Research*, 7 (3), 197-222 [In Persian].
- Nespor, M. & Vogel, I. (1986). *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris.
- Progovac, L. (1996). Clitics in Serbian/Croatian: Comp as the second position. Halpern, Aaron L. & Arnold M. Zwicky (Eds.), *Approaching Second: Second Position Clitics & Related Phenomena* (pp. 411-428). Stanford: CSLI.
- Radanović-Kocić, V. (1996). The placement of Serbo-Croatian clitics: a prosodic

- approach. Halpern, Aaron L. and Arnold M. Zwicky (Eds.), *Approaching Second: Second Position Clitics & Related (pp. 429-446) Phenomena*, Stanford: CSLI.
- Rivas, A. M. (1977). *A Theory of Clitics* (PhD dissertation). Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, United States.
- Selkirk, E. O. (1978). On prosodic structure and its relation to syntactic structure. In T. Fretheim (ed.), *Nordic Prosody II*, pp. 111-140. Tapir.
- Selkirk, E. O. (1986). On Derived Domains in Sentence Prosody. *Phonology Yearbook*, 3, pp. 371-405.
- Selkirk, E. O. (2011). The syntax-phonology interface. In John A. Goldsmith, Jason Riggle & Alan C. L. Yu (eds.), *The Handbook of Phonological Theory* (pp. 435-484). Malden, MA: Blackwell.
- Shafaei, I., & Dabir Moghaddam, M. (2019). A syntactic analysis of ergative case marking in some Iranian languages: A minimalist view. *Scientific Journal of Language Research*, 11 (31), 77-108 [In Persian].
- Shaghghi, V. (1995). What is clitic? Does this concept has any practicality in Farsi?. In M. Dabor Moghaddam and Y. Moddaressi (Eds.), *A handbook of the 3rd linguistic conference* (pp. 141-162). Tehran: Allameh Tabataba'i University [In Persian].
- Spencer, A. (1991). *Morphological Theory*. Oxford: Blackwell.
- Spencer, A., & Ana R. L. (2012). *Clitics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stilo, D. L. (1981). The Tati language group in the sociolinguistic context of Northwestern Iran and Transcaucasia. *Iranian studies*, 14 (3-4), 137-187.
- Stilo, D. L. (2004a). Coordination in three Western Iranian Languages. In M. Haspelmath (Ed.), *Coordinating constructions* (Vol. 11, pp. 269-330). Amsterdam: John Benjamins.
- Stilo, D. L. (2004b). *Vafsi Folk Tales: TwentyFour Tales in the Gurchani Dialect of Vafsi as Narrated by Ghazanfar Mahmudi and Mashdi Mahdi and Collected by Lawrence P. Elwell-Sutton*. Weisbaden, Germany: Ludwig Reichert Verlag.
- Stilo, D. L. (2010). Ditransitive constructions in Vafsi: a corpus-based study. In A. Malchukov, M. Haspelmath & B. Comrie (Eds.), *Studies in Ditransitive Constructions: A Comparative Handbook* (pp. 243-276), Berlin: De Gruyter Mouton.
- Strozer, J. (1976). *Clitics in Spanish* (unpublished PhD dissertation). University of California, Los Angeles, CA.
- Yousefi, S. R. (2012). *Analysis of Vafsi case system within the OT framework* (Master thesis), Shahid Beheshti University, Tehran, Iran [In Persian].
- Yousefi, S. R., Mahinnaz M., & Tina B. (Under press). Vafsi Clitics: Typology and Functions.
- Zwicky, A. M., & Pullum, G. K. (1983). Cliticization vs. inflection: English *n't*. *Language*, 59, 502-513.

Stress-Affected LFG Account of Vafsi Clitic PAMs

Saeed Reza Yousefi¹
Mahinnaz Mirdehghan²
Tina Bögel³

Received: 06/06/2020

Accepted: 05/09/2020

Article Type: Research

Abstract

The present research aims to investigate the effect of stress on Vafsi oblique clitic PAMs and accordingly determine their placement based on LFG analysis by using the prosody-syntax interface.

Vafsi is one of the Iranian languages belonging to the Tati group of Iranian North-Western languages which is spoken only in four villages of Vafs, Chehrehghan, Gurchan, and Fark in Markazi province.

This research is library-based, but, in cases of need for more evidence, linguistic productions of the native middle and old-aged male residents of Chehrehghan and Vafs are used.

The theory in this research is bifurcated. First, the theory of clitics is introduced, and based on Zwicky & Pullum's (1983) criteria for discriminating clitics from affixes, 8 types of Vafsi clitics are classified. Vafsi distinguishes between direct and oblique case person-agreement markers (PAM) (Stilo, 2010). While the PAMs representing the direct case (set 1) are suffixal to the verb, the oblique PAMs (set 2) are usually enclitic. Based on the transformational generative grammar, the last type of Vafsi clitics, which is Vafsi oblique PAMs create challenges in determining cliticness, as they act as affixes in some placements but as enclitics in others. Hence, based on the transformational generative grammar, earlier studies (Stilo, 2004a, 2004b; 2010), have classified Vafsi oblique PAMs (set 2) into two categories of "affixal form" and "clitic form".

There are several criteria in determining the placement of clitics: syntactic factors, phonological/prosodic processes, a combination of syntactic-phonological/prosodic processes, and semantic/pragmatic factors. Therefore, the second part of the theory which is LFG will be used to determine Vafsi oblique

¹ PhD candidate, Linguistics Department, Faculty of Letter and Human Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran; sr_yousefi@sbu.ac.ir

² Associate Professor, Linguistics Department, Faculty of Letter and Human Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (corresponding author); M_Mirdehghan@sbu.ac.ir

³ Professor, FB Sprachwissenschaft, Fach 184, Universität Konstanz, Konstanz, Germany; Tina.Boegel@uni-konstanz.de

PAMs clitichood condition.

The direct case PAMs (set 1) are always suffixed to the verb. The verbal complex (VC) also hosts many different particles (for example negation, duration and punctual markers, and preverbs) which precede the verb itself. The clitic PAMs (set 2) usually appear directly preceding the VC and must never occur directly following the verb. Depending on whether the host ends in a consonant or a vowel, the clitic adjusts its form and either retains its vowel (refer to Stilo. 2010. pp. 53-57 for examples).

The clitic is not limited to the preverbal position. Besides further positions in the clause, the clitic can also appear within the VC in VC-initial sentences. However, this position (and the clitic's 'form') is constrained by the co-occurrence of other VC-related particles. Consider the following example of the 1Sg PAM clitic in combination with the punctual marker *bá* (b- before vowels) in a sentence with a non-initial VC ((1a)) and a sentence-initial VC ((1b)) (Stilo. 2010. p. 247).

- | | | | | |
|--------|-------------|------------|----|------------------|
| (1) a. | án=om | [bá-diæ]vc | b. | [b-ím-diæ]vc |
| | that=1S.OBL | PUNCT-saw | | PUNCT-1S.OBL-saw |
| | I saw that. | | | I saw. |

Another stressed particle preceding the verb, which shows the same pattern concerning the clitic (and cannot co-occur with the punctual marker) is the negative marker *né*. In contrast, if the clitic co-occurs with the unstressed duration marker *ær*, the pattern changes ((2)) (Ibid).

- | | | | | |
|--------|--------------|----------|----|---------------------|
| (2) a. | án=om | ær-góæ | b. | [ím-ær-góæ]vc |
| | that=1S.OBL | DUR-want | | [1S.OBL-DUR-want]vc |
| | I want that. | | | I want. |

Examples like (1b) and (2b) led to Stilo's conclusion that the clitic has an affixal counterpart. Note, however, that these combinations are the only ones where the clitic appears as an affix. In all other combinations (VC-external and VC-internal), the clitic retains its original form.

An alternative explanation that goes without this bi-categorical analysis is the assumption that the clitic is sensitive to prosodic constraints in the sense that it has a 'stressed' form (*ím*) and an 'unstressed' form (*om*). Therefore, we can conclude that if the clitic is stranded in the sentence-initial position, it is placed after the first stressed element of the following VC. In (1b), this is the punctual marker *bá*, which is shortened to *b-* preceding vowel-initial material. The stress is then assigned to the clitic which assumes its 'stressed' form *ím*.

In (2b), stress is on the main verb, so the clitic should be placed following the whole verbal complex. However, as noted above, the clitic is banned from that position. It thus remains in its original position as the first item in an intonational phrase, again assuming its 'stressed' form to compensate for the missing prosodic host on its left.

It can thus be assumed that the PAM clitics originate in the position preceding the verbal complex which usually provides them with a prosodic host to their left in c-structure and p-structure. However, in sentences where the clitic is the sole element preceding the verbal complex, Vafsi seeks to repair this prosodic violation by a) prosodic inversion or b) adaption of the clitic to a 'stressed' form, both assumed to take place in p-structure.

In conclusion, it can be claimed that in this research, we showed that the oblique Vafsi PAMs do not have an affixal counterpart, since all instances and forms of the clitics can be justified regarding prosodic constraints. In cases where the

prosodically deficient oblique enclitic is left without a suitable host, prosodic inversion aims to place the clitic accordingly. The so-called 'affixal form' corresponds to the cases where the clitic is forced to carry stress itself and consequently assumes a 'full form'. Therefore, the 'affixal forms' in Stilo's classification are in fact clitics carrying stress. In the end, a complete formal analysis of the oblique pronoun clitics at the syntax-prosody interface in LFG is provided based on Bögel (2015).

Key words: Lexical Functional Grammar (LFG), Syntax-Prosody Interface, Vafsi Syntax, Vafsi Pams, Vafsi Clitics

تحلیلی گفتمان‌شناختی بر طیف‌های نقشی گفتمان‌نماها در نقد ترجمه: کاربردهای آموزشی و پژوهشی در مدیریت گفتمان^۱

علی محمد محمدی^۲

رحیم دهقان^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۳/۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۲

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

نقش‌های منظورشناختی قدرتمند و گوناگون گفتمان‌نماها، معنای واژگانی آن‌ها را در گفتمان بی‌اعتبار می‌کند. نتیجه این فرایند، حساسیت گسترده این عناصر گفتمانی در پیوند با متغیرهای بافتی است. نقش‌ها و راهبردهای دقیق گفتمان‌نماها فقط در چارچوب هدف‌های ارتباطی خلاق، آشکار می‌گردد. بنابراین، به باور پژوهشگران، بررسی نقش‌گرایانه آن‌ها در بافت اجتماعی، کاربردی‌ترین روش مطالعه آن‌هاست. مبانی معرفت‌شناختی این پژوهش توصیفی، کیفی و اکتشافی مشتمل بر تحلیل دیدگاه‌های پژوهشگران به نام و تجزیه و تحلیل منظورشناسانه پیکره خلاق و پیچیده متون نقد ترجمه است. این پژوهش با بهره‌گیری از الگوهای گفتمان‌شناختی فریزر (Fraser, 2006) و برنتن (Brinton, 1996) به تجزیه و تحلیل طیف‌های گوناگون نقشی گفتمان‌نماها در متن‌های نقد ترجمه، طی سه دهه و بر پایه نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای پرداخته‌است.

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.31052.1862

^۲ دکترای تخصصی زبان‌شناسی کاربردی، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اراک (نویسنده مسئول)؛ a-
mohammadi@araku.ac.ir

^۳ مربی گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اراک؛ r-dehghan@araku.ac.ir

در این پژوهش، الگوی طیف نقشی شش‌وجهی مدیریت گفتمان در حوزه نقد ترجمه کشف گردید که پیش‌تر در کتاب‌های دستور و فرهنگ‌لغت‌ها بحث نشده و از دستاوردهای این مقاله هستند. یافته کاربردی پژوهش حاضر این است که معنای گزاره‌ای گفتمان‌نماها در نتیجه فرایند کاربردی‌شدگی به شدت تغییر می‌یابد؛ دارای نقش‌ها و رفتارهای منظورشناختی می‌گردد؛ و سرانجام طیف نقشی چندگانه تعاملی گفتمان‌نماها را به وجود می‌آورد. این طیف نقشی، تحت تأثیر استنباط‌های پیچیده و خلاق قرار گرفته و همیشه در حال دگرگونی، تحول و گسترش است. در پایان، کاربردهای گوناگونی نیز تحلیل و پیشنهاد گردید.

واژه‌های کلیدی: طیف‌های نقشی، گفتمان‌نماها، نقد ترجمه، کاربردی‌شدگی

۱. مقدمه

گفتمان‌نماها^۱ کارآمدترین، اصلی‌ترین، پرکاربردترین، خلاق‌ترین و از جنبه ظاهری ساده‌ترین عنصرهای منظورشناختی در حوزه گفتمان هستند (Faghih Malek Marzban, 2008; Hoseini, 2000; Mohammadi, 2015; Sayadkooh, & Reisi, 2017). این عناصر گفتمانی با ترکیب همپایه‌سازها، قیدها، فعل‌ها، حروف اضافه و ربط- از یک سو و فعالیت‌های نقش‌گرای گفتمان‌مدار- تولید، توزیع، و بهره‌برداری از گفتار- از سوی دیگر در خدمت مدیریت گفتمان هستند (Dagand, & Cuenca, 2019; Fraser, 2006; Maschler & Schiffrin, 2015). تلاش گوینده/نویسنده برای ایجاد رابطه بین واحدهای گفتمان در فرایند آفرینش گفتمان و کوشش مخاطب برای کشف این رابطه به کمک گفتمان‌نماها در فرایند درک گفتمان را مدیریت گفتمان می‌نامند (Matei, 2010; Mohammadi, 2015; Schiffrin, 1987; Trillo, 2002).

این مطالعه توصیفی و کیفی بر آن است تا نظام مدیریت گفتمان در نقد ترجمه را بر پایه واکاوی متون نقد ترجمه کشف نماید. برای دستیابی به این هدف، نخست لازم است گفتمان‌نماها و نوع آن‌ها را در این متن‌ها به شکلی عینی مشخص نماییم. مرحله دوم تعیین نقش منظورشناختی گفتمان‌نماهاست که بخش اصلی نظام مدیریت گفتمان را تشکیل می‌دهد. نتیجه بررسی و معرفی گفتمان‌شناختی و نقش‌گرایانه گفتمان‌نماها در بافت کاربردی متن می‌تواند زمینه تولید و گسترش دانش، افزایش تجربه، و آموزش مهارت در حوزه مدیریت گفتمان را فراهم کند. به این معنا که نتایج و یافته‌های این مطالعه در خدمت تصمیم‌سازی در حوزه‌های مختلف آموزشی

¹ discourse markers

و پژوهشی خواهد بود. همچنین، تاکنون چنین پژوهشی در حوزه طیف‌های نقشی گفتمان‌نماها در گفتمان منتقدین ترجمه از رویکردی گفتمان‌شناختی برای معرفی مدیریت گفتمان منتقدین ترجمه به زبان فارسی انجام نشده است. بر این مبنای، این موضوع در نشست‌های علمی، آموزشی و پژوهشی و مهم کشور مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابراین، این پژوهش با رویکردی توصیفی و تحلیلی و بر مبنای نظریه انسجام شفرین (Schiffirin, 1987, 2006) در پژوهش‌های گفتمان‌نماها، و با بهره‌گیری از الگوی گفتمان‌نمای فریزر (Fraser, 2006) و الگوی نقش‌نمای بریتن (Brinton, 1996, 2015) بر آن است تا با توصیف کارکردها، ویژگی‌ها، و طیف‌های گوناگون نقش منظورشناختی گفتمان‌نماها در متون نقد ترجمه را کشف کند. سرانجام برآنیم تا در مقاله حاضر به معرفی نظام مدیریت گفتمان در این متون بپردازیم. بر پایه تحلیل دیدگاه پژوهشگران (Crible & Pascal, 2020; Dagand & Cuanca, 2019; Kassaei & Amoozadeh, 2019; Sami, 2020) فرض مطالعه حاضر بر این است که این عناصر گفتمانی با برآوردن نقش‌های گوناگون، در خدمت مدیریت گفتمان منتقدین هستند. این پژوهش در پی یافتن پاسخ به این پرسش‌های توصیفی است: نخست اینکه، منتقدان در نقد ترجمه گفتمان‌نماها را در چه نقش منظورشناختی مورد استفاده قرار داده‌اند؟ دوم آنکه، پرکاربردترین نقش‌های منظورشناختی گفتمان‌نماها در متون نقد ترجمه کدام‌اند؟

۲. بررسی‌های پیشین

۲.۱. پژوهش‌های نظری

در گستره مطالعات گفتمان‌نماها، نظریه‌های فراگفتمان (Hyland, 2005)، انسجام (Schiffirin, 1987)، و ارتباط (Redeker, 2006) ارائه شده‌اند. در تعریف گفتمان‌نماها، فریزر (Fraser, 2006, p.191) بیان می‌کند:

گفتمان‌نماها واژه‌هایی مستقل هستند که شامل حروف ربط و اضافه، قیود و افعال می‌شوند، در ابتدای گفتار قرار می‌گیرند، پیام خاصی را القاء می‌کنند، و بر اساس نقش‌های منظورشناختی طبقه‌بندی می‌شوند. این عناصر گفتمانی بین بخش‌های مختلف گفتمان مثل دو جمله دارای پیام کامل قرار گرفته و یکی از روابط توصیف، تضاد، استنباط، و توالی (علی/ زمانی) را نشان می‌دهند.

به باور ماشلر و شفرین (Maschler & Schiffirin, 2015) گفتمان‌نماها به برآوردن نقش‌های گوناگون در حوزه‌های شناختی، بلاغی، اجتماعی، و متنی در ارتباطات انسانی می‌پردازند. این موضوع را برای نخستین بار شفرین (Schiffirin, 1987) مطرح نمود. او تحلیل

نقش آن‌ها را اولویت مطالعات می‌انگارد. این نقش‌ها مشتمل اند بر الف) نقش اندیشگانی-ایجاد رابطه بین گزاره‌ها مانند رابطه انسجامی، موضوعی، و نقشی، ب) نقش کنشی-مدیریت و تشخیص استفاده مناسب و بجا از کنش‌های گفتاری، ج) نقش تبادل نوبت-مدیریت و سازمان گرفتن، دادن، و حفظ نوبت، د) ارائه اطلاعات. افطون بر این، به باور جاکر و زیو (Jucker & Ziv, 1998) گفتمان‌نماها در نقش ابزار مدیریت متن عمل کرده و به معرفی آغاز یا پایان واحدهای گفتمان و یا حرکت و تغییر بین آن‌ها می‌پردازند. همچنین این عناصر گفتمانی در خدمت نشان دادن نگرش فرد، مقاصد او، روابط گوناگون در متن و تعیین نحوه پردازش و تفسیر متن هستند. موارد مورد اشاره، جنبه‌های گوناگون گفتار را تشکیل می‌دهد و گفتمان‌نماها در کانون این فرایند مدیریت و سازماندهی گفتمان افراد قرار دارند.

در تعریف گفتمان‌نماها، بریتن (Brinton, 1996) آن‌ها را عناصری منظورشناختی به شمار آورده و نقش آن‌ها را به دو گروه دسته‌بندی می‌کند: نقش متنی و بینافردی. او معتقد است که چون گفتمان‌نماها دارای بعدهای گوناگونی هستند، تجزیه و تحلیل، طبقه‌بندی، و معرفی آن‌ها باید بر اساس طیف نقش‌های آن‌ها در بافت متن باشد نه بر اساس مسائل نحوی و معنای واژگانی. همچنین، پتخوا و بانت (Petkhova & Bant, 2009) نقش‌های پنجگانه‌ای برای گفتمان‌نماها معرفی می‌نمایند که از این قرارند: الف) فرد از گفتمان‌نماها استفاده می‌کند تا فرصت درنگ، اصلاح، و تکرار را داشته باشد، ب) به کمک گفتمان‌نماها فرد در صدد گرفتن نوبت بر می‌آید، ج) گفتمان‌نماها به معرفی ویژگی‌های فرد از نظر سن، لهجه، و طبقه اجتماعی وی می‌پردازند، د) استفاده از گفتمان‌نماها در گفتگو نماد گفتار طبیعی، دوستانه، و صمیمی بوده و بیشتر برای کمک به مخاطب و جلب توجه وی استفاده می‌شوند، ه) گفتمان‌نماها برای نشان دادن نگرش نسبت به موضوع به صورت مودبانه استفاده می‌شوند.

۲.۲. پژوهش‌های تجربی

مطالعات تجربی در گستره گفتمان آموزشی و نگارش انجام شده‌اند. کاسترو (Castro, 2009) در بررسی نقش گفتمان‌نماها به این نتیجه می‌رسد که در زبان گفتاری معلمان زبان و زبان آموزان، گفتمان‌نماها دارای نقش‌های متعدد متنی و بینافردی می‌باشند. همچنین، مطالعه نژادانصاری و محمدی (Nejadansari & Mohammadi, 2014) نشان داد که مدرسان زبان و زبان آموزان از نقش‌های بینافردی گفتمان‌نماها در تعاملات خویش نیز استفاده می‌نمایند. ولی این افراد هیچکدام از نقش‌های متنی را استفاده نمودند و علت تفاوت نتایج این مطالعات تحت تاثیر مسایل

فرهنگی است. چون بخشی از کنش‌های فرد در این حوزه به دانش فرهنگی مرتبط است (Matei, 2010; Schiffrin, 1987). همچنین، مطالعه مانان و راسلی (Manan & Raslee, 2018) در گستره نگارش نشان داد که آموزش گفتمان‌نماها موثر بود. تحلیل ضیاقدم و سیمین (Ziaghadam & Simin, 2018) در نگارش دانشجویان حاکی از کاربرد گفتمان‌نماهای زبان گفتاری در نگارش بود. مطالعه آدیمی (Adeyemi, 2018) به این نتیجه رسید که بیش از ۸۰٪ دانشجویان در ک درستی از کاربرد گفتمان‌نماها نداشتند. آزادی و چالاک (Azadi & Chalak, 2017) به این نتیجه رسیدند که دانشجویان با سطح زبان پیشرفته گفتمان‌نماهای کلان استفاده کردند و دانشجویان با سطح زبان متوسط از گفتمان‌نماهای خرد. افزون بر این، زورلول و ارکان (Zorluel & Okan, 2018) و عبدالخانی و علی پور (Abdolkhani & Alipour, 2015) در تحلیل کاربرد گفتمان‌نماها تفاوت معناداری را در توزیع فراوانی گفتمان‌نماها کشف نمودند. توکلی و کریم نیا (Tavakoli & Karimnia, 2017) در مطالعه خود دریافتند که گفتمان‌نماهای واو، اما، زیرا، اتفاقا، و البته از بیشترین توزیع فراوانی در نگارش دانشجویان برخوردار بودند. بنابراین، با توجه به مباحث و مطالعات نظری و تجربی تحلیل شده در این پیشینه و عدم وجود پژوهش نقش‌گرا در گستره متون نقد ترجمه، پژوهشگران حاضر به مطالعه توصیفی، کیفی، و اکتشافی این عناصر اقدام نمودند.

۳. روش پژوهش

روش این پژوهش^۱ ترکیبی از روش‌های کیفی و توصیفی است. کیفی است به دلیل اینکه داده‌ها برگرفته از بافت طبیعی کاربرد زبان اند و به روش تصادفی گردآوری شده‌اند. همچنین، برای پرهیز از سوگیری پژوهشی، از دو ارزیاب نیز استفاده شد تا روایی پژوهش در تشخیص و تبیین طیف‌های نقشی، و تحلیل و نتیجه‌گیری عینی داده‌ها تضمین گردد. افزون بر این، توصیفی است زیرا دارای پرسش پژوهشی، چارچوب نظری برای گردآوری داده‌ها، الگوی تحلیلی و بهره‌گیری از آمار توصیفی و استنباطی برای نمایش داده‌ها است (Seliger & Shohamy, 1989).

در مرحله اجرا کل گفتمان‌نماها در پیکره با استفاده از فهرست گفتمان‌نمای فریزر (Fraser, 2006) علامت‌گذاری و تعیین شدند. فریزر چارچوبی را ارائه می‌کند که مناسب تشخیص گفتمان‌نماها در متن‌های نوشتاری است و گفتمان‌نماها را به چهار گروه تضاد، توصیف، استنباط، و توالی دسته‌بندی می‌کند. سپس، طیف رفتارها و نقش‌های گفتمان‌نماها با استفاده از

^۱ بخشی از طرح پژوهشی در دانشگاه اراک انجام شده است. با سپاس از حمایت‌های معاونت پژوهشی دانشگاه اراک

الگوی نقش‌نمای بریتن (Brinton, 1996) تحلیل و مشخص شدند. دلیل انتخاب الگوی بریتن جامعیت جنبه نظری آن است و تقریباً در تحلیل تمام ابعاد نقش‌گرای زبان کارایی دارد. به سبب اینکه او با استفاده از دیدگاه نقش‌گرای هلیدی، نقش‌های گفتمان‌نماها را به دو گروه متنی و بینافردی طبقه‌بندی می‌کند. نقش‌های متنی مشتمل اند بر آغاز و پایان کلام، دادن، گرفتن، و حفظ نوبت، اطلاع‌رسانی، تغییر موضوع، توالی، اصلاح، پاسخ، عکس‌العمل، بیان نظر. نقش‌های بینافردی نیز مشتمل بر همکاری، صمیمیت، اثبات، نشان دادن درک و فهم، تأیید، گرفتن حالت دفاعی، و حفظ وجهه هستند.

همچنین، برای اثبات پایایی و اعتبار^۱ تحلیل نقش‌های گفتمان‌نماها پژوهش، به کارگیری رویکردی عینی در تحلیل رفتارهای منظورشناختی گفتمان‌نماها، و نشان دادن اعتبار علمی یافته‌ها، تعداد ۵۰۷ نمونه از مثال‌های گفتمان‌نماها، نزدیک به ۵۰ درصد کل پیکره، به دو ارزیاب تحویل داده شد (معمولاً ۲۰ درصد به ارزیاب داده می‌شود ولی در این مطالعه حدود ۵۰٪ است). ارزیاب‌ها از فارغ‌التحصیلان رشته آموزش زبان انگلیسی انتخاب شدند. نخست، به دلیل اینکه، پایان‌نامه آنان در حوزه مطالعاتی تحلیل نظام گفتمان‌نماها در متون مکتوب بود. دوم آنکه، هر یک از آن‌ها تجربه و سابقه ارزیابی پیکره‌های پژوهشی دو رساله دیگر را نیز در این حوزه را داشتند. بنابراین، دارای دانش، تجربه، و مهارت کافی در این حوزه مطالعاتی بودند.

پیکره پژوهش بیش از ۳۰۰۰۰ هزار واژه است که از نقدهای ترجمه چاپ‌شده در بازه زمانی سی ساله در دهه‌های ۷۰، ۸۰ و ۹۰ در مجله مترجم بر اساس نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای فرهادی (Farhady, 2009) انتخاب شد. از هر دهه ۱۵ نقد ترجمه به صورت تصادفی انتخاب گردید. سپس، در انجام پژوهش، از هر دهه یک سوم نقدها (۱۵ نمونه) به شکل تصادفی برای تجزیه و تحلیل انتخاب شدند. دلیل انتخاب پیکره از مجله مترجم این است که نخست، سابقه سی ساله‌ای در این حوزه داشته و نقدهای منتشرشده در آن در محافل علمی و آموزشی کشور دارای جایگاه علمی و حرفه‌ای قابل قبولی است. دوم آنکه، شغل بیشتر منتقدین نیز (Fani, 2009; Farhady, 2015; Hoseini, 1992; Jafarpor, 1995; Khazaeefar, 1994, 1995, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d; Kosari, 1995, 2016; Naderi moghaddam, 2011; Salari, 2012; Salehi, 2013) تدریس در دانشگاه (۷۵٪) و ترجمه حرفه‌ای (۲۵٪) بود. اطلاعات بیشتر در جدول‌های (۱) و (۲) ارائه شده‌است.

^۱ reliability

۴. یافته‌ها و بحث و بررسی

در بخش (۴-۱) یافته‌ها گزارش می‌شوند. سپس، در بخش (۴-۲) به بحث و بررسی آن‌ها خواهیم پرداخت.

۴. ۱. یافته‌ها

برای دست‌یابی به پاسخ پرسش‌ها، طیف‌های نقشی گفتمان‌نماها از جنبه نوع و توزیع فراوانی آن‌ها در متن‌های نقد ترجمه به زبان فارسی تجزیه و تحلیل گردید. بر پایه جدول‌های ۱ تا ۵، در این پژوهش یک الگوی شش‌وجهی طیف نقشی برای گفتمان‌نماها کشف گردید (موضوع پرسش نخست). ابعاد این طیف نقشی مشتمل اند بر اطلاع‌رسانی^۱، اعلان نظر^۲، توالی^۳، تغییر موضوع^۴، آغاز^۵ و اتمام سخن^۶. در نقش منظورشناختی اطلاع‌رسانی هر فرد به مخاطب خود اطلاعات جدیدی را ارائه می‌کند. در رفتار گفتمانی اعلام نظر فرد به آرایه دیدگاه خویش در موضوع گفتمان می‌پردازد. در سازوکار توالی افراد سلسله مراتب زمانی، مکانی یا علی پدیده‌ها در گفتمان را به نمایش می‌گذارند. در رفتار گفتمانی تغییر موضوع او موضوع گفتمان را تغییر داده و موضوع جدیدی را معرفی می‌کند. در راهبرد آغاز سخن شخص کلام خود را آغاز می‌کند و در اتمام سخن هم به وسیله جمله‌ای که در ابتدای آن یک گفتمان‌نما قرار دارد، کلام خود را به پایان می‌برد (Brinton, 1996, p. 36-39). از نظر پراکندگی فراوانی (موضوع پرسش دوم)، هر سه دهه از یک الگو پیروی می‌کنند و در هر سه دهه نقش اطلاع‌رسانی دارای پرکربردترین نقش گفتمانی است. جدول (۱)، درصد و توزیع فراوانی واژه‌ها، گفتمان‌نماها، نقش‌ها، و نمونه‌ها را نشان می‌دهد.

¹ information indication markers

² attitude markers

³ temporal markers

⁴ topic switching markers

⁵ opening markers

⁶ closing markers

جدول ۱: توزیع و درصد فراوانی همه واژه‌ها، گفتمان‌نماها، نقش‌ها و نمونه‌ها در پیکره

تعداد کل	دهه ۹۰	دهه ۸۰	دهه ۷۰	ابعاد
۳۰۸۱۴	۱۲۵۴۷	۸۸۶۰	۹۴۰۷	توزیع فراوانی کل واژه‌ها
%۱۰۰	۴۰%/۷۱	۲۸%/۷۵	۳۰%/۵۲	درصد فراوانی واژه‌ها
۱۰۷۰	۳۸۷	۳۵۴	۳۲۹	توزیع فراوانی گفتمان‌نماها
۳%/۴۷	۳%/۱۰۸	۳%/۹۹	۳%/۴۹	درصد فراوانی گفتمان‌نماها
۱۰۴۸	۳۴۶	۳۶۴	۳۳۸	توزیع فراوانی نقش‌ها
%۱۰۰	۳۳%	۳۴%/۷۳	۳۲%/۲۵	درصد فراوانی نقش‌ها
۵۰۷	۱۷۹	۱۵۳	۱۷۵	توزیع فراوانی نمونه‌ها
۴۷%/۳۸	۴۷%/۳۵	۴۳%/۲۲	۵۳%/۱	درصد فراوانی نمونه‌ها

با توجه به اینکه ضریب همبستگی کمیت مشهوری است و میزان رابطه را نشان می‌دهد، نتیجه ۰/۶۱ ضریب همبستگی، عدد قابل قبولی هست و پایایی قابل قبول تحلیل کیفی رفتار منظورشناختی گفتمان‌نماها را در این پژوهش نشان می‌دهد. به این دلیل که این عدد در بازه به اضافه و منهای ۱ قرار دارد و به سمت عدد ۱ نزدیک‌تر هست پس یافته‌های ارزیاب‌ها و پژوهشگران همسو است (جدول ۲).

جدول ۲: ضریب همبستگی مابین ارزیاب‌ها

X^2	Xy	ارزیاب دوم y	ارزیاب اول x
169	143	11	13
49	35	5	7
64	96	12	8
$\sum x^2 = 274$	$\sum xy = 274$	$\sum y = 28$	$\sum x = 28$

$$b = \frac{3 \times 274 - 28 \times 28}{3 \times 274 - 784} = \frac{38}{62} = 0.61$$

۴. ۱. ۱. گزارش نقش‌ها در دهه ۷۰

بر پایه جدول شماره ۳، در دهه ۷۰ رتبه نخست نقش‌ها متعلق به موضوع اطلاع‌رسانی در فرایند نقد ترجمه است. به این معنا که هر چهار گروه گفتمان‌نماهای معرفی شده در فهرست فریزر (۲۰۰۶)، در گفتمان منتقدان ترجمه ایرانی به کار رفته‌اند و روی هم رفته، ۱۰۸ مرتبه به ایفای نقش اطلاع‌رسانی پرداختند. ایفای نقش توالی با ۱۰۲ مورد در رتبه دوم قرار دارد. این دو حوزه تقریباً دارای فراوانی مشابهی هستند و تفاوت معناداری با هم ندارند. به این معنا که پژوهشگران این حوزه علوم انسانی در گفتمان نقد ترجمه خویش، اولویت را به ارائه اطلاعات و توالی-مدیریت سلسله مراتبی گفتمان- اختصاص داده‌اند.

با این وجود، تنوع طیف نقشی (جدول ۳) در حوزه توالی بیشتر از اطلاع‌رسانی بوده که مشتمل بر ۸۰٪ استفاده از انواع چهارگانه گفتمان‌نماهای تضاد، توصیفی، استنباطی، و توالی است. این تنوع در گستره اطلاع‌رسانی ۶۰٪ است و روی هم رفته بیشترین فراوانی و تنوع طیف نقشی متعلق به این دو حوزه مدیریت گفتمانی منتقدان ترجمه است. نقش اعلان نظر در جایگاه سوم است. گرچه از نظر توزیع فراوانی بیش از ۴۰٪ کمتر از دو حوزه پیشین است، ولی از جنبه گسترده‌گی کاربرد (۵۲٪) فقط ۸٪ کمتر از اطلاع‌رسانی است. این به آن معناست که منتقد حرفه‌ای نقد می‌بایست صاحب نظر باشد، در غیر این صورت نمی‌تواند با مخاطب ارتباط برقرار کند. بهره‌گیری از گفتمان‌نماها برای اتمام سخن در مرتبه چهارم قرار داشته و دارای تنوع ۴۸٪ است. در رتبه پنجم نقش تغییر موضوع با ۴۰٪ تنوع استفاده از گفتمان‌نماها قرار گرفته است. در مقایسه با موارد پیشین این نقش از فراوانی و تنوع کمتری برخوردار است. کمترین توزیع فراوانی و تنوع (۲۸٪) نیز به مسئله آغاز سخن تعلق گرفته است.

جدول ۳: نقش گفتمان‌نماها در نقد ترجمه در دهه ۷۰

نوع/نقش	توالی	تغییر موضوع	اطلاع‌رسانی	اعلان نظر	اتمام سخن	آغاز سخن	جمع کل
گفتمان‌نماهای معرف تضاد							
۱. اما/ولی/باری	۵	۱۷	۴	۹	۷	۱	۴۴
۲. گرچه/با این حال/هر چند	۱	۲	۴	۶	۰	۰	۱۳
۳. به(در) هر حال/در حالی که	۰	۱	۳	۰	۰	۰	۴
۴. با اینکه/حال آنکه/به جای آنکه	۳	۱	۵	۲	۱	۱	۱۲
۵. وگرنه/در عین حال/هنوز	۲	۱	۱	۱	۰	۰	۵
۶. البته/در غیر این صورت	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۴
جمع کل گفتمان‌نماهای معرف تضاد	۱۲	۲۳	۱۸	۱۹	۸	۲	۸۲
گفتمان‌نماهای توصیفی							
۱. و	۵۲	۱	۴۱	۲۲	۷	۰	۱۲۳
۲. نیز/ضمناً/هم/همچنین/خصوصاً	۸	۰	۱۱	۰	۰	۰	۱۹
۳. دیگر/علاوه بر/افزون بر	۴	۴	۶	۰	۰	۰	۱۴
۴. یا/به عبارت دیگر/یعنی/به این معنی که	۵	۰	۴	۰	۶	۱	۱۷
۵. مثلاً/برای مثال/به عنوان مثال	۱	۰	۹	۰	۱	۰	۱۱
جمع کل نشانگرهای توصیفی	۷۰	۴	۷۰	۲۲	۱۴	۱	۱۸۴
گفتمان‌نماهای استنباطی							
۱. حاصل/در نتیجه/نتیجه این که	۳	۰	۰	۱	۱	۰	۵
۲. بدین ترتیب/بس/لاجرم/بنابراین	۳	۰	۰	۳	۷	۰	۱۱
۳. البته/در واقع/واقع این که/به یقین/به راستی/در حقیقت/اساساً	۱	۱	۱	۹	۲	۰	۹
۴. زیرا/به سبب/از آن جا که/چرا که/چون/با توجه به اینکه	۲	۱	۱۳	۵	۲	۲	۱۸
جمع کل گفتمان‌نماهای استنباطی	۹	۲	۱۴	۱۸	۱۲	۲	۴۹
گفتمان‌نماهای توالی							
۱. دست آخر/بالاخره	۲	۰	۰	۰	۰	۰	۲
۲. حال/حالاً	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۲
۳. نخست/اول/ابتدا	۰	۰	۰	۰	۲	۳	۵
۴. ثانیاً/ثالثاً/سوم/سپس	۴	۰	۱	۰	۰	۰	۵
۵. در این جا	۳	۰	۰	۰	۰	۱	۴
۶. تا همین اواخر	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱
جمع کل گفتمان‌نماهای توالی زمانی	۱۱	۰	۱	۰	۳	۳	۱۹
جمع کل گفتمان‌نماها در دهه ۷۰	۱۰۲	۲۹	۱۰۸	۶۰	۳۶	۸	۳۳۸

جدول (۳)، نظام نقش‌های منظورشناختی گفتمان‌نماها را در این دهه نشان می‌دهد.

۴. ۱. ۲. گزارش نقش‌ها در دهه ۸۰

بر پایه جدول (۴)، در دهه ۸۰ نیز بیشترین فراوانی نقش با ۱۵۱ مورد و در مقایسه با دهه ۷۰، با بیش از ۳۵٪ افزایش متعلق به حوزه اطلاع‌رسانی است. در این دهه نیز جایگاه دوم مربوط به اجرای نقش توالی و سلسله مراتب در گفتمان است. در موضوع گستردگی کاربرد گفتمان‌نماها در گستره توالی و اعلان نظر به شکل مشابهی عمل نموده و نزدیک به نود درصد (۸۹٪/۴) گستردگی کاربرد گفتمان‌نماها را به نمایش گذاشته‌اند و فقط تفاوت آن‌ها در توزیع فراوانی است. منتقدان ترجمه در ایران از یک الگوی گفتمانی مشابه طیف نقشی در مدیریت گفتمان خویش بهره گرفته‌اند. این موضوع نماد مدیریت خلاق، منطقی، و آگاهانه زمان، ایده‌ها، و افکار در گفتمان است. مانند دهه ۷۰، در این دهه نیز جایگاه سوم متعلق به نقش اعلان نظر است. تنوع نقش‌ها در استفاده از گفتمان‌نماها در این حوزه مدیریت گفتمان ۷۳/۶٪ است که نماد کنش علمی پژوهشگران و منتقدان در حوزه نقد ترجمه است. هر چند در این دهه بر خلاف دهه ۷۰، نقش تغییر موضوع در مرتبه چهارم قرار داشته و از تنوع پائینی (۲۱٪) برخوردار است. آغاز و اتمام سخن نیز با فراوانی مشابه در انتها قرار دارند. اتمام سخن دارای ۴۷/۳٪ و آغاز سخن هم از ۵/۳۱٪ تنوع استفاده از نشانگرها برخوردارند (جدول ۴).

جدول ۴: نقش گفتمان‌نماها در نقد ترجمه در دهه ۸۰

نوع / نقش	توالی	تغییر موضوع	اطلاع‌رسانی	اعلان نظر	انجام سخن	آغاز سخن	جمع کل
گفتمان‌نماهای معرف تضاد							
۱. اما/ولی	۴	۷	۱۵	۷	۱	۰	۳۴
۲. اگر چه /ولوا اینکه/با این حال	۰	۲	۲	۰	۰	۰	۴
۳. درحالی که/با وجود این که/حال اینکه	۱	۰	۲	۲	۰	۰	۵
۴. بلکه / حال اینکه/به حای آنکه	۰	۱	۴	۲	۰	۰	۷
جمع کل گفتمان‌نماهای معرف تضاد	۵	۱۰	۲۳	۱۰	۱	۰	۵۰
گفتمان‌نماهای توصیفی							
۱. و	۴۶	۰	۷۶	۲۰	۲	۲	۱۴۶
۲. نیز /کما اینکه/هم/همچنین	۲	۱	۵	۲۰	۰	۰	۸
۳. در این میان/علاوه براین/حتی	۱	۰	۴	۱	۰	۰	۶
۴. یا/به عبارت دیگر/یعنی / مثلاً	۱	۰	۱۸	۲	۳	۰	۲۴
۵. در واقع/البته	۸	۰	۷	۵	۳	۱	۲۴
جمع کل گفتمان‌نماهای توصیفی	۵۰	۱۹	۱۰۳	۱۹	۶	۳	۲۰۸
گفتمان‌نماهای استنباطی							
۱. زیرا/چون/برای این که/چراکه	۴	۰	۱۲	۳	۰	۰	۱۷
۲. به همین دلیل/از این نظر/به دلیل	۲	۰	۳	۵	۰	۰	۱۰
۳. در این صورت	۲	۰	۲	۰	۰	۰	۴
۴. بنابراین	۲	۰	۱	۱	۰	۱	۵
جمع کل گفتمان‌نماهای استنباطی	۱۰	۰	۱۸	۹	۰	۱	۳۶
گفتمان‌نماهای توالی							
۱. علت آخر/بالاخره/آخر/سراتمام	۴	۰	۰	۳	۲	۰	۹
۲. حال/حالا/در اینجا	۱۰	۰	۱	۰	۲	۰	۱۳
۳. نخست/اولا/اولین بار	۵	۰	۰	۰	۰	۹	۱۶
۴. ثانیاً/دوماً/بعد	۶	۰	۲	۰	۱	۲	۱۱
۵. پس از آن/سپس/اخیراً	۴	۰	۲	۲	۲	۲	۱۲
۶. به هر حال	۲	۰	۲	۲	۳	۰	۹
جمع کل گفتمان‌نماهای توالی زمانی	۳۳	۰	۸	۸	۱۰	۱۴	۷۰
جمع کل گفتمان‌نماها در دهه ۸۰	۹۶	۲۹	۱۵۱	۴۵	۱۷	۱۷	۳۶۴

جدول (۴)، نظام نقش‌های منظورشناختی گفتمان‌نماها را در دهه ۸۰ به نمایش می‌گذارد.

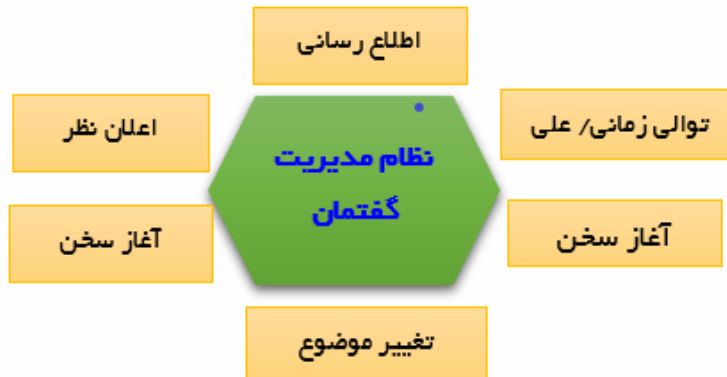
۴. ۱. ۳. گزارش نقش‌ها در دهه ۹۰

در پیوند با توزیع فراوانی، هر سه دهه از یک الگو پیروی می‌کنند و در هر سه دهه بیشترین نقش‌های به کاررفته متعلق به مسئله اطلاع‌رسانی است. افزون بر این، در هر دهه نسبت به دهه پیشین شاهد افزایش فراوانی آن نیز هستیم. این نقش در دهه ۹۰ حدود ۱۰٪ افزایش را نشان می‌دهد. به این معنا که از ۱۴۰ مورد دهه ۸۰ به ۱۵۶ مورد در دهه ۹۰ افزایش یافته‌است. تنوع بهره‌گیری از گفتمان‌نماها در این دو بخش بسیار بالا است (۸۱٪/۸) که نماد خلاقیت در استفاده از نقش‌های گوناگون منظورشناختی در مدیریت گفتمان نقد ترجمه است. هر چند در این دهه، توزیع فراوانی نقش اعلان نظر به میزان بیش از ۵٪ به جایگاه دوم پیش رفته‌است. با این وجود از جنبه تنوع بهره‌گیری از گفتمان‌نماها (۵۴٪/۵) با کاهش حدوداً ۲۰٪ روبه‌رو شده‌است، پس از توالی و اطلاع‌رسانی قرار می‌گیرد. و در نتیجه از عمق وسیعی برخوردار نیست و منتقدان دهه ۸۰ از این منظر دارای کنش قوی‌تری بودند. نشان دادن توالی در جایگاه سوم قرار گرفته‌است ولی از جنبه تنوع بهره‌گیری از گفتمان‌نماها همانند موضوع اطلاع‌رسانی در جایگاه اول قرار دارد. ر واقع، منتقدان خلاقیت در مدیریت زمان و نشان‌دادن روابط را با بهره‌وری از تنوع گسترده‌ای از گفتمان‌نماها به نمایش گذاشته‌اند. به این معنا که از جنبه کیفیت دوباره، شایسته رتبه اول است. هر چند از نظر فراوانی با کاهش روبه‌رو شده‌است. نقش تغییر موضوع با تنوع ۳۱٪/۸ در رتبه چهارم است. همانند دهه ۸۰، نقش‌های آغاز و پایان سخن دارای کمترین میزان فراوانی و تنوع بهره‌گیری از گفتمان‌نماهای گوناگون هستند.

جدول ۵: نقش گفتمان‌نماها در نقد ترجمه در دهه ۹۰

نوع نقش	توالی	تفسیر موضوع	اطلاع‌رسانی	اعلان نظر	انجام سخن	آغاز سخن	جمع کل
گفتمان‌نماهای معرف تضاد							
۱. اما/ولی/باری/در واقع	۲	۹	۲۰	۲۵	۳	۴	۶۲
۲. اگر چه/حال آنکه/با این حال	۲	۳	۱	۵	۰	۰	۱۰
۳. در حالی که/اتفاقاً/در صورتی که	۰	۱	۱	۱	۰	۰	۳
۴. با وجود اینکه/با اینکه/به هر حال	۰	۰	۱	۲	۰	۰	۳
۵. متقابلاً/از سوی دیگر	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۲
جمع کل گفتمان‌نماهای معرف تضاد	۴	۱۳	۲۴	۳۳	۳	۵	۸۰
گفتمان‌نماهای توصیفی							
۱. و	۲۶	۰	۷۳	۱۶	۳	۰	۱۱۸
۲. نیز/هم/همچنین/به خصوص	۱	۱	۸	۱۰	۰	۰	۲۰
۳. باز/به علاوه/وانگهی/به همین سان	۱	۱	۱۲	۱	۰	۰	۱۵
۴. یا/یعنی/آن اینکه	۰	۰	۵	۱	۰	۰	۶
۵. مثلاً/برای مثال/ برای نمونه	۰	۰	۱۴	۰	۰	۱	۱۵
جمع کل گفتمان‌نماهای توصیفی	۲۸	۲	۹۸	۲۸	۳	۱	۱۷۴
گفتمان‌نماهای استنباطی							
۱. زیرا/چون/از این رو/چراکه/به دلیل	۶	۰	۱۴	۲	۱	۰	۲۳
۲. در مجموع/بر این اساس/پس/در این صورت	۲	۰	۶	۰	۴	۰	۱۲
۳. در واقع/به راستی/از قضا	۱	۰	۵	۲	۰	۰	۸
۴. باشد که/به همین سان	۱	۰	۰	۱	۰	۰	۲
۵. بنابراین/در نتیجه	۱	۰	۱	۵	۲	۰	۸
جمع کل گفتمان‌نماهای استنباطی	۱۰	۰	۲۶	۱۰	۷	۰	۵۳
گفتمان‌نماهای توالی							
۱. آخرین/بالاخره/ سرانجام	۲	۰	۰	۰	۳	۱	۶
۲. اینک/حالا/در اینجا/اکنون	۴	۳	۱	۰	۰	۲	۱۰
۳. نخست/اول/ابتدا	۱	۰	۲	۰	۰	۷	۱۰
۴. اندکی بعد/دوم/بعد/گام بعدی	۳	۰	۲	۰	۰	۰	۵
۵. از این پس /سپس /از آن پس	۳	۰	۱	۰	۰	۰	۴
۶. تازه/به تازگی	۲	۰	۱	۰	۰	۰	۲
۷. پیش از این/تاکنون	۲	۰	۱	۰	۰	۰	۲
جمع کل گفتمان‌نماهای توالی زمانی	۱۷	۳	۶	۶	۳	۱۰	۳۹
جمع کل گفتمان‌نماها در دهه ۹۰	۵۹	۱۸	۱۵۶	۶۹	۱۶	۱۶	۳۴۶

جدول ۵ نظام نقش‌ها در دهه ۹۰ را نشان می‌دهند. لذا بر اساس یافته‌های فوق، در این پژوهش اکتشافی یک الگوی طیف نقشی شش وجهی برای مدیریت گفتمان در گستره و حوزه نقد ترجمه کشف گردید. شکل شماره ۷ نظام این الگو را به نمایش می‌گذارد.



شکل ۱: الگوی طیف نقشی نشانگرها

۴.۲. بحث و بررسی

در این پژوهش اکتشافی، یک الگوی شش وجهی طیف نقشی برای گفتمان‌نماها در مدیریت گفتمان نقد ترجمه کشف گردید. ابعاد آن مشتمل اند بر اطلاع‌رسانی، اعلان نظر، توالی علی و زمانی، تغییر موضوع، آغاز و پایان سخن که از یافته‌های پژوهش حاضر بوده و در کتب دستور و فرهنگ لغت‌ها بحث نشده‌اند. دلیل‌های گوناگونی برای این تنوع طیف نقشی در نظر گرفته شده‌است. احتمالاً یکی از علل آن این است که در فرایند نقد ترجمه منتقد با کاربرد پیچیده و خلاق زبان برای اثبات دیدگاه‌های خویش سروکار دارد و نیازمند ابداع و استفاده از این راهبردهای گفتمانی ششگانه است. این تفسیر با یافته‌های فیشر (Fisher, 2006) درباره تنوع طیف‌های نقشی گفتمان‌نماها در گفتمان همخوانی دارد. بخش دیگر اهمیت و اعتبار این یافته‌ها را می‌توان با استفاده از دو رویکرد گفتمان‌شناختی فراارتباطی^۱ و کاربردی‌شدگی^۲ توجیه و تحلیل نمود.

نخست، فرانک جاب (Frank-Job, 2006) با طرح رویکرد فراارتباطی، یعنی کاربرد خلاقانه و هدفمند زبان با روشی استنباطی، معتقد است که با تجزیه و تحلیل نقش منظورشناختی گفتمان‌نماها در بافت اجتماعی می‌توان نظام مدیریت گفتمان در اجتماع را کشف نمود. این امر

¹ metacommunicative

² pragmaticalization

فقط با تحلیل گفتار در بافت‌های واقعی ارتباطی، بررسی کاربردهای فراارتباطی منظم، و تحلیل مداوم متغیرهای ارتباطی گفتمان‌مدار^۱ موثر در این فرایند صورت می‌گیرد. بنابراین، روش دقیق تحلیل علمی و عینی نقش آن‌ها استفاده از داده‌های کاربردی زبان است. دوم اینکه اهمیت علمی این یافته‌ها را با تفسیر آن‌ها از منظر فرایند گفتمان‌شناختی کاربردی‌شدگی (Brinton, 2015; Crible & Degand, 2019) اثبات می‌شود. در چارچوب این فرایند، معنای گزاره‌ای گفتمان‌نماها به شدت متغیر است و از فردی به فرد دیگر، مکانی به مکان دیگر، و زمانی به زمان دیگر تغییر می‌یابد و سرانجام طیف نقشی چندگانه تعاملی گفتمان‌نماها را بوجود آورد. در این راستا آیمر (Aijmer, 2002) در کتاب خود با نام «گفتمان‌نماها از منظر یک پیکره» هم اثبات می‌کند که در کاربرد زبان، نقش گفتمان‌نماها متغیر است و بر اساس شرایط بافت اجتماعی نقش خود را پیوسته تغییر می‌دهند. بنابراین، این فرایند پیوسته تحت‌الشعاع استنباط‌های گوناگون، پیچیده، و خلاق افراد در تعامل‌های اجتماعی قرار دارد و در حال تغییر، گسترش، پیچیدگی، و نوآوری است.

همچنین، اعتبار و اهمیت علمی این یافته‌ها در مقایسه با پژوهش کاسترو (Castro, 2009) و فیشر (Fisher, 2006) نیز تأیید می‌شود. این پژوهشگران نتیجه گرفتند که گفتمان‌نماها در خدمت نشان دادن روابط منطقی، مکانی، یا زمانی بین واحدهای گفتمان بوده و به مخاطب کمک می‌کنند تا به درک درستی از گفتمان دست یابد. همچنین، این عناصر در خدمت مدیریت تبادل نوبت، تغییر موضوع، و نگرش افراد حاضر در گفتمان هستند. ولی، تفاوت یافته‌های آنان با پژوهش حاضر عدم کاربرد نقش‌های بینافردی در پژوهش حاضر است. فلسفه تفاوت این یافته‌ها و اهمیت آن‌ها در چیست؟ علت عمده این تفاوت ممکن است نخست ناشی از تفاوت پیکره‌ها باشد و دوم به تفاوت اهداف گوینده/نویسنده هم مرتبط است که در مطالعه رچاردز (Richards, 2015) در قالب اهداف دوازده گانه نگارش بیان شده‌اند. این موضوع اهمیت تحلیل تفاوت شرایط و بافت‌های مختلف را اثبات می‌کند.

بخش دیگر اعتبار علمی این پژوهش اکتشافی با بیشترین توزیع فراوانی به نمایش طیف نقشی اطلاع‌رسانی مربوط است که در هر دهه نیز به صورت تصاعدی افزایش می‌یابد. گزارش مشابهی در یافته‌های پژوهشگرانی همچون هورن و هنسون (Horn & Hansoon, 1999)، فریزر (Fraser, 2006)، ردکر (Redeker, 2006)، حاجیمیا (Hajimia, 2018) و کاسترو (Castro, 2009) و نژادانصاری و محمدی (Nejadansari & Mohammadi, 2014) ارائه

¹ discursive

شده است. در این پژوهش‌ها، رتبه نخست متعلق به نقش اطلاع‌رسانی است. علت و اهمیت آن چیست؟ پژوهشگران (Aijmer, 1997, cited in Brinton, 2015; Brinton, 2006) بر این باورند که در مجموع نویسنده یا گوینده برای اثبات نظر خویش نیازمند ارائه اطلاعات است تا ذهن مخاطب را در مسیر اهداف خویش متمرکز و هدایت کند. فراتر از همه این مسایل، لويس (Lewis, 2006) تمایل کلی گفتمان‌نماها را تأکید بر انجام نقش اطلاع‌رسانی دانسته و بیان می‌کند که در هر شرایط و موردی گفتمان‌نماها به معرفی نظر و دیدگاه فرد می‌پردازند و در نتیجه نقش اصلی و اساسی بسیاری از گفتمان‌نماها اطلاع‌رسانی است.

همچنین، در دهه‌های ۷۰ و ۸۰، نقش توالی در جایگاه دوم قرار دارد. ولی در دهه ۹۰ توالی در جایگاه سوم است که در راستای گزارش نژادانصاری و محمدی (Nejadansari & Mohammadi, 2014) سون لی ویوین (Soon Lay Vivien, 2006)، و بیریا و مشهدی (Biria & Mashhadi, 2011) است. این جایگاه از نظر کارکرد منظورشناختی اهمیت بسیاری دارد. همچنین، تنوع طیف نقشی توالی هم در مدیریت گفتمان کمتر از اطلاع‌رسانی نیست. اهمیت استفاده از این نقش منظورشناختی در این سطح و با این گستردگی تنوع چیست؟ اعتبار علمی این بخش یافته‌ها در این است که پژوهشگر فرایند سلسله مراتب زمانی، مکانی، و علی پدیده‌ها را کشف می‌کند که تأثیر شگرفی در مدیریت تعاملات دارد. گروت (Groute, 2002) نیز توفیق تعامل‌ها را وابسته به بهره‌وری دقیق از گفتمان‌نماهای توالی و تحلیل نقش آن‌ها می‌داند. چرا که بدون استفاده از گفتمان‌نماهای توالی، سلسله مراتب فعالیت‌ها و کنش‌های زبانی مشخص نمی‌شود و انسجام ایجاد نمی‌گردد.

افزون بر این، جایگاه سوم طیف نقشی در پژوهش حاضر متعلق به اعلان نظر در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ است. در فرایند اعلان نظر، فرد رابطه بین خود و دیگران را نشان می‌دهد، نگرش خود و وابستگی به گروه و مجموعه را اثبات می‌کند، و رابطه بین مطالب پیشین و پسین را بیان می‌کند (Brinton, 2015; Muschler & Schiffrin, 2015). این موضوع اهمیت گسترده‌ای دارد، به این سبب که نقد بدون توانایی اعلان نظر نقد نیست و بدون آن گفتمان را ایجاد نمی‌شود. جایگاه چهارم در مطالعه حاضر به نقش اتمام سخن در دهه ۷۰ و تغییر موضوع در دهه‌های ۸۰ و ۹۰ تعلق دارد. رتبه پنجم و ششم متعلق به نقش‌های تغییر موضوع و آغاز سخن در دهه ۷۰، به نقش‌های اتمام سخن و آغاز سخن در دهه‌های ۸۰ و ۹۰ است. اهمیت این بخش نتیجه‌ها نیز در این است که تغییر موضوع لازمه کار منتقد است (Mithun, 2015)، چرا که او باید ابعاد گوناگون اثر را بررسی نماید. در بررسی آیمر (Aijmer, 2002) نیز این رفتارهای گفتمانی گزارش شده و

اعتبار یافته‌های این پژوهش را نشان می‌دهد.

اهمیت، اعتبار، و فلسفه این طیف‌های گسترده نقشی چیست؟ دلایل گوناگونی برای اثبات اعتبار علمی چند نقش‌گونگی گفتمان‌نماها ارائه شده‌است. فیشر (Fisher, 2006) و شفرین (Schiffrin, 2006) تفسیرهای گوناگون گفتمان‌نماها را نتیجه تعامل بین بافت، اهداف متغیر ارتباطی، ماهیت متغیر خود گفتمان‌نماها، ساختار سلسله مراتبی گفتار، تنوع پیکره‌ها، و حضور گفتمان‌نماها در قلمروهای مختلف گفتمانی می‌دانند. این موضوع نماد خلاقیت زبانی در چارچوب فرایند کاربردی‌شدگی است. همچنین، ردکر (Redeker, 2006) وجود نقش‌های مختلف را به عملکرد همزمان گفتمان‌نماها در قلمروهای اندیشگانی، بلاغی، و روابط توالی نسبت می‌دهد. در این راستا، والتریت (Waltereit, 2006) به این نتیجه می‌رسد که فرد به کمک راهبردهای بلاغی مختلف به دست‌کاری ساختار گفتمان می‌پردازد که نتیجه آن نمایش تفاسیر و خوانش‌های مختلف برای گفتمان‌نماهاست. ولی لویس (Lewis, 2006) اهمیت وجود نقش‌های مختلف را معرفی مدیریت بلاغی ساختار اطلاعات و سازماندهی مفاهیم می‌داند. از سوی دیگر، آیمر (Aijmer, 2006) فلسفه و اهمیت وجود نقش‌های چندگانه را معرفی نظام معرفت‌شناختی و عاطفی گوینده و نویسنده می‌انگارد. به باور زیوات (Zeevat, 2006) هم اهمیت نقش‌های مختلف را ایجاد روابط چندگانه گفتمانی تشکیل می‌دهد. هر چند، تراویس (Travis, 2006) اهمیت این پژوهش‌ها و یافته‌ها را نشان دادن روش‌های گوناگون ابهام‌زدایی از متن برای انتخاب تفسیر درست به شمار می‌آورد.

۵. نتیجه‌گیری و کاربردهای آموزشی و پژوهشی

هدف این مطالعه اکتشافی تحلیل نظام مدیریت گفتمان منتقدین ترجمه از طریق بررسی نقش پرکاربردترین عناصر گفتمان‌مدار و فرازبانی-گفتمان‌نماها- با استفاده از الگوهای مطالعات گفتمان‌شناختی بود. نتیجه مطالعه کشف یک الگوی طیف نقشی شش وجهی برای مدیریت گفتمان در حوزه نقد ترجمه بود که به شناخت دقیق‌تری از طیف‌های نقشی گفتمان‌نماها منتهی شد. به باور پژوهشگران، اهمیت کاربردی گفتمان‌نماها- با وجود ظاهر تا اندازه‌ای ساده خود- در این است که نخست، مبانی اصلی شناختی، اجتماعی، کاربردی، و نظام کارآمد گفتمان‌مدار فرازبانی تعاملات انسانی را تشکیل می‌دهند (Haselow, 2019; Kassaei & Amoozadeh, 2020). دوم آنکه، شاخص‌های طبیعی ارتباطی، متنی، و پویای خلاق گفتمانی را معرفی می‌کنند (Fraser, 2006, 2013, 2015; Matei, 2010; Muller, 2005). سوم اینکه، روش‌های

عادی و نظام مند نحوه شکل گیری رفتار گفتمانی افراد در تولید، توزیع، و بهره‌وری از زبان را به نمایش می‌گذارند (Crible & Degand, 2019; Crible & Pascal, 2020). همچنین اهداف ویژه فرد در آفرینش گفتمان را نیز نشان می‌دهند (Dagand & Cuenca, 2019). در پایان، گفتمان‌نماها درک و تفسیر مخاطب را نیز هدایت و مدیریت می‌کنند (Schiffrin, 2006). بنابراین، لازم است پیشنهادها، استنباط‌ها و کاربردهای اجرایی، آموزشی، علمی، و پژوهشی زیر در تصمیم‌گیری‌ها، طراحی‌ها، و برنامه‌ریزی‌های گوناگون مورد توجه قرار گیرد. اهمیت یافته‌های این پژوهش و به تبع کاربردهای آن به روش‌های گوناگونی اثبات می‌شود. نخست، به باور (Helerman & Vergen, 2009) بسیاری از کتب درسی بحث گفتمان‌نماها را دنبال نمی‌کنند و معمولاً در کلاس‌ها نیز تدریس نمی‌شوند که مبتنی بر پیش فرض نادرستی را در برنامه‌ریزی‌های آموزشی است. به این معنی که زبان آموزان و دانشجویان در رشته‌های مختلف نقش‌های گفتمان‌مدار گفتمان‌نماها را به طور طبیعی فرا می‌گیرند و نیازی به آموزش و پژوهش در این حوزه نیست. هر چند، در واقع چنین نیست. به دلیل اینکه پژوهش‌های گوناگونی نشان می‌دهند که استفاده درست و دقیق از گفتمان‌نماها نظام‌مند و حساس به بافت اجتماعی است و به هیچ وجه تصادفی نیست (Kassaei & Amouzadeh, 2020). بنابراین، نتایج و یافته‌های این مطالعه اثبات می‌کند که این پیش فرض علمی نیست و لازم است در آن بازنگری شود. به دلیل این که گفتمان‌نماها پرکاربردترین و کارآمدترین عناصر فراگفتمانی هستند.

اهمیت علمی-آموزشی پیشنهاد کاربردی بالا را با دو مثال از حوزه‌های ادبیات و ترجمه در گستره فرایند کاربردی‌شدگی می‌توان اثبات نمود. شفیع کدکنی (Shafee kadcani, 2006) در تفسیر رفتار گفتمانی گفتمان‌نمای «و» در بیت زیر از حافظ: «دل و دینم شد و دلبر به ملامت برخاست / گفت با ما منشین کز تو سلامت برخاست» نتیجه می‌گیرد که رفتار منظورشناختی واو دوم در مصرع اول این بیت، نمایش فعالیت و کنش زبانی «دیدن» است. او آن را از ابداعات حافظ به شمار می‌آورد. این معنی در فرهنگ لغت‌های فارسی برای این گفتمان‌نما ارایه نشده است. بنابراین، در این متن خلاق شعری فرایند کاربردی‌شدگی اعمال شده است.

نمونه دوم برای اثبات کارایی علمی، آموزشی، و پژوهشی یافته‌های مقاله حاضر را از حوزه مطالعات ترجمه اقتباس می‌کنیم. در مقایسه ترجمه فریبا ریاضی با متن اصلی رمان کیمیا در کلاس یکی از محققان این پژوهش مشخص شد که واژه «and» انگلیسی در ترجمه فارسی به «تا» به معنای مدت زمان برگردان شده بود و بر اساس بافت کاربردی آن درست بود. بدین ترتیب، فرایند کاربردی‌شدگی در کار عملی ترجمه را نیز شاهد هستیم. نتیجه این که در حال حاضر، چنین

رویکرد، بهره‌برداری، و نگرش گفتمان‌شناختی و گفتمان پژوهانه در نظام برنامه‌ریزی آموزشی، اجرایی، و علمی خود نداریم. بنابراین، اهمیت آموزشی نتایج این پژوهش در این است که اثبات می‌کند که لازم است واحدهای جدید درسی در حوزه‌های گفتمان‌شناختی و منظورشناختی در برنامه‌ریزی آموزشی را از مقطع کارشناسی در بسیاری از حوزه‌های علوم انسانی بگجانیم. علاوه بر این، کاربرد علمی-پژوهشی دیگر نتایج مطالعه حاضر این است که بر اساس مباحث فوق، در گستره فرهنگ نگاری هم لازم است بازنگری صورت گیرد و در تدوین فرهنگ لغات نیز رویکردی خلاق، گفتمان‌شناختی، و پیکره-محور اتخاذ گردد.

بخش دوم، اهمیت و کارایی نتایج این پژوهش در این است که بخشی از نقاط ضعف نگارش منتقدین ترجمه را به نمایش می‌گذارد. یعنی اینکه برخی از طیف‌های نقشی گفتمانی و منظورشناختی توسط منتقدینی که خود اغلب (۷۵٪) مدرس ترجمه هستند، استفاده نشد. بنابراین، ضروری است در ابعاد مختلف آموزش و پژوهش در گستره نگارش تجدید نظر شود. علاوه بر این، بایسته است برنامه آموزشی مدونی در حوزه آموزش نقد ترجمه نیز ارائه شود تا رویکردی گفتمان‌شناختی در آن اتخاذ گردد. و بالاخره، علی‌رغم تغییر برنامه آموزشی رشته مطالعات ترجمه در مقطع کارشناسی در سال‌های اخیر، واحد درسی مخصوصی به این حوزه مهم اختصاص نیافته و درسی اختیاری با عنوان کیفیت سنجی ترجمه ارائه شده است که در اکثر دانشگاه‌ها درسی به نام زبان دوم هم وجود دارد که معمولاً به جای دروس اختیاری ارائه می‌شود. و در مقاطع ارشد و دکتری هم یک واحد درسی در این حوزه وجود دارد ولی فاقد رویکرد گفتمان‌شناختی است. از منظر نونان (Nunan, 2004) در گستره علوم مختلف هر برنامه آموزشی^۱ باید دارای ارکان زیر باشد: برنامه‌ریزی درسی^۲، روش تدریس^۳ و ارزشیابی^۴. رکن سوم این برنامه در حوزه مطالعات ترجمه هنوز جایگاه، نقش، و هویت خود را پیدا نکرده است. بنابراین، با توجه به این که هر یک از ارکان بالا دارای زیر مجموعه‌های گوناگونی هستند، وظیفه جامعه تحقیقاتی کشور تکمیل این فرایند مثلثی در گستره مطالعات ترجمه می‌باشد و یافته‌ها و نتایج چنین مطالعاتی می‌توانند در خدمت رسیدن به این اهداف علمی، آموزشی، و پژوهشی باشند.

یکی از محدودیت‌های این مطالعه در پیوند با پیکره آن است. اگر حجم پیکره آن گسترش یابد، ابعاد آن کامل‌تر و دقیق‌تر معرفی خواهد شد. در تحقیقات آینده می‌توان از تعداد بیشتری از نقدها و در بازه زمانی گسترده‌تری کار را انجام داد. همچنین، می‌توان از الگوهای و نظریه‌های

¹ curriculum development

² syllabus design

³ methodology

⁴ evaluation

دیگری استفاده نمود تا به یافته‌های جامع‌تری دست یافت. برای دست‌یابی به یافته‌های جامع‌تر در کشف طیف‌های نقشی می‌توان پیکره‌های دوزبانه یا چند زبانه نیز استفاده و مقایسه نمود. این رویکرد پژوهشی، شناخت و اطلاعات گفتمان‌مدار ما را از طیف‌های نقشی گفتمان‌نماها را کامل‌تر خواهد نمود.

فهرست منابع

- جعفرپور، عبدالجواد (۱۳۷۴). «آزمون زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم». مترجم. شماره ۱۴. صص ۶۰-۶۵
- حسینی، حسن (۱۳۷۹). *مشت در نمای درشت*. تهران: سروش
- حسینی، صالح (۱۳۷۱). «معرفی ترجمه‌های برگزیده: ضد خاطرات». مترجم. سال ۲. شماره ۴. صص ۲۸-۲۲
- خزایی فر، علی (۱۳۷۱). «معرفی ترجمه‌های برگزیده: تام جونز». مترجم. سال ۲. شماره ۷. صص ۴۹-۳۲
- خزایی فر، علی (۱۳۷۴). «ماجراهای شرلوک هلمز». مترجم. شماره ۱۹. صص ۶۰-۵۶
- خزایی فر، علی (۱۳۸۴ الف). «چنین گفت زرتشت». مترجم. شماره ۴۱. صص ۴۷-۳۹
- خزایی فر، علی (۱۳۸۴ ب). «در هزار تو». مترجم. شماره ۴۰. صص ۳۸-۳۴
- خزایی فر، علی (۱۳۸۴ پ). «خاطرات پس از مرگ پراس کویاس». مترجم. شماره ۳۰. صص ۳۴-۴۰
- خزایی فر، علی (۱۳۸۴ ت). «بهشت گم شده». مترجم. شماره ۴۰. صص ۲۹-۲۴
- سالاری، زهرا (۱۳۹۶). *داستان دو شهر*. مترجم. شماره ۵۸. صص ۱۱۶-۱۰۹
- شفیعی کدکنی، محمد (۱۳۸۵). *موسیقی شعر*. تهران: آگاه
- صالحی، علیرضا (۱۳۹۴). «نقد دو ترجمه از فلسفه اخلاق». *اخلاق علوم تربیتی و روان‌شناسی*. شماره ۱. صص ۵۲-۳۸
- صیاد کوه، اصغر و آسیه رئیسی (۱۳۹۶). «کارکردهای گسترده واو در گلستان سعدی». *هنر زبان*. دوره ۲. شماره ۱. صص ۵-۳۲
- فانی، کامران (۱۳۸۷). «ترجمه‌ای دوران‌ساز». مترجم. شماره ۴۸. صص ۵۸-۵۱
- فرهادی، سمانه (۱۳۹۴). «نگاهی به ترجمه جدید کمدی الهی». مترجم. شماره ۵۸. صص ۱۴-۱۵۶
- فقیه ملک مرزبان، نسرین (۱۳۸۷). «شور عطف (در بررسی نشانه «و» عطف درصد غزل از سعدی)». *مجله علوم انسانی دانشگاه الزهراء^(س)*. دوره ۱۷. شماره ۶۸-۶۹. صص ۱۴۵-۱۶۸
- کوثری، عبدالله (۱۳۷۴). «نگاهی به ترجمه عشق سال‌های ویا». مترجم. شماره ۱۷. صص ۸۴-۹۱
- کوثری، عبدالله (۱۳۹۵). «ترجمه‌های خان‌بختیاری». مترجم. شماره ۶۱. صص ۳۲-۲۳
- محمدی، علی محمد (۱۳۹۴). «درآمدی بر نظام مدیریت گفتمان: نظریه‌ها، مدل‌ها، راهبردها و پژوهش‌ها». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۵. شماره ۱. صص ۵۲-۳۴

References

- Abdolkhani, M. & Alipour, S. (2015). A contrastive study of discourse markers between Iranian and American physics lectures. *International Journal of Language Learning*, 8(1), 204-218.
- Adeyemi, B. (2018). Discourse markers in writing and answering essay type questions. *International Journal of Learning, Teaching and Research*, 17(7), 106-119.
- Aijmer, K. (2002). *English discourse particles: Evidence from a corpus*. Amsterdam: Johan Benjamins.
- Azadi, G. & Chalak, E. (2017). The frequency of Macro/Micro discourse markers in Iranian EFL learners' composition. *International Journal of Education*, 6(1), 20-40.
- Biria, R. & Mashhadi, M. (2011). Socio-pragmatic functions of discourse markers in international law texts. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11), 1479-1487.
- Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic Markers in English: grammaticalization and discourse functions*. New York: Mouton de Gruyter.
- Brinton, L. J. (2015). Historical Discourse Analysis, In N. Tanen, T. Hamilton, and D. Schiffrin. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 222-242) Oxford: Blackwell.
- Castro, C. M. (2009). The use and functions of discourse markers in EFL classroom interaction, *Profile*, 11, 57-77.
- Cribble, L. & Cuenca, M. (2019). Co-occurrence of discourse markers in English: From juxtaposition to composition, *Journal of Pragmatics*, 140(5), 171-184.
- Cribble, L. & Degand, L. (2019). Domains and functions: a two-dimensional account of discourse markers, *Discours*, 4(5), 15-30.
- Cribble, L. & Pascual, E. (2020). Combinations of discourse markers with repairs and repetitions in English, French and Spanish, *Journal of Pragmatics*, 5(7), 54-67.
- Dagand, L. & Cuenca, M. J. (2019). Discourse Marker use: from production to comprehension. Workshop proposal for the 53rd SLE Conference Bucharest (Romania), 26 – 29 August 2020. Retrieved from <<http://sle2020.eu/downloads/workshops/Discourse%20Marker%20use.pdf>>
- Faghih Malek Marzban, N. (2008). The Functions of Conjunctions, *Ohum Ensani Alzahra*, 17(68-69), 145-168 [In Persian].
- Fani, K. (2009). A Glorious Translation, *Motarjem*, 48, 51-58 [In Persian].
- Farhady, S. (2015). A New Look at Divine Comedy, *Motarjem*, 58, 141-156 [In Persian].
- Farhady, H. (2009). *Research Methods in Applied Linguistics*, Tehran: SAMT.
- Fisher, K. (2006). *Approaches to Discourse Particles*. Amstersam: Elsevier.
- Frank-Job, B. (2006). A dynamic-interactional approach to discourse markers. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 359-375). Oxford: Elsevier.
- Fraser, B. (2006). Towards a theory of discourse markers. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 240-256). Oxford: Elsevier.
- Fraser, B. (2013). Combinations of Contrastive Discourse Markers in English, *Journal of Pragmatics* 30(7), 112-121.
- Fraser, B. (2015). The combining of Discourse Markers – A beginning, *Journal of Pragmatics*, 86(7), 123-138.
- Groute, B. (1998) Representing temporal discourse markers for generation purposes. In The association for Computational Linguistics (Eds.), *Discourse Relations*

- and Discourse Markers (pp. 22-29). 15 August 1998. Montreal, Canada. Retrieved from <<https://www.researchgate.net/publication/2416454>>.
- Hajimia, H. (2018). A corpus based analysis of discourse markers in Malaysian online news paper articles. *Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 5(1), 19-24.
- Haselow, A. (2019). Discourse marker sequences: Insights into the serial order of communicative tasks in real-time turn production. *Journal of Pragmatics*, 146, 1-18. doi: 10.1016/j.pragma.2019.04.003.
- Hellermann, J., & Vergun, H. (2007). Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 157-179.
- Horn, A. & Hansson, P. (1999). Discourse markers and the segmentation of discourse. *Lund University Working Papers*, 47(5), 123-139.
- Horn, A. & Hansson, P. (1999). Discourse markers and the segmentation of discourse. *Lund University Working Papers*, 47(5), 123-139.
- Hoseini, S. (1992). Introducing selected translations, *Motarjem*, 7, 22-28 [In Persian].
- Hoseini, H. (2000). *Mosht Dar Nemaye Dorosht*. Tehran: Soroush [In Persian].
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Jafarpor, A. (1995). Testing English as a second language, *Motarjem*, 14, 60-65 [In Persian].
- Jucker, A., & Ziv, Y. (1998). *Discourse Markers: Description and Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kassaei, Gh. & Amouzadeh, M. (2020). The combination of Discourse Markers in Persian. *International Review of Pragmatics*, 12(1), 135-163.
- Khazaefar, A. (1994). Tom Jones, *Motarjem*, 7, 32-49 [In Persian].
- Khazaefar, A. (1995). The stories of Sherluck Holmz, *Motarjem*, 19, 56-60 [In Persian].
- Khazaefar, A. (2005a). Zerost is talking, *Motarjem*, 41, 39-47 [In Persian].
- Khazaefar, A. (2005b). In Hitherto, *Motarjem*, 30, 34-38 [In Persian].
- Khazaefar, A. (2005c). Memories after death, *Motarjem*, 30, 34-40 [In Persian].
- Khazaefar, A. (2005d). The Lost Paradiice, *Motarjem*, 40, 24-29 [In Persian].
- Kosari, A. (1995). A study of a translation, *Motarjem*, 17, 84-91 [In Persian].
- Kosari, A. (2016). Translations of Bakhtyari, *Motarjem*, 61, 23-32 [In Persian].
- Lewis, M. (2006). Discourse markers in English: a discourse-pragmatic view. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 43-61). Oxford: Elsevier.
- Manan, A. & Raslee, A. (2018). Explicit discourse marker instruction to improve coherence and cohesion. *International Journal of Research*, 10(6), 60-81.
- Maschler, Y. & Schiffrin, D. (2015). Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. In N. Tanen, T. Hamilton, and D. Schiffrin. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 179-221) Oxford: Blackwell.
- Matei, M. (2010). Discourse markers as functional elements. *Buletine of the Transilvania University of Brasov*, 25-42.
- Mithun, M. (2015). Discourse and Grammar. In N. Tanen, T. Hamilton, and D. Schiffrin. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 32-45). Oxford: Blackwell.
- Mohammadi, A. M. (2015). An Introduction to Discourse Monitoring System: Theories, Models, Strategies, and Researches. *Journal of Foreign Language Research*, 5(1), 61-86 [In Persian].

- Muller, S. (2005). *Discourse Markers in Native and Non-native English Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Naderi Moghaddam, S. (1390). Myane Mandan o Raftan, *Motarjem*, 6, 159-165 [In Persian].
- Nejadansari, D. & Mohammadi, A. M. (2014). The frequencies and functions of discourse markers in the Iranian University EFL classroom discourse. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(2), 1-18.
- Nunan, D. (2004). *Second language teaching and learning*. London: Newbury House.
- Petkhova, B. & Bant, H. (2009). Towards a multidimensional semantics of discourse markers in spoken dialogue. In H. Bunt, V. Petukhova and S. Wubben (Eds.), *Proceedings of the eighth international conference on computational semantics (IWCS-8)* (pp. 157-168), Tilburg: Tilburg University. Retrieved from <<https://dl.acm.org/doi/pdf/10.5555/1693756.1693773>>
- Redeker, G. (2006). Discourse markers as attentional cues at discourse transitions. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 339-357). Amstersam: Elsevier.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in Language Teaching*. London: CUP.
- Salari, Z. (2012). The story of two cities. *Motarjem*, 58, 109-116 [In Persian].
- Salehi, A. (2013). Criticism of two translations. *Akhlagh Olum Tarbeyati*, 1, 38-52 [In Persian].
- Sami, P. (2019). On a discourse marker combination in spoken American English: 'Oh Well' as a case study. *Journal of Pragmatics*, 39(7), 109-130
- Sayadkooh, A., & Reisi, A. (2017). Functions of Vav in Golestan. *Honar Zaban*, 1(2), 5-35.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2006). Discourse marker research and theory: revisiting and. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 315-339). Amstersam: Elsevier.
- Seliger, H. & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research*. Oxford: OUP.
- Shafee Kadkani, M. (2006). *Poerty Music*. Tehran: Aghah [In Persian].
- Soon Lay Vivien, L. (2006). A relevance-theoretic approach to discourse particles in Singapore English. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 149-167). Amstersam: Elsevier.
- Tavakoli, M. & Karimnia, H. (2017). Dominant and gender specifi tendencies in the use of dixcourse markers. *World Journal of English Language*, 7(2), 20-37.
- Travis, C. (2006). The Natural Semantic Metalanguage approach to discourse markers. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 219-243). Amstersam: Elsevier.
- Trillo, R. J. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 4(34), 769-784.
- Waltereit, R. (2006). The rise of discourse markers in Italian: a specific type of language change. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 61-77). Amstersam: Elsevier.
- Ziaghadam, F. & Simin, S. (2018). Speech-like pragmatic markers in essays by Iranian students and native English speakers. *International Journal of Foriegn Language and Research*, 6(21), 133-146.
- Zeevat, H. (2006). A dynamic approach to discourse particles. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 133-149). Amstersam: Elsevier.
- Zorluel, H. & Okan, Z. (2018). Discourse markers in EFL classrooms: A copuse driven research. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 50-66.

A Discoursal Analysis of Functional Spectrum of Discourse Markers in Translation Criticism: Pedagogic and Research Implications

Ali Mohammad Mohammadi¹
Rahim Dehghan²

Received: 24/05/2020
Accepted: 02/09/2020
Article Type: Research

Abstract

Establishing coherence in discourse is an interactive process that is activated through different types of communicative knowledge and skills. Part of this knowledge includes knowledge of the text to organize grammatical and lexical forms to convey meaning. Another part of this faculty is connected to the metalanguage level. It consists of the power to express personal and social identities, to use language to express attitudes and negotiate meaning, and the cognitive ability to manipulate ideas (Maschler and Schiffirin, 2015). Discourse markers (DMs) function in all of the above cognitive, expressive, social, and textual domains and operate as metacommunicative and metadiscursive elements (Frank-job, 2006). Consequently, they become devoid of semantic meaning due to their sensitivity to contextual variables in real-life situations and assume new interactive pragmatic behaviors and strategies known as pragmaticalization in discourse (Jucker & Ziv, 1998). Therefore, their real precise and comprehensive uses, functions, and strategies can mainly be explored within the framework of communicative purposes and interactive contexts. Accordingly, some researchers have come to the idea that analysis of a functional spectrum of discourse markers in social contexts is the most practical and useful method of investigation (Crible & Degand, 2019; Frank-job, 2006; Groute, 2002; Hyland, 2005; Trillo, 2009). As a result, the researchers tried to analyze translation criticism in the Persian language in terms of the types and the frequency of DMs functions.

This descriptive, qualitative, and explorative study benefits from various scientific and research informing bases and resources: the study of famous and key authors' theoretical studies, investigation of key empirically corpus-based researches, and pragmatic analysis of the functional spectrum of discourse markers in randomly selected translation criticism corpus in the Persian language during the

¹ Assistant professor, Department of English Language and Literature, Arak University, Arak, Iran (corresponding author); a-mohammadi@araku.ac.ir

² Instructor, Department of English Language and Literature, Arak University, Arak, Iran; r-dehghan@araku.ac.ir

three last decades. Moreover, the present study applied Fraser's (2006) taxonomy of discourse markers and Brinton's (1996) functional model for the analysis of discourse markers. The taxonomy of discourse markers provides the criteria for the determination of DM use from non-DM use of these metadiscursive elements in translation criticism discourse. And the functional model is applied to discover the functional range of DMs in this genre. Another informing resource of the research was its raters. Both raters were English instructors with 5 years of experience in teaching, familiar with the literature, have conducted researches in this area, and possessed the necessary expertise.

The corpus consisted of 15 translation criticisms written by Iranian translation professors (75%) and professional translators (25%) published in Motarjem, the Iranian journal with more than 30 years of experience in translation theory, analysis, and education. Moreover, the corpus consisted of more than 30000 words selected randomly. All of the instances of DMs' use were determined and sorted by applying Fraser's taxonomy of discourse markers and DMs functional spectrums were analyzed and explored through Brinton's functional model. And about 50% of the instances of the DMs along with their functions in the sentence were extracted and given to the raters to approve the reliability of the research.

The findings resulted in a six-plane functional spectrum model for a discourse monitoring system in the translation criticism genre including information indicators, topic switchers, attitude markers, temporal markers, opening markers, and closing markers. They are not covered in Persian grammar and dictionaries. Also, the correlation coefficient of inter-rater reliability was .61, which is an acceptable index of reliability. The diversity and flexibility in the functional spectrum can be justified from different perspectives. Subsequently, in the process of translation criticism DMs are manipulated creatively in order to prove the inadequacies of the translation or to characterize the qualifications of the rendering. This justification is in line with findings and ideas reported by Fischer (2006). Moreover, justification for this flexibility is related to Frank-job's (2006) view of pragmaticalization of meaning in discourse. That is, in real-life situations, the propositional meaning of discourse markers is changed drastically, they assume pragmatic meanings, and these meanings change based on context. This context covers cognitive, expressive, social, and textual domains. These domains are manipulated by contextual variables. These variables include people, places, and times. DMs' functional spectrums manipulated by the variables and they assume new interactive meanings in discourse. This functional spectrum may constantly be influenced by multiple, complex, innovative, and creative inferences and is always changing, developing, and evolving systematically. As DMs form the basic cognitive, social, cultural, and efficient discursive system of human communication, then, it is recommended that any modifications, developments, and plans in education, research, and management in various aspects of translation education be based on research on the pragmatic functions of these metalanguage elements.

Keywords: Discourse Markers, Functional Spectrum, Pragmaticalization, Translation Criticism

دوگانه‌های واژگانی در شاهنامه فردوسی و کاربرد آن در آموزش زبان فارسی^۱

صالحه غضنفری مقدم^۲

محمدجعفر یاحقی^۳

رضا پیش قدم^۴

شیما ابراهیمی^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۱۹

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

اهمیت آموزش زبان، زمینه‌ساز پژوهش‌های گوناگونی بوده است و در این زمینه، رویکردهایی پیشنهاد شده است از جمله کاربرد ادبیات در آموزش زبان. بیشتر این پژوهش‌ها، در پیوند با درون‌مایه فرهنگی و بهره‌گیری مستقیم از متن‌های ادبی یا

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.26867.1733

^۲ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)؛
Sghm@um.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان و ادبیات فارسی، استاد گروه زبان و ادبیات فارسی، هیأت علمی دانشگاه فردوسی
مشهد؛ mgyahaghi@yahoo.co.uk & Ferdows@um.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان و ادبیات انگلیسی، استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه فردوسی
مشهد؛ pishghadam@um.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد؛
shimaabrahimi@um.ac.ir

بازنویسی آن بوده‌اند؛ اما آن‌چه هدف این جستار است الگوبذیری از چهارچوب زبانی این متون، برای تولید محتوای آموزشی است. اینکه کدام متن ادبی الگوی مناسبی برای آموزش زبان ارائه می‌کند؛ و چه ویژگی دارد که فرایند یادگیری را آسان می‌کند، مسئله این پژوهش است. اصالت متن و داشتن زبان قابل فهم، از نخستین ویژگی‌هایی است که پژوهشگران این حوزه برای یک متن آموزشی بر شمرده‌اند. بر این مبنا، شاهنامه فردوسی به عنوان یک متن گهربار و ارزشمند که نقشی مؤثر در پاسداری از زبان فارسی داشته و در مقایسه با دیگر متن‌ها پیشگام بوده و زبانی زنده دارد، مرجع این پژوهش قرار گرفت. به نظر می‌رسد بررسی روابط واژگانی شاهنامه، بتواند الگوی مناسبی در تدوین محتوا و آموزش زبان فارسی به دست دهد. بررسی توصیفی - تحلیلی روابط واژگانی در نمونه آماری نشان داد نزدیک به ۴۰٪ واژگان دارای پیوندهای دوتایی‌اند که نیمی از آن‌ها، خارج از تعریف هم‌آیندها قرار می‌گیرند، از این رو، پاره‌گفته «دوگانه‌های واژگانی» پیشنهاد می‌شود. این روابط واژگانی، به صورت ناخودآگاه، با فعال کردن دانش پیشین واژگانی و دایره‌المعارفی، مخاطب را در درک متن یاری می‌نماید. یافته‌های آموزش زبان، بر پایه دوگانه‌های واژگانی و به کارگیری آن در یادگیری واژه و درک مطلب نیز نشان داد تفاوت معناداری مابین عملکرد دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. همچنین این یافته‌ها تأیید می‌کند کاربرد دوگانه‌های واژگانی در افزایش میزان یادگیری زبان آموزان مؤثر است.

واژه‌های کلیدی: دوگانه‌های واژگانی، شاهنامه فردوسی، آموزش زبان فارسی

۱. مقدمه

نگرش‌های نوین در آموزش زبان و مهارت‌های آن، چالش‌ها و راهکارهای تازه نیز پدید می‌آورد. یکی از این رویکردها، توجه به کاربردی ادبیات در آموزش زبان است؛ بر مبنای این نظریه، زبان ادبی با توجه به ویژگی‌های خاص خود، اشتیاق یادگیری را در زبان‌آموزان می‌افزاید و افزون بر در دسترس گذاشتن پیشینه فرهنگی زبان، مخاطب را با سطوح چندگانه معنایی آشنا می‌سازد. همچنین، افزایش آگاهی زبانی و در نتیجه افزایش توانش زبانی در تعبیر و تفسیر پاره‌گفته‌ها را به دنبال دارد (Lazar, 2001).

پژوهش‌هایی در به کارگیری ظرفیت‌های ادبی در آموزش زبان فارسی نیز به انجام رسیده که اغلب کارکرد ادبیات در انتقال فرهنگی زبان را تأیید می‌کنند، اما برخی نیز تأثیر ادبیات را بر افزایش توانش و مهارت‌های زبانی بررسی کرده‌اند. مقوله‌ای که در میان انبوه پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش زبان فارسی، کمتر مورد توجه قرار گرفته و مسئله این پژوهش است،

بهره‌گیری از بستر ادبیات و الگوبرداری از ویژگی‌های زبانی متون ادبی برای تولید محتوای آموزشی است. نگارندگان بر این باورند که وجود نظام واژگانی مشخص در متون ادبی، عامل مؤثری در شکل‌گیری و گسترش انواع ترکیب‌ها، اصطلاح‌ها و دیگر شبکه‌های واژگانی در زبان فارسی امروز است؛ از این رو، بررسی و استخراج این روابط واژگانی از میان متن‌های ماندگار ادبیات فارسی گام مهمی در یادگیری واژگان، خواندن و آموزش زبان خواهد بود. در این راستا، پرسش‌های این جستار از این قرارند: اینکه کدام متن ادبی در زبان فارسی، می‌تواند بستر این پژوهش قرار گیرد؟ و چه ویژگی زبانی در آن متن وجود دارد که می‌تواند در آموزش زبان سودمند باشد؟ و دیگر اینکه کاربری آن ویژگی زبانی در تدوین محتوا و آموزش زبان فارسی، چه تأثیری در یادگیری زبان آموزان دارد؟

هر چند، پیش از هر بحثی لازم است تا قدری در پژوهش‌های گذشته غور شود و پژوهش‌هایی که در زمینه روابط واژگانی و کاربرد آن‌ها به ویژه در آموزش زبان به انجام رسیده‌است، بررسی و کاویده گردد.

۱.۱. پیشینه پژوهش

اهمیت واژگان در یادگیری زبان، در پژوهش‌های گوناگونی یادآوری شده‌است؛ از آن جمله صحرایی و احمدی قادر (Sahraei & Ahmadi Ghader, 2016) در یک مطالعه موردی به مقایسه آموزش مستقیم و تصادفی واژه در متن پرداخته‌اند. آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که میزان یادگیری واژگان در روش آموزش مستقیم (۹۲٪) به صورت چشمگیری بیشتر از یادگیری به روش تصادفی (۷۵٪) است. از این رو، آن‌ها بر اهمیت آموزش مستقیم واژه پیش از خواندن متن تأکید می‌کنند. پژوهش‌های دیگری در همین راستا وجود دارد که یکی از راهبردهای پرکاربرد آموزش مستقیم واژه را، آموزش روابط واژگانی از جمله «هم‌آیندها» معرفی کرده‌اند. این مطالعات اهمیت هم‌آیند(باهم‌آیی)ها را در آموزش زبان، تدوین لغت‌نامه‌ها و حتی در سبک‌شناسی متن‌های ادبی، نشان داده‌اند. در بیشتر این پژوهش‌ها تلاش شده تا با بررسی شبکه‌های واژگانی و روابط معنایی بین آن‌ها، زبان‌آموز را در یادگیری و به خاطر سپاری واژگان جدید راهنمایی کنند. برای نمونه، نوروزی خیابانی (Nowroozi Kheyabani, 1999) در پژوهش خود، یکی از مؤلفه‌های دانش واژگانی را آگاهی از رابطه هر واژه با واژه‌های دیگر دانسته‌است؛ به بیانی، او شناخت یک واژه را شامل آگاهی از امکان ترکیب‌پذیری و وقوع آن در

¹ collocation

ترکیبات احتمالی می‌داند. از این رو، وی می‌نویسد که بخش بزرگی از یادگیری واژگان در مقطع متوسطه و در مراحل پیشرفته یادگیری و آموزش زبان، باید به یادگیری و آموزش باهم‌آیی‌ها اختصاص یابد.

ریاضی و میهن‌خواه (Ryazi & Mihankhah, 2004) نیز در مقاله‌ای هم‌آیی واژگان در زبان فارسی را در چهارگونه مختلف داستانی، روزنامه‌ای، علمی و آموزشی استخراج و بررسی کرده و ساختارهای غالب آن‌ها را در دو دسته هم‌نشینی و جانیشینی مشخص نموده‌اند. آن‌ها پس از بررسی داده‌های به‌دست آمده، یادآور شده‌اند که آموزش هم‌آیی‌ها نقش مهمی در بسندگی زبان فارسی دارد و توجه به این مقوله در آموزش زبان، آزمون‌سازی و ترجمه ضروری است. در همین راستا، شریفی و نامور فرگی (Sharifi & Namvar, 2012) نیز افزون بر تأیید اهمیت و کارایی هم‌آیندها در آموزش زبان، به ارائه دسته‌بندی جدیدی از انواع باهم‌آیی و با توجه به ویژگی‌های فرامتنی شکل‌گیری آن‌ها در زبان فارسی پرداخته‌اند. ایشان در مقاله خود، هشت معیار برای تعیین باهم‌آیی‌های زبان فارسی در یک پیکره ۲۰۰ هزار واژه‌ای مشخص کرده‌اند. آن‌ها معتقدند با توجه به معیارهای گوناگونی که معرفی کرده‌اند و نیز حجم قابل توجه پیکره‌ای که در نظر گرفته‌اند، نتایج پژوهشان می‌تواند در بررسی‌های مختلف در زمینه باهم‌آیی و همچنین در فرهنگ‌نگاری و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کار رود.

از میان پژوهش‌های مرتبط به باهم‌آیی در زبان فارسی، ابراهیمی (Ebrahimi, 2012) دو رویکرد عمده آماری و معنایی را وجه تمایز می‌داند؛ رویکرد آماری، که باهم‌آیی را بر اساس هم‌وقوعی بیش از حد انتظار دو یا چند واژه در متن معرفی می‌کند و رویکرد معنایی، که باهم‌آیی را نتیجه رابطه معنایی بین دو واژه می‌داند. او در پژوهش خود، به استخراج و طبقه‌بندی انواع باهم‌آیی در مجموعه مثنوی مولوی می‌پردازد. وی بر این باور است که این دسته‌بندی در شناخت سبک ادبی و شیوه جهان‌بینی مولوی مؤثر است و همچنین ارائه آن در تحلیل سبک‌شناسی دیگر شاعران نیز می‌تواند سودمند باشد. پژوهش‌های دیگری نیز در این زمینه دیده می‌شود که پرداختن به همه آن‌ها در این مجال نمی‌گنجد؛ از جمله غضنفری (Ghazanfari, 2018) که به کارگیری واژگان زوجی (هم‌آیند) را در آموزش خواندن و درک مطلب گروهی از فارسی‌آموزان بررسی کرده و مؤثر ارزیابی نموده‌است.

روشن است که بیشتر این پژوهش‌ها از دیدگاهی زبان‌شناسی و در پیکره‌ای از واژگان کاربردی در متن‌های امروزی انجام پذیرفته‌اند و کمتر پژوهشی می‌توان یافت که پیکره واژگانی را بر متن‌های ادبی گذشته بنا کرده باشد. البته بدیهی است که برای بهره‌گیری از هم‌آیندها و شبکه‌های

واژگانی در موضوع‌هایی مانند تدوین فرهنگ لغت، ترجمه و آموزش زبان، واژگان کاربردی امروزی مؤثر است. این بررسی‌ها چنانچه در متون گذشته انجام گیرد، در مطالعات سبک‌شناسی به کار پژوهشگران خواهد آمد. با وجود این، آنچه مورد نظر این پژوهش است، الگوپذیری از چهارچوب زبانی و روابط واژگانی متون ادبی برای تولید محتوای آموزشی است. اکنون به نظر می‌رسد که باید ملاک‌های انتخاب متن ادبی مناسب برای مطالعه روابط واژگانی مشخص گردد.

۱.۲.۱. ویژگی‌های متن آموزشی

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که متن مناسب برای آموزش زبان باید ویژگی‌هایی از جمله اصالت، اعتبار و زبان قابل فهم داشته باشد (Tomlinson, 2011; Mishan, 2005; Krashen, 2003; Nation, 2008).

۱.۲.۱.۱. اصالت

منظور از اصالت متن آن است که متن مورد نظر با اهداف غیر آموزشی تولید شده باشد (Mishan, 2005). بر این اساس، بدیهی است که همه متن‌هایی که در گستره تاریخی فرهنگ و ادبیات یک ملت پدید آمده‌اند و در دوره یا دوره‌هایی زیسته‌اند و در فکر و زبان مردم اثر گذار بوده‌اند، متن‌های اصیلی به شمار می‌روند. این متن‌ها نخستین شرط متن آموزش زبان را دارند.

۱.۲.۲.۱. اعتبار

اعتبار متن‌ها چه از دید زبانی (ساختاری و محتوایی) و چه از دید فرهنگی در آموزش زبان بسیار اهمیت دارد. با این وجود، کدام متن دارای زبان استوار و محکم بوده و در بستر فرهنگی زبان نیز، قابل اتکا و استناد است؟ پاسخ به این پرسش، می‌تواند تعریف نگارندگان از اعتبار متن را روشن سازد. به نظر می‌رسد هرچه متنی در متن‌های پس از خود اثرگذاری بیشتری داشته باشد - خواه این اثرگذاری از جنبه ساختمان زبان انجام گرفته باشد خواه از جنبه محتوا و پیام متن - بیشتر مورد استناد بوده و از درجه اعتبار بیشتری برخوردار است. همچنین، اگر متنی در شمار بیشتری از متن‌های پس از خود حضور داشته باشد - خواه متن‌های مکتوب و رسمی و خواه متن‌های شفاهی و غیر رسمی - باز هم نسبت به دیگر متن‌ها، اعتبار و پذیرش بیشتری یافته‌است. بنابراین، می‌توان میزان اثرگذاری کیفی (نفوذ) و کمی (گسترش) یک متن بر متن‌های پس از آن، همچنین بر زندگی و زبان مردم، را میزان اعتبار آن متن دانست. نامور مطلق (Namvar Motlagh, 2008) در مقاله خود با عنوان «درآمدی بر گسترش بیش‌متنی شاهنامه» یادآور می‌شود که یک پیش‌متن

می‌تواند سرچشمه بسیاری از بیش‌متن‌های گوناگون باشد و چنانچه دارای بیش‌متن‌های فراوانی باشد، یعنی به‌طور کم‌نظیری مورد اقتباس قرار گیرد، «اسطوره‌متن» نامیده می‌شود. وی در ادامه بر اساس ادله‌ای که بیان می‌کند نتیجه می‌گیرد که «شاهنامه شایسته‌ترین اثری است که می‌توان آن را اسطوره‌متن نامید ... و حتی می‌توان گفت هیچ اثری [برای مطالعه روابط ترامنتی] نه فقط در ایران بلکه در ادبیات جهانی نمی‌تواند با شاهنامه برابری کند» (Namvar Motlagh, 2008, p. 54). اگر بپذیریم که اسطوره‌متنی شاهنامه، تعریف درستی از اعتبار این متن است، آن‌گاه باید بیافزاییم که حضور این متن، نه فقط در آثار نوشتاری پس از خود که در متن‌های شفاهی و نگارگری‌ها- و اگر نگوئیم همه، در بیشتر زوایای زندگی مردم فارسی‌زبان- نیز مؤید دیگری بر اعتبار آن است. یاحقی در مجموعه «جستارهایی در مخاطب‌شناسی شاهنامه» نیز چنین می‌آورد که:

حس زبانی و ادبی ما می‌گوید که روح شاهنامه تنها نه در کالبد آثار برجسته و شیوه سخنوران چیره‌دست، که حتی در فارسی محاوره و گویش‌های نواحی مختلف نیز حلول کرده و تصاویر و واژگان و نحو و مضمون برخی از آن‌ها را بیش و کم زیر تأثیر قرار داده‌است (Yahaghi, 2015, p. 9).

۱.۲.۳. زبان قابل فهم

کرشن (Krashen, 2003) یکی از ویژگی‌های متن آموزشی را داشتن درون‌داد یا زبان قابل درک می‌داند؛ به این معنی که مخاطب بتواند متن را بخواند و بفهمد و با آن ارتباط برقرار کند. در مقام مقایسه شاهنامه فردوسی با آثار مشابه آن در ادبیات جهان، می‌توان ادعا کرد که «هیچ‌یک از حماسه‌های بزرگ جهان، از جمله ایلید هومر، مهابهاراتا و رامایانا حماسه‌های زنده نیستند و متن اصلی و اولیه این منظومه‌ها، مونس و همدم مردم امروز سرزمین‌هایشان نیست» (Khatami, 2008, p. 16). این در حالی است که زبان شاهنامه پس از گذشت هزار سال از سرایش آن و با تغییراتی که در این مدت در زبان فارسی پدید آمده، «حتی برای طبقاتی که اطلاعاتشان از ادب پارسی متوسط باشد، به آسانی قابل فهم است» (Safa, 1991, p. 305). همین ویژگی در زبان فردوسی، به تنهایی اهمیت و اثرگذاری این متن در زبان فارسی را نشان می‌دهد. چرا که به باور بسیاری از پژوهشگران زبان فارسی، زنده و ماندگار کردن این زبان به واسطه شعر ممکن گشته و البته این نتیجه از هر شعری هم به دست نیامده‌است؛ به بیانی «شعری که حافظ زبان است نه تنها باید جامع محسنات شعری باشد بلکه لازم است از فهم عامه مردم دور نبوده و حکایت از اموری کند که برای آن‌ها دلپذیر باشد و پیش از شیخ سعدی و خواجه حافظ کمتر کسی از

شعرای ما به اندازه فردوسی جامع این شرایط بوده است» (Foroughi, 1983, p. 31). بر پایه آن‌چه تا کنون برای ویژگی‌های متن مناسب برای آموزش زبان برشمرده شد، آثار گوناگونی را می‌توان در ادبیات فارسی نام برد. هر چند اینکه نگارندگان «شاهنامه فردوسی» را برگزیده‌اند، نشان می‌دهد که مشخصه‌ای وجود دارد که دیگر آثار از آن برخوردار نیستند و همین مشخصه سبب تمایز و انتخاب شاهنامه می‌شود.

۱.۲.۴. تقدّم زمانی

به باور بسیاری از پژوهشگران زبان و ادبیات فارسی، اثرگذاری شاهنامه در زبان، تاریخ و فرهنگ ایرانی پیش و بیش از هر متن دیگری بوده و نقش آن انکارناپذیر است. شگفتی کار فردوسی زمانی به خوبی شناخته و آشکار خواهد شد که بدانیم «او در سپیده دم سخن پارسی و در آن اوان که زبان دری اندک اندک به زبانی فراگیر و فرهنگی و دیوانی دگرگون می‌شده است، توانسته به گوهر آن دست یابد و آن را در سرودن شاهنامه به کاربگیرد» (Kazzazy, 2008, p. 11). بر این اساس، حضور فردوسی در دوره‌ای که سرآغاز رویش زبان فارسی امروز و در بستر فرهنگی ایران پس از اسلام است، حضوری حیاتی است. این امر سبب شده مصالح اولیه زبان که در دو، سه قرن آغازین پس از اسلام به قوامی نسبی رسیده بود، در شاهنامه به عمل آمده و برای کاربستن، آماده گردد. «در نتیجه همه سخنورانی که پس از فردوسی آمدند از این مصالح آماده و آزموده استفاده کرده و بنای کار خود را بر بنیاد آزمون‌های او استوار نمودند» (Yahaghi, 2015, p. 9). بنابراین، به نظر می‌رسد اصالت، اعتبار، تقدم زمانی، اثرگذاری و نفوذ در آثار پسین، زبان قابل فهم و نقش بی‌بدیل در حفظ گنجینه واژگان و ساختار زبان فارسی و بسیاری از ویژگی‌های دیگر در این متن باهم گرد آمده است. این امر سبب شده تا شاهنامه از ظرفیت بالایی در استناد و الگوبرداری برای تولید محتوای آموزش زبان برخوردار شود.

برای این منظور، پس از تعیین چهارچوب نظری در تعریف روابط واژگانی، بخش‌هایی از شاهنامه به صورت تصادفی انتخاب و روابط واژگانی، استخراج و دسته‌بندی شده‌اند. سپس، پایایی روابط به دست آمده، به وسیله گروهی از دانش‌آموختگان دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی و نرم‌افزار اس.پی.اس.اس^۱ بررسی و تأیید شده است. فراوانی داده‌ها در جدول‌ها و نمودارها آمده است. در پایان، متن‌هایی با استفاده از ویژگی‌های به دست آمده و برای دو گروه آزمایش و کنترل، آماده و در یک دوره دو ماهه آموزش داده شد و در نهایت تأثیر فرایند مداخله در تولید محتوا و آموزش آن بر میزان یادگیری زبان‌آموزان مورد ارزیابی قرار گرفته است.

¹ SPSS

۲. مبانی نظری

۲.۱. روابط واژگانی متن

از آنجا که یادگیری واژگان، یکی از گام‌های مهم در تمام رویکردهای اصلی (پایین به بالا^۱، بالا به پایین^۲ و تعاملی^۳) آموزش زبان است، تا کنون راهکارهای متعددی از جمله شبکه‌های واژگانی^۴ و باهم‌آیی، برای تسهیل آن پیشنهاد شده است (Goodman, 1970; Gough, 1972; Anderson, 1999; Alderson, 2005; Koda, 2005).

۲.۱.۱. شبکه‌های واژگانی

در همه زبان‌ها، شماری از واژگان به روش‌های گوناگون با هم مرتبط هستند؛ ممکن است این ارتباط از نوع معنایی بین واژه‌های مترادف یا متضاد باشد یا از نوع تناسب بین واژه‌هایی که در یک حوزه معنایی قرار دارند. به نظر می‌رسد با توجه به روابط معنایی واژه‌ها ایده یک شبکه از مفاهیم بر اساس روابط منطقی باشد. شبکه واژگان در زبان و در ذهن گویشور زبان وجود دارد. به بیانی واژه‌ها به‌طور مستقل در ذهن ذخیره نمی‌شوند و روابط میان آن‌ها نیز به صورت خودکار به خاطر سپرده می‌شود (Field, 2002). روان‌شناسان آموزش زبان معتقدند که با بررسی دقیق جزئیات واژه‌ها، ماندگاری آن‌ها در حافظه بیشتر می‌شود؛ به این معنا که توجه بیشتر به صورت و معنای واژه‌ها و پیوند آن‌ها با دانش پیشین احتمال نگهداری اطلاعات را در حافظه بالا می‌برد (Raghibdoost, 2013). در بیشتر پژوهش‌هایی که در زمینه آموزش واژگان انجام گرفته نیز، تلاش شده تا با شبکه کردن واژگان به زبان‌آموزان کمک شود با به خاطر سپاری مؤلفه‌های معنایی مشترک، واژه‌ها را فرا بگیرند و با در نظر داشتن ارتباط معنایی، آن‌ها را به یاد آورند. هر چند عمده شبکه‌های واژگانی بر پایه روابط مفهومی بین واژگان تعریف شده‌اند، اما این روابط می‌تواند از حوزه معنایی خارج شده و روابط آوایی را نیز در بر بگیرد. فیلد (Field, 2002) بر این باور است که واژه‌ها در ذهن انسان ممکن است به دو صورت در کنار هم قرار بگیرند:

الف) شباهت در صورت (آوایی/نوشتاری).

ب) شباهت در معنا، که خود شامل سه زیرشاخه است: نخست، حوزه‌های معنایی، که در آن واژه‌ها مطابق با حوزه‌های موضوعی که به آن تعلق دارند، دسته‌بندی می‌شوند. دوم، رابطه‌های معنایی^۵، که شامل تشابهات یا تفاوت‌های معنایی واژگان است. سوم، باهم‌آیی، شامل واژه‌هایی است که اغلب باهم ظاهر می‌شوند.

¹ bottom-up approach

² top-down approach

³ interactive approach

⁴ lexical Network

⁵ semantic relations

۲. ۱. ۲. باهم‌آیی واژگان

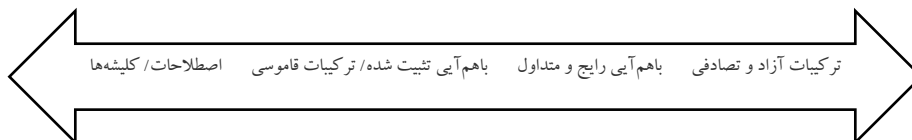
همان‌گونه که گذشت، یکی از انواع شبکه‌های واژگانی، با عنوان باهم‌آیی شناخته می‌شود که روابط بین واژه‌ها بر پایه بسامد هم‌نشینی تعریف می‌گردد. فیرث (Firth, 1957)، نخستین کسی است که اصطلاح باهم‌آیی را در نظریه معنایی خود مطرح کرد. او این پدیده زبانی را اساساً معنی‌بنیاد فرض کرد و نه دستوری، و آن را برای نامیدن و مشخص کردن ترکیب‌ها، بر اساس رابطه معنایی - اصطلاحی و فراوانی رخداد آن‌ها در زبان، به کار برد. به باور وی «هم‌نشینی» یکی از شیوه‌های بیان معنی است. بر پایه دیدگاه او، «هر واژه در بافت جدید، یک واژه جدید است» (Firth, 1957, p. 190)؛ بنابراین می‌تواند با توجه به بافت و واژه‌های هم‌نشین، دارای مفهوم جدید و حتی نقش دستوری متفاوت از گذشته باشد.

هلیدی و حسن (Halliday & Hassan, 1992) نیز، میزان باهم‌آیی واحدهای واژگانی را فرآورده دو نوع رابطه، یکی با نظام زبانی و دیگری با متن، بیان می‌کنند. به باور ایشان، درجاتی از مجاورت و نزدیکی در نظام واژگانی هر زبانی موجود است که یکی از یافته‌های آن تمایل واژه‌های معین به هم‌آیی است. این تمایل احتمالاً یا ناشی از روابط مفهومی برآمده از بافت متن است و یا ناشی از بسامد زیاد وقوع هم‌نشینی واژه‌ها که در شم زبانی گویشور بومی وجود دارد. با این وجود، نمی‌توان باهم‌آیی‌ها را مانند اصطلاح‌ها یا ترکیب‌های ثابت و رایج در نظر گرفت. در همین راستا جکسون (Jackson, 1988) نیز باهم‌آیی را، در حقیقت ترکیبی از واژه‌ها با نوعی پیش‌بینی دو جانبه می‌داند که ترکیب آن‌ها اصطلاح ثابتی نیست ولی معتقد است احتمال ترکیب واژه‌ها، چیزی بیشتر از هم‌نشینی تصادفی آن‌ها است. هر چند جکسون (همان) باهم‌آیی‌ها را با عبارت ترکیب، تعریف کرده است اما گوشزد وی بر اینکه این ترکیب هنوز اصطلاح نشده است و امکان تغییر هر یک از زوج واژگان در آن وجود دارد، نیازمند اندیشیدن است. همچنین، این پرسش به ذهن می‌رسد که آیا می‌توان واژه‌های با فاصله را نیز هم‌آیند انگاشت؟

در پاسخ به این پرسش، نتینگر و دکاریو (Nattinger & Decario, 1992) چنین مطرح کردند که اگر واژه‌ای در فاصله واژگانی مشخص، یعنی چند واژه پیش و پس از آن، بیش از اندازه انتظار با واژه‌های دیگر همراه شود، باهم‌آیی به وجود می‌آید. بنابراین پاسخ آن‌ها به پرسش پیشین، سبب می‌شود در جست‌وجوی هم‌آیندها، افزون بر روابط معنایی یا روابطی از نوع تداعی، هم‌نشینی واژگان در فاصله معینی نیز مورد توجه قرار گیرد. در همین رابطه به باور ویگان (Wigand, 1998) باهم‌آیی عبارت است از وقوع هم‌زمان واژه‌هایی که حداکثر ۴ واژه با یک‌دیگر فاصله دارند. به بیانی، احتمال باهم‌آیی دو یا چند واژه خاص، در فاصله ۴ واژه پیش و

پس از آن سنجیده می‌شود. این تعریف، ترکیب بودن یا اصطلاح شدن عناصر باهم‌آیی را رد می‌کند و گستره بیشتری را شامل می‌شود.

بر پایه بررسی‌های انجام شده چنین برمی‌آید که در تعریف باهم‌آیی توافق و یکپارچگی وجود ندارد. هر چند آنچه مسلم است تعریف هم‌آیندها در پیوستاری از ترکیبات دستوری و اصطلاحات ثابت تا هم‌نشینی آزاد و با فاصله واژگان رخ می‌دهد. پناهی (Panahi, 2002, p. 209) طیف ترکیبات باهم‌آیند در زبان فارسی را چنین نمایش می‌دهد:



شکل ۱- طیف ترکیب در زبان فارسی

همچنین محور هم‌نشینی واژگان در این تعریف‌ها، از روابط دستوری گرفته تا روابط معنایی و آوایی و غیر آن متغیر است. برآیند همه این دیدگاه‌ها را می‌توان در تعریف زیر ارائه کرد:
هرگونه هم‌نشینی بین دو واژه که احتمال وقوع آن در زبان گویشوران بومی نسبت به واژگان دیگر بیشتر است، در صورتی که تبدیل به یک ترکیب ثابت و تغییرناپذیر نشده باشد و در عین حال فاصله دو واژه از یک عبارت دستوری یا حداکثر چهار کلمه بیشتر نباشد، باهم‌آیی واژگانی قلمداد شده و میان آن دو کلمه، رابطه یا پیوند واژگانی - اعم از ساختاری، مفهومی و آوایی برقرار است.
در این جستار، با توجه به تعریف ارائه شده از باهم‌آیی واژگانی، در یک نمونه تصادفی از شاهنامه، روابط واژگانی بررسی و دسته‌بندی شده و فراوانی داده‌ها در جدول‌ها و نمودارها نشان داده شده است. سپس یافته‌های آزمون میدانی کاربردی روابط واژگانی مبتنی بر متن شاهنامه در آموزش زبان فارسی و تأثیر آن بر میزان یادگیری و درک مطلب زبان‌آموزان بررسی شده است.

۳. شیوه پژوهش

۳.۱. گردآوری داده‌ها

در این پژوهش بخش‌هایی از شاهنامه (جلدهای ۱ تا ۵ چاپ خالقی مطلق) به صورت تصادفی نامنظم^۱ انتخاب شد. در مجموع حدود ۱۰۰۰ بیت و ۱۰ هزار واژه شمرده شد. اساس کار بر کشف روابط واژگانی و باهم‌آیی‌ها قرار گرفت و روابط واژگانی شامل انواع پیوندهای معنایی (۱)-

^۱ random

هم‌معنایی و شمول، ۲- تقابل و تضاد، ۳- تناسب و تداعی)، پیوندهای ساختاری (۴- دستوری) و پیوندهای آوایی (۵- جناس) در تمامی ابیات خوانده شده، استخراج و در پنج گروه دسته‌بندی گردید. پایایی داده‌های به‌دست آمده به وسیله گروهی (۱۰ نفره) از دانش‌آموختگان و دانشجویان دوره دکتری زبان و ادبیات فارسی بررسی و توسط نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس تأیید شد. به این صورت که هر نفر، ۵ نوع پیوند واژگانی را در ۱۰ بیت تصادفی جست‌وجو و ثبت کرد. داده‌های گردآوری شده توسط این گروه ۱۰ نفره با داده‌های گردآوری شده در نمونه ۱۰۰۰ بیتی در نرم‌افزار آماری تطابق داده شد تا خطای سوگیری پژوهشگر و میزان قابل اعتماد بودن داده‌ها بررسی شود. آلفای کرونباخ^۱ به‌دست آمده ۰/۹۸۷ است که پایایی و اعتمادپذیری داده‌ها را با توجه به جدول تحلیل آلفا، «بسیار زیاد» نشان می‌دهد.

جدول ۱: محاسبه آلفای کرونباخ در تأیید پایایی داده‌ها

داده‌های قابل اعتماد (پایا)		خلاصه پردازش نمونه‌ها (پاسخ‌دهنده‌ها)		
آلفای کرونباخ	تعداد داده‌ها	استثناء	تعداد	درصد
۰/۹۸۷	۶۰۰	۰	۱۰	٪۱۰۰

جدول ۲: تحلیل جدول محاسبه آلفا و میزان پایایی

$\alpha < ۰/۵$	$۰/۵ < \alpha < ۰/۶$	$۰/۶ < \alpha < ۰/۷$	$۰/۷ < \alpha < ۰/۹$	$۰/۹ < \alpha$
پایایی غیر قابل قبول	پایایی ضعیف	پایایی قابل قبول	پایایی خوب	پایایی عالی

گونه‌های متعددی از پیوندهای واژگانی مانند آنچه صفوی (Safavi, 2003)، ابراهیمی (Ebrahimi, 2012) و دیگران بر شمرده اند، وجود دارد. با این وجود، آنچه در این پژوهش مبنای دسته‌بندی و گردآوری داده‌هاست، یک دیدگاه کلی‌نگر است. از این رو، بسیاری از دسته‌بندی‌های روابط واژگانی در زیر چند مورد اصلی گنجانده شده‌اند. در زیر نمونه‌هایی از ابیات شاهنامه و روابط واژگانی آن‌ها آمده‌است (Ferdowsi, 2009; V. 1-5):

¹ Cronbach's alpha

۳.۱.۱. پیوندهای معنایی

۳.۱.۱.۱. تناسب

رابطه معنایی تناسب، شبکه مفهومی بین واژگان از یک حوزه معنایی یا کاربردی را نمایان می‌کند که در اصطلاح ادبی با نام مراعات نظیر نیز شناخته می‌شود. در بیت‌های زیر، بین دو واژه «مشک و عنبر» و نیز بین دو واژه «داد و دهش» تناسب معنایی وجود دارد. همچنین بین واژه‌های «خورشید و چرخ»، «خورشید و برج حمل»، «خورشید و خاور» و «تاج و سر» رابطه معنایی از نوع تناسب است. در همین بیت‌ها، هر چند پیوند معنایی تناسب بین واژگان دیگر مانند «خورشید و مهر»، «خورشید و زمین» و «خاور و باختر» نیز دیده می‌شود، اما در یک دسته‌بندی دقیق‌تر، می‌توان این گونه پیوندها را در دسته‌های تداعی و تقابل گنجانند.

فریدون فرّخ، فرشته نبود	ز مُشک و زعنبر، سرشته نبود
به داد و دهش یافت آن نیکویی	تو داد و دهش کن، فریدون تویی

(Ferdowsi, 2009, V. 1, p. 85, D. 489-490)

چو خورشید بر چرخ بنمود چهر	بیاراست روی زمین را به مهر،
به برج حمل تاج بر سر نهاد	وزو خاور و باختر گشت شاد،

(Ferdowsi, 2009, V. 5, p. 219, D. 1& 2)

۳.۱.۲. تداعی

رابطه معنایی تداعی، به این معنا که یک واژه بر مبنای رابطه هم‌آیندی باعث تداعی واژه دیگر در ذهن گویشور بومی می‌شود، زیر مجموعه‌ای از رابطه تناسب بین واژگان است. هر پیوند متداعی، متناسب نیز هست اما هر پیوند متناسب، متداعی نیست. در بیت‌های زیر، می‌توان رابطه معنایی بین «خورشید و مهر»، «نقش و مانی»، «نقش و چین»، «دیا و چین» و «بلبل و ناله» را از نوع تداعی به شمار آورد.

چو بیدار گردی جهان را ببین	که دیباست، گر نقش مانی به چین!
----------------------------	--------------------------------

(Ferdowsi, 2009, V. 5, p. 219, D. 7)

به پالیز بلبل بنالد همی	گل از ناله او ببالد همی
-------------------------	-------------------------

(Ferdowsi, 2009, V. 5, p. 291, D. 6)

۳. ۱. ۱. ۳. تقابل

رابطه معنایی تقابل، هرچند می‌تواند تناسب هم باشد، اما در حقیقت دو مفهوم متقابل را نشان می‌دهد که در عین حال متضاد هم نیستند. برای نمونه در دو بیت زیر، واژگان «خداوند و بندگان» و «شبان و رمه» دارای مفهوم متقابلند و نه متضاد. می‌توان گفت رابطه معنایی تضاد هم به نوعی زیر مجموعه رابطه معنایی تقابل قرار دارد؛ به بیان دیگر، هر پیوند متضادی، متقابل نیز هست اما هر رابطه معنایی متقابل، الزاماً متضاد نیست.

خداوند هست و خداوند نیست همه بندگانیم و ایزد یکیست

(Ferdowsi, 2009, V. 1, p. 205, D. 615)

چنینیم یکسر، که و مه، همه تو خواهی شبان باش و خواهی رمه

(Ferdowsi, 2009, V. 1, p. 86, D. 499)

۳. ۱. ۱. ۴. تضاد

در همین بیت‌های بالا، هرچند پیوند معنایی بین واژگان «هست و نیست» و «که و مه» نیز از نوع کلی تقابل به شمار می‌رود اما به صورت جزئی‌تر و دقیق‌تر، نشان‌دهنده دو مفهوم متضاد است.

۳. ۱. ۱. ۵. هم‌معنایی

گاه پیش می‌آید که در متن برای بیان منظور خاصی از نویسنده (شاعر)، واژه‌های هم‌معنا به صورت معطوف یا غیر آن، در یک پیوند معنایی باهم قرار می‌گیرند. مانند نمونه زیر که در آن پیوند معنایی هم‌معنایی بین واژگان «ترس و باک» برای بیان تأکید به کار رفته‌است.

بروید ز خاک و شود باز خاک همه جای ترس است و تیمار و باک

(Ferdowsi, 2009, V. 4, p. 3, D. 8)

و یا در این بیت، که رابطه هم‌معنایی مابین واژگان «نگهبان و پاس» برای پیش‌گیری از تکرار استفاده شده‌است.

نخست آفرینش خرد را شناس نگهبان جان است و آن سه پاس

(Ferdowsi, 2009, V. 1, p. 5, D. 26)

۳.۱.۱.۱. شمول

رابطه معنایی شمول، زمانی است که مفهوم یک واژه، زیرگونه‌ای از مفهوم واژه دیگر باشد و این دو واژه، باهم در یک رابطه هم‌آیی قرار گیرند. در بیت زیر، بین واژگان «گل و لاله» و «گل و سنبل» رابطه شمول برقرار است.

همه بوستان زیر برگ گل است همه کوه پُر لاله و سنبل است

(Ferdowsi, 2009, V. 5, p. 291, D. 4)

۳.۱.۲. پیوندهای ساختاری

بدیهی است که روابط صرفی و نحوی بین واژه‌ها و جمله‌ها در هر متن منسجمی وجود دارد؛ به گونه‌ای که نبود آن، متن را از جنبه وجود سرنگون می‌کند و یا در فصاحت و بلاغت آن خلل ایجاد می‌نماید. بنابراین اصل، وجود روابط ساختاری در بین واژگان شاهنامه نیز مسأله جدیدی نیست؛ اما آنچه در این پژوهش مورد نظر است، پیوندهای اشتقاقی (وندی) مابین واژگان و همچنین پیوندهای دستوری بین اسم‌ها و صفت‌ها یا فعل‌هایی است که به صورت باهم‌آیی در متن ظاهر می‌شوند و مانند نشانه‌هایی برای تشکیل شبکه واژگان در ذهن مخاطب عمل می‌کنند. هر چند این گونه پیوندها نیز ممکن است به نوعی مفهومی قلمداد شوند اما منظور نگارندگان وجود ارتباط واژگان به صورت دستوری (نحوی و صرفی) است که از آن با عنوان پیوند ساختاری یاد کرده‌ایم. در زیر، نمونه‌هایی از این پیوندهای ساختاری آورده شده است.

۳.۱.۲.۱. اسم و صفت

ز گردنده خورشید تا تیره خاک سرِ گوهران آتش و آبِ پاک،
به هستی یزدان گوایی دهند روان تو را آشنایی دهند

(Ferdowsi, 2009, V. 3, p. 105, D. 7)

همان تخت و هم طوق و هم گوشوار همان تاج زرین زبرجدنگار

(Ferdowsi, 2009, V. 2, p. 4, D. 13)

در بیت‌های بالا، پیوند بین واژگان «خورشید و گردنده»، «خاک و تیره»، «آب و پاک»، «تاج و زرین» و «تاج و زبرجدنگار» از نوع ساختاری و هم‌آیی اسم و صفت است.

۳.۱.۲.۲. اسم و فعل

این گونه پیوند ساختاری، آن دسته از هم‌آیندهای اسم و فعل را در بر می‌گیرد که نسبت به هم نشان‌دارند؛ به بیان دیگر، فعل دارای مفهوم ویژه‌ای است که اسم هم‌نشین آن را، القا می‌کند؛ با این وجود باری دیگر دو واژه اسم و فعل هم‌آیند، دارای پیوند دستوری یا ساختاری نیز هستند. در بیت‌های زیر، پیوند واژگانی بین «آتش و برافروختن» و «پیراهن و دریدن» از این گونه‌اند.

ز خاشاک و از خار و شاخ درخت یکی آتشی بر فروزید سخت

(Ferdowsi, 2009, V. 2, p. 119, D. 13)

چو خورشید بر زد سنان از نشیب شتاب آمد از رفتن اندر وریب
بدرید پیروزه پیراهنش پدید آمد آن لعل رخشان تنش

(Ferdowsi, 2009, V. 3, p. 109, D. 73)

۳.۲.۱. اشتقاقی

پیوندهای اشتقاقی یا وندی بین واژگان هم‌ریشه برقرار می‌شوند. این واژگان ممکن است مصدر و فعل‌های مشتق از آن باشند یا اسم‌هایی که هر کدام، وندی از یک ریشه مشترک هستند و با هم در یک رابطه واژگانی قرار گرفته‌اند. در نمونه‌های زیر، پیوند بین واژگان «خرد و خردمند» و «دانش و داندگان» از این گونه است.

کنون ای خردمند ارج خرد بدین جایگه گفتن اندر خورد

(Ferdowsi, 2009, V. 1, p. 4, D. 16)

به دانش ز داندگان راه جوی به گیتی بیوی و به هر کس بگوی

(Ferdowsi, 2009, V. 1, p. 4, D. 31)

۳.۱.۳. پیوندهای آوایی

در نظام واژگان یک متن، به ویژه اگر آن متن، منظوم باشد، وجود روابط آوایی انکارناپذیر است. در شاهنامه، وزن سراسری و یکسان متن، نخستین و تأثیرگذارترین پیوند آوایی بین واژگان است. افزون بر آن، قافیه‌ها و ردیف‌ها و دیگر عوامل موسیقایی شعر نیز در ایجاد و تحکیم این گونه پیوند بین کلمه‌ها، نقش آفرینی می‌کنند. در این جستار، آن دسته از هم‌آیندهایی که بر پایه آوای

واژگان شکل گرفته‌اند، مورد توجه قرار گرفته‌اند (روابط آوایی بین قافیه‌ها در این پژوهش، شمرده نشده‌است). در زیر نمونه‌هایی از روابط آوایی دیده می‌شود.

هوا پرخروش و زمین پر ز جوش خُنک آنک دل شاد دارد به نوش

(Ferdowsi, 2009, V. 5, p. 291, D. 2)

هر آن کو ندارد خرد را به پیش دلش گردد از کرده خویش، ریش

(Ferdowsi, 2009, V. 1, p. 4, D. 22)

در بیت نخست، غیر از پیوند آوایی بین «جوش و نوش» که قافیه را ساخته است، بین واژگان «خروش و جوش / خروش و نوش» نیز نوعی پیوند آوایی وجود دارد که در اصطلاح ادبی از آن به عنوان «قافیه درونی» یاد می‌شود. در بیت دیگر نیز، بین واژگان «خویش و ریش» افزون بر قافیه‌های «پیش و ریش» رابطه آوایی «جناس» برقرار است.

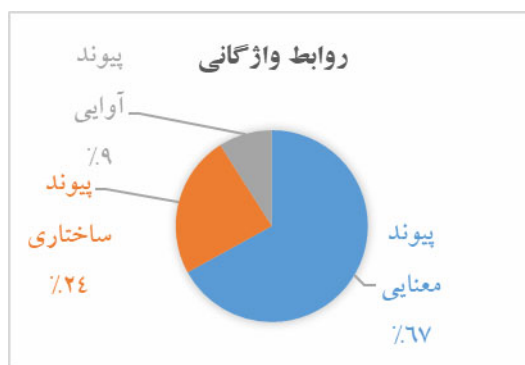
۲.۳. فراوانی داده‌ها

جدول (۳)، فراوانی واژگان دارای پیوند را در نمونه تصادفی نشان می‌دهد.

جدول ۳: فراوانی داده‌ها

تعداد کل واژگان	تعداد واژه‌های دارای پیوند	درصد واژگان دارای پیوند
۱۰۰۰۰	۳۹۴۷	۳۹٪

نزدیک به ۴۰٪ از واژگان شمارش شده در ۱۰۰۰ بیت تصادفی، دارای روابط واژگانی‌اند. جدول (۴) و شکل (۱)، فراوانی دسته‌های اصلی را نشان می‌دهد.



شکل ۱: فراوانی روابط واژگانی

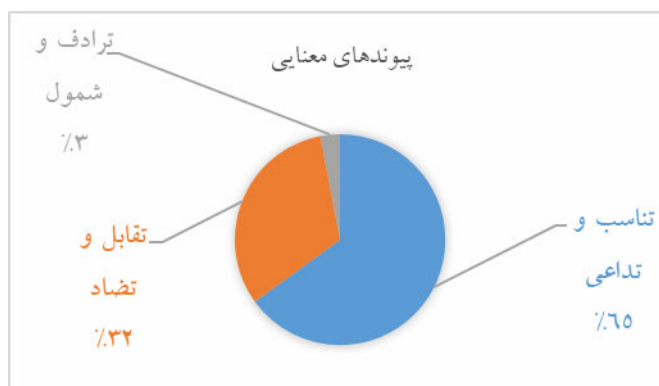
جدول ۴: فراوانی روابط واژگانی

نوع پیوند	فراوانی در نمونه	درصد فراوانی
معنایی	۲۶۲۵	۶۷٪
ساختاری	۹۶۲	۲۴٪
آوایی	۳۶۰	۹٪

جدول (۴) و شکل (۱) نشان می‌دهد که در نمونه آماری، ۶۷ درصد روابط واژگانی بر پایه پیوندهای معنایی است. به این معنا که اگر این متن را بدون توجه به پیوستار روایی و موضوعی و نیز یک‌پارچگی و سامان موسیقایی، فقط از دید واژگانی بررسی کنیم، آن‌چنان شبکه معنایی گسترده‌ای بین واژه‌ها برقرار است که انسجام متن و متن‌بودگی را فراهم می‌کند. پیوندهای معنایی در شش دسته اصلی تناسب، تداعی، هم‌معنایی، شمول، تقابل و تضاد قرار می‌گیرند. همچنین می‌توان دسته‌بندی روابط معنایی را به صورت کلی‌تر و در سه زیر مجموعه تناسب و تداعی، تقابل و تضاد، و هم‌معنایی و شمول تعریف کرد. جدول (۵) و شکل (۲) فراوانی این دسته‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۵: فراوانی پیوندهای معنایی

پیوندهای معنایی					
شمول	هم‌معنایی	تضاد	تقابل	تداعی	تناسب
۴۲	۳۸	۴۱۲	۴۱۱	۲۵۹	۱۴۶۳
۸۰		۸۲۳		۱۷۲۲	
٪۳		٪۳۲		٪۶۵	

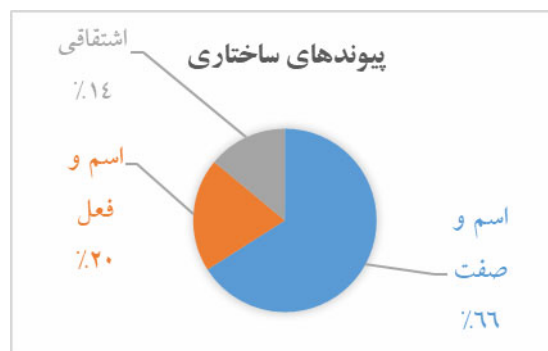


شکل ۲: فراوانی پیوندهای معنایی

بر مبنای داده‌های جدول (۴)، نزدیک به یک چهارم روابط واژگانی در نمونه تصادفی، بر پایه پیوندهای ساختاری شکل گرفته‌اند. عمده روابط ساختاری بین این گونه پیوندها را پیوند بین اسم و صفت، اسم و فعل و نیز پیوندهای اشتقاقی تشکیل می‌دهند. جدول (۶) و شکل (۳) فراوانی و درصد فراوانی روابط واژگانی بر پایه پیوندهای ساختاری را در نمونه تصادفی نشان می‌دهد.

جدول ۶: فراوانی پیوندهای ساختاری

پیوندهای ساختاری		
اشتقاقی	اسم و فعل	اسم و صفت
۱۳۵	۱۹۲	۶۳۵
%۱۴	%۲۰	%۶۶



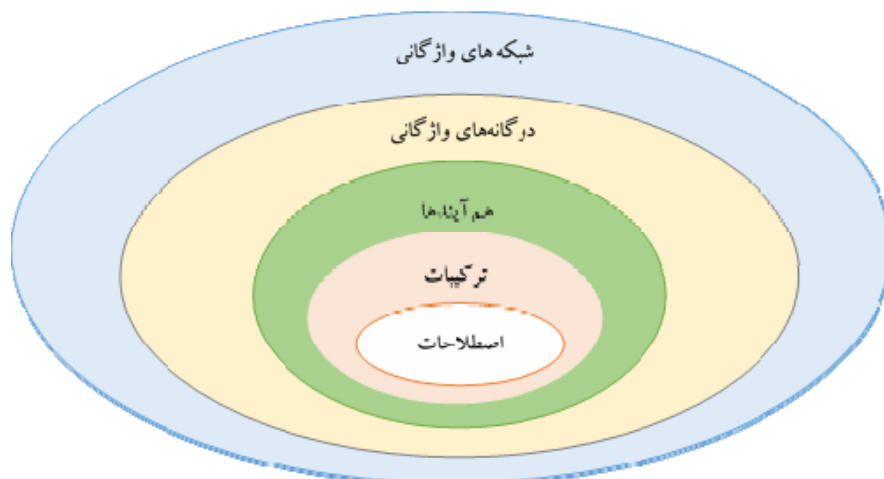
شکل ۳: فراوانی پیوندهای ساختاری

از آنجا که روابط آوایی بین واژگان در قالب جناس بین واژه‌ها در نظر گرفته شده و بر اساس داده‌های جدول (۴)، فقط ۹٪ پیوندها را شامل شده‌است، در ادامه به تحلیل داده‌های مبتنی بر پیوندهای معنایی و ساختاری واژگان پرداخته می‌شود.

۳.۳. تحلیل داده‌ها

هرچند در این پژوهش، اساس کار بر کشف روابط واژگانی و باهم‌آیی‌ها قرار گرفت اما نگارندگان در روند بررسی روابط واژگانی شاهنامه، به پیوندهایی برخوردند که از حوزه تعریف هم‌آیندها خارج شده و به تعریف دیگری نیاز دارد. همچنین به کاربرد عبارت شبکه‌واژگانی نیز در این موارد - هرچند نادرست به نظر نمی‌رسد - اما تطابق کامل بر مصداق هم ندارد. به همین سبب، ترکیب «دوگانه‌های واژگانی»^۱ به ذهن می‌رسد که هم دربرگیرنده روابط هم‌آیی و فراتر از آن است و هم می‌تواند به عنوان زیر مجموعه دیگری از شبکه‌های واژگانی تعریف شود.

^۱ Binary Words



شکل ۴: روابط واژگانی و جایگاه دوگانه‌ها

برای نمونه، روابط دوگانه واژگانی (هم آیند و غیر آن) در بافت نوشتاری^۱ «گفتار اندر ستایش

خرد» در جدول (۷) آمده است:

کنون ای خردمند ارج خرد	بدین جایگه گفتن اندر خورد
خرد بهتر از هرچه ایزد داد	ستایش خرد را به از راه داد
خرد رهنمای و خرد دلگشای	خرد دست گیرد به هر دو سرای
ازو شادمانی و زویت غمیست	و زویت فزونی و هم زو کمیست
خرد تیره و مرد روشن روان	نباشد همی شادمان یک زمان
چه گفت آن سخنگوی مرد از خرد	که دانا ز گفتار او برخوردار
کسی کو خرد را ندارد به پیش	دلش گردد از کرده خویش، ریش
هشیوار دیوانه خواند و را	همان خویش بیگانه داند و را
ازویی به هر دو سرای ارجمند	گسسته خرد پای دارد به بند
خرد چشم جان است چون بنگری	که بی چشم شادان جهان نسپری
نخست آفرینش خرد را شناس	نگهبان جان است و آن سه پاس
سه پاس تو چشم است و گوش و زبان	کزین سه بود نیک و بد بی گمان

¹ context

خرد را و جان را که داند ستود	و گر من ستایم که یارد شنود
حکیم چو کس نیست گفتن چه سود	ازین پس بگو کافرینش چه بود
توی کرده کردگار جهان	ندانی همی آشکار و نهان
به دانش ز دانندگان راه جوی	به گیتی پوی و به هر کس بگوی
ز هر دانشی چون سخن بشنوی	ز آموختن یک زمان نغنوی
چو دیدار یابی به شاخ سخن	بدانی که دانش نیاید به بن

(Ferdowsi, 2009, V. 1, p. 4, D. 16-34)

جدول ۷: روابط دوگانه واژگانی (هم آیند و غیر هم آیند)

پیوندهای هم آیند	پیوندهای غیر هم آیند (نوع پیوند؛ دلیل بر غیر هم آیند بودن)
خرد / خردمند	خرد / خورد (آوایی)
شادمانی / غمی	داد / داد (آوایی)
فرونی / کمی	رهنمای / دلگشای (آوایی؛ بسامد باهم آیی ندارند)
تیره / روشن	دیوانه / بیگانه (آوایی؛ بسامد باهم آیی ندارند)
هشیوار / دیوانه	سخن / سخنگوی (خارج از فاصله باهم آیی اند)
خویش / بیگانه	پیش / خویش (آوایی؛ بسامد باهم آیی ندارند)
گسسته / بند	ارج / ارجمند (دستوری؛ خارج از فاصله باهم آیی اند)
چشم / جان	دانش / دانا (دستوری؛ خارج از فاصله باهم آیی اند)
چشم / بنگری	گفتار / گفتن (دستوری؛ خارج از فاصله باهم آیی اند)
چشم / گوش	ستود / ستایش (دستوری؛ خارج از فاصله باهم آیی اند)
گوش / زبان	(۳ بار) خرد / جان (تداعی معنایی؛ بسامد باهم آیی ندارند)
نیک / بد	شاخ / بُن (تداعی معنایی؛ خارج از فاصله باهم آیی اند)
ستود / ستایم	نگهبان / پاس (هم معنایی معنایی؛ خارج از فاصله باهم آیی اند)
کرده / کردگار	شادان / شادمان (هم معنایی معنایی؛ خارج از فاصله باهم آیی اند)
آشکار / نهان	دست / پای (تداعی معنایی؛ خارج از فاصله باهم آیی اند)
دانش / داننده	پوی / بگوی (آوایی؛ بسامد باهم آیی ندارند)
راه / پوی	
دانش / آموختن	

بررسی نمونه آماری نشان می‌دهد روابط واژگانی غیرهم‌آیند نیمی از پیوندهای واژگانی را شامل می‌شود که حجم قابل توجهی است. از این رو، ارائه تعریفی جدید، نیمه دیگر روابط واژگانی متن را آشکار می‌سازد. نگارندگان عبارت «دوگانه‌های واژگانی» را پیشنهاد و چنین تعریف می‌کنند:

هرگاه دو واژه، بدون هم‌نشینی خاصی اعم از مجاورت، ترکیب، عطف و اصطلاح و یا با فاصله بیش از یک عبارت دستوری در یک متن ظاهر شوند به گونه‌ای که گویشور بومی زبان، ارتباط ناخودآگاه معنایی، آوایی یا ساختاری بین آن دو برقرار کند، با دوگانه واژگانی مواجهیم.

می‌توان هم‌آیندها را زیرمجموعه و دسته ویژه‌ای از دوگانه‌های واژگانی در نظر گرفت (شکل ۴) و دوگانه‌ها را شکل عام و گسترده هرگونه ارتباط میان دو واژه در یک متن قلمداد کرد.

۳. ۴. کاربرد دوگانه‌های واژگانی در آموزش زبان فارسی

برای بررسی این موضوع، دو گروه ۱۵ نفری از زبان‌آموزان زن و مرد بزرگسال از ملیت‌های گوناگون در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی و با سطح زبانی میانی (B2) و به صورت تصادفی انتخاب شدند. در ابتدای دوره، آزمون ارزیابی اولیه زبان‌آموزان برگزار گردید و نتایج ثبت شدند. سپس، دو گروه آزمایش و کنترل همسان‌سازی شدند. همچنین بخش‌هایی از شاهنامه فردوسی انتخاب و با کمترین تغییر در واژگان اصلی، به نثر بازنویسی شد. دو دسته متن با محتوای یکسان، برای سطح میانی مخاطب بزرگسال طراحی گردید. دسته نخست، متن‌ها شامل انواع دوگانه‌های واژگانی بوده و دسته دوم، همان متن‌ها و با حذف یکی از زوج‌واژه‌ها نوشته شدند. در گام پسین و در ۱۶ ساعت آموزشی متن‌های غنی از روابط دوگانه واژگانی برای گروه آزمایش و همان متن‌ها با حذف یکی از واژگان دوگانه برای گروه کنترل تدریس شد. در حین آموزش و تکلیف از زبان‌آموزان گروه آزمایش، خواسته شد تا به روابط واژگانی توجه کرده و در خواندن‌های مکرر آن‌ها را بیابند. همچنین نوع روابط دوگانه نیز به ایشان آموزش داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا در یادگیری واژگان و نیز خواندن و درک مطلب و مواجهه با واژگان جدید، از این روابط استفاده کنند. در پایان دوره، آزمون هماهنگ واژه، خواندن و درک مطلب از دو گروه گرفته شد. یافته‌های دو آزمون ارزیابی اولیه و پایانی و تحلیل داده‌ها از طریق نرم افزار اس.پی.اس.اس. بررسی و مقایسه شد. خروجی آزمون مقایسه میانگین دو جامعه (آزمون T)، آزمون مقایسه واریانس‌ها (آزمون لوین) و آزمون مقایسه زوجی نشان داد تفاوت معناداری بین عملکرد دو گروه در سنجش واژگان و درک مطلب وجود دارد. برای نمونه، جدول (۸)، نتایج آزمون

مقایسه زوجی گروه آزمایش را در ابتدای دوره و پس از پایان دوره آموزش بر پایه دوگانه‌های واژگانی نشان می‌دهد.

جدول ۸: آزمون مقایسه زوجی (ارزیابی اولیه و پایانی) گروه آزمایش

گروه آزمایش	تفاوت‌های زوجی (ارزیابی اولیه و ارزیابی پایانی)				شاخص میانگین	دامنه داده‌ها	Sig. شاخص معناداری	
	میانگین	انحراف میانگین	خطای میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪				
				حد بالا				حد پایین
ارزیابی اولیه- پایانی	۷/۷۵	۸/۹۶	۳/۱۷	۰/۲۵	۱۵/۲۴	۲/۴۴	۷	۰/۰۴۴

شاخص معناداری به دست آمده برابر با $0/04$ ($sig < 0/05$) نشان می‌دهد تأثیر فرایند مداخله در آموزش با تکیه بر روابط دوگانه واژگانی، بر عملکرد زبان آموزان در آزمون واژه و خواندن قابل توجه است؛ به بیان دیگر کاربرست دوگانه‌های واژگانی چه در تولید محتوا و چه در آموزش زبان، بر میزان یادگیری زبان آموزان اثر افزاینده دارد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف یافتن الگوی زبانی (واژگانی) برای تولید محتوا و آموزش زبان فارسی بر مبنای ویژگی‌های زبانی متن‌های اصیل ادبی انجام شد. به این منظور، نخست لازم بود تا متن مناسبی به عنوان مرجع و زمینه پژوهش انتخاب شود. پژوهشگران نوین آموزش زبان (Tomlinson, 2011; Nation, 2008; Mishan, 2005; Krashen, 2003) معتقدند که متن آموزشی باید ویژگی‌هایی از جمله اصالت، اعتبار و زبان قابل فهم داشته باشد. بر این اساس، نگارندگان در جست‌وجوی متنی با این مشخصات به شاهنامه فردوسی رسیدند که علاوه بر خصوصیات نام‌برده، به دلیل داشتن تقدم زمانی و اثرگذاری و نفوذ در آثار بعدی، نقش بی‌بدیلی در حفظ گنجینه واژگان و ساختار زبان فارسی برعهده داشته‌است. از این رو این متن، از ظرفیت بالایی در استناد و الگوبرداری برای تولید محتوای آموزش زبان برخوردار است.

از آن‌جا که یادگیری واژگان، یکی از نخستین گام‌ها در تمام رویکردهای آموزشی است (Koda, 2005) و راهکارهای متعددی برای تسهیل آن پیشنهاد شده‌است، به نظر می‌رسد بررسی روابط واژگانی شاهنامه بتواند الگوی مناسبی برای تدوین محتوای آموزشی به دست دهد. به این

منظور و بر مبنای دسته‌بندی‌های ارائه شده برای روابط واژگانی از نوع هم‌آیند (Safavi, 2003) سه دسته عمده و اصلی شامل پیوندهای معنایی، ساختاری و آوایی در نظر گرفته شد و این روابط واژگانی در ۱۰۰۰ بیت تصادفی (حدود ۱۰ هزار واژه) شاهنامه، توسط یک گروه ۱۰ نفره از دانشجویان و دانش‌آموختگان دکتری زبان و ادبیات فارسی جست‌وجو و استخراج گردید. پایایی (اعتبارسنجی) داده‌های گردآوری‌شده با نرم‌افزار آماری به میزان «بسیار زیاد» تأیید شد (جدول ۱ و ۲).

داده‌های به‌دست آمده نشان داد که نزدیک به ۴۰٪ واژگان نمونه تصادفی، دارای پیوندهای واژگانی‌اند (جدول ۳). از این میزان، نزدیک به ۶۷٪ را روابط معنایی و حدود ۲۴٪ را روابط ساختاری و ۹٪ را پیوندهای آوایی تشکیل می‌دهد (جدول ۴). همچنین در این گردآوری، نمونه‌هایی از پیوندهای دوتایی واژگان مشاهده شد که از تعریف هم‌آیند، خارج بودند. این دسته در اندازه تقریبی ۵۰٪ روابط واژگانی نمونه تصادفی برآورد گردید (جدول ۷). به بیانی، در گردآوری و دسته‌بندی روابط واژگان در شاهنامه، گروه دیگری از پیوندهای واژگانی مشاهده شد که افزون بر اینکه شمول تعریف شبکه واژگانی را ندارند، در تعاریف گذشته هم‌آیند هم نمی‌گنجند. از این رو، عبارت «دوگانه‌های واژگانی» پیشنهاد شد که شکل عام و گسترده هرگونه ارتباط میان دو واژه در یک متن قلمداد می‌شود (نمودار ۴).

به نظر می‌رسد استفاده گسترده از پیوندهای معنایی (۶۷٪)، ساختاری (۲۴٪) و آوایی (۹٪) واژگان در شاهنامه، - بدون در نظر گرفتن نظام موسیقایی و فکری آن - به صورت یک شبکه از واژگان در ناخودآگاه مخاطب اثر می‌گذارد و پیوندهایی در ذهن او ایجاد می‌کند. این پیوندها، چنان‌که پژوهش‌های گذشته نیز تأیید می‌کند، می‌تواند با فعال کردن دانش پیشین واژگانی، مخاطب را در درک متن یاری می‌نماید (Laufer & Hulstijn, 2001; Field, 2002).

همچنین روابط گسترده معنایی بین واژگان شاهنامه، سبب می‌شود محتوای چندده هزاربیتی آن، برای مخاطب قابل درک باشد؛ وجود این حجم از روابط معنایی بین واژه‌ها، در کنار روابط واژگانی دیگر، تقریباً تمام پیکره متن را در شبکه‌ای به هم پیوسته قرار می‌دهد که گویی هیچ واژه‌ای در آن، بدون پیوستن به واژه یا واژه‌های دیگر، رها نشده‌است. در واقع فردوسی با آگاهی از چگونگی کاربرد واژه‌ها، بار معنایی موجود در آن‌ها، به بهترین وجه این واژه‌ها را در محور هم‌نشینی و جانشینی به کار برده‌است. او پس از تحلیل محتوایی داستان‌ها، رخ‌دادها، شخصیت‌ها، در نظر گرفتن بلاغت کلام و به ویژه احوال مخاطب به سطح واژه‌ها برگشته و با بهترین گزینش به چینش آن‌ها پرداخته و کلام و معنا را ارائه داده‌است (Zarei, 2013, p. 454).

برای بررسی میزان اثرگذاری دوگانه‌های واژگانی متن (شاهنامه) در آموزش زبان، بخش‌هایی از شاهنامه انتخاب و در دو دسته متن، بازنویسی شد؛ دسته نخست، شامل انواع واژگان دوگانه به کاررفته در متن اصلی و دسته دیگر، بدون آن‌ها بود. همچنین، پس از انتخاب تصادفی و همسان‌سازی دو گروه زبان‌آموزان زن و مرد بزرگسال از ملیت‌های گوناگون و در سطح میانی (B)، متن‌های دسته نخست، با تأکید بر پیوندهای دوگانه بین واژگان و شرح نوع روابط میان آن‌ها به گروه آزمایش آموزش داده شد. همچنین، از ایشان خواسته شد تا در یادگیری و به خاطر سپاری واژگان جدید و همچنین در رویارویی با آن در هنگام خواندن متن و درک مطلب، از این شیوه استفاده کنند. در مقابل، متن‌های دسته دوم، به صورت عادی به گروه کنترل آموزش داده شد. در پایان دوره و پس از ۱۶ ساعت آموزشی، آزمون یکسان سنجش واژه و خواندن از دو گروه گرفته شد. یافته‌های آزمون‌های برگزار شده و مقایسه گروه‌ها توسط نرم‌افزار آماری، نشان داد که پس از فرایند مداخله در آموزش، تفاوت معناداری بین میزان یادگیری گروه آزمایش و گروه کنترل وجود دارد. این نتیجه، هم‌راستا با پژوهش‌های نوروزی (Nowroozi, 1999)، ریاضی و میهن‌خواه (Ryazi & Mihankhah, 2004)، شریفی و نامور فرگی (Sharifi & Namvar, 2012)، رقیب‌دوست (Raghibdust, 2013) است. همچنین این یافته هم‌سو با یافته‌های پژوهش غضنفری (Ghazanfari, 2018) است که نشان داد به کارگیری این گونه روابط واژگانی در تدوین منابع درسی و تدریس آن، مخاطب را در پیش‌بینی معنا و حدس کلمه‌های جدید و درک بهتر متن یاری می‌کند، تأیید می‌نماید.

فهرست منابع

- ابراهیمی، شیمایا (۱۳۹۱). بررسی زبان شناختی باهم‌آیی‌های واژگانی در اثر مثنوی مولانا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
- پناهی، ثریا (۱۳۸۱). «فرایند باهم‌آیی و ترکیبات باهم‌آیند در زبان فارسی». نامه فرهنگستان. دوره ۵. شماره ۳. صص ۱۹۹-۲۱۱.
- خاتمی، احمد (۱۳۸۷). «تأثیر و نفوذ شاهنامه در حوزه زبان و ادبیات». اسطوره متن هویت‌ساز. به کوشش: بهمن نامور مطلق. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی. صص ۱۵-۵۱.
- رقیب‌دوست، شهلا و رویا جدیری جمشیدی (۱۳۹۱). «تأثیر آموزش شبکه‌های واژگانی بر درک مطلب فارسی‌آموزان غیرایرانی». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. سال ۱. شماره ۲. صص ۱۳۵-۱۶۱.
- ریاضی، عبدالمهدی و فاطمه میهن‌خواه (۱۳۸۳). «هم‌آیی واژگانی در زبان فارسی». نشریه دانشکده ادبیات

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، شماره ۳۹ / ۱۴۱

- و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان. شماره ۱۵. پیاپی ۱۲. صص ۸۸-۱۰۴.
- زارعی، فخری، سید کاظم موسوی و غلام حسین مددی (۱۳۹۲). «ظرایف پیوندهای معنایی در شاهنامه». بهار ادب. سال ۶. شماره ۳. پیاپی ۲۱. ص ۴۵۴.
- شریفی، شهلا و مجتبی نامور فرگی (۱۳۹۱). «تقسیم بندی جدید انواع باهم آیی واژگانی با در نظر گرفتن ویژگی های فرامتنی در شکل گیری انواع باهم آیی». مجله زبان شناسی و گویش های خراسان. سال ۴. شماره ۷. صص ۳۹-۶۲.
- صحرائی، رضامراد و شهناز احمدی قادر (۱۳۹۴). «آموزش مستقیم واژه در متن: مقایسه دو رویکرد یادگیری مستقیم و تصادفی در یادگیری واژه». زبان پژوهی. سال ۷. شماره ۱۷. صص ۷۷-۹۷.
- صفا، ذبیح الله (۱۳۷۰). «سخنی درباره شاهنامه». فردوسی و شاهنامه (مجموعه مقالات). به کوشش علی دهباشی. تهران: انتشارات مدبر. صص ۲۹۷-۳۰۹.
- صفوی، کوروش (۱۳۸۲). «پژوهشی درباره باهم آیی واژگانی در زبان فارسی». زبان و ادب. سال ۶. شماره ۱۸. صص ۱-۱۳.
- غضنفری مقدم، صالحه (۱۳۹۷). «کارکرد دو گانه های واژگانی در افزایش مهارت خواندن و درک مطلب». ارائه شده در سومین همایش بین المللی آموزش زبان فارسی ۱۰ و ۱۱ بهمن. دانشگاه تربیت مدرس.
- فردوسی، ابوالقاسم (۱۳۸۸). شاهنامه، دفتر یکم تا پنجم. به کوشش جلال خالقی مطلق. ج ۲. تهران: مرکز دایره المعارف بزرگ اسلامی.
- فروغی، محمد علی (۱۳۶۲). «مقام فردوسی و اهمیت شاهنامه». هزاره فردوسی. به کوشش مهدی محقق. تهران: دنیای کتاب. صص ۲۷-۴۱.
- کزازی، میر جلال الدین (۱۳۸۷). «شاهنامه: نامه فرهنگ و منش ایرانی». اسطوره متن هویت ساز. به کوشش بهمن نامور مطلق. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی. صص ۱-۱۴.
- لازار، گیلیان (۱۳۸۰). ادبیات و آموزش زبان. ترجمه محمد غضنفری. تهران: دانشگاه تربیت معلم سبزواری و سمت.
- نامور مطلق، بهمن (۱۳۸۷). «درآمدی بر گسترش بیش متنی شاهنامه». اسطوره متن هویت ساز. به کوشش بهمن نامور مطلق. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی. صص ۵۳-۷۸.
- نوروزی خیابانی، مهدی (۱۳۷۸). «منشاء ناسازگاری های باهم آیی». متن پژوهی ادبی. دوره ۴. شماره ۷ و ۸. صص ۱-۱۱.
- یاحقی، محمد جعفر (۱۳۹۴). زیر این نخل بلند: جستارهایی در مخاطب شناسی شاهنامه. تهران: سخن.

References

- Alderson, J. C. (2005). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading: issues and strategies*.

- Canada: Heinle.
- Ebrahimi, Sh. (2012). The linguistic analysis of lexical collocations in Masnavi Manavi by Maulana. (Master's Thesis). Iran, Mashhad, Ferdowsi University of Mashhad [In Persian].
- Ferdowsi, A. (2009). *Shahnameh. Vol. 1-5*. Khaleghi Motlagh, Jalal. Second print. Tehran: The Center of the Grate Islamic Encyclopaedia [In Persian].
- Field, J. (2002). *Psycholinguistics: A resource Book for Students*. London: Routledge.
- Firth, J. R. (1957). *Modes of Meaning*. In J.R. Firth (Ed.), *Papers in linguistics* (pp. 190-215). London: Oxford University Press.
- Foroughi, M. A. (1983). Ferdowsi's Position & the Importance of Shahnameh. In I M. Mohagheg (Ed.), *Article collection of Ferdowsi millennium* (pp. 27-41). Tehran: Donya-ie-Ketab. [In Persian].
- Ghazanfari, Moghaddam, S. (2019). Lexical binaries Function in Improving reading & comprehension skill. *Paper presented at third international Conference of Teaching Persian Language & Literature*. 30-31 January. Tarbiat Modares [In Persian].
- Goodman, K. (1970). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6,126-135.
- Gough, P.B. (1972). One Second of Reading. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear & by eye* (pp. 331-358). Cambridge, Ma: MIT Press.
- Halliday M., and Hassan. R. (1992). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Jackson, H. (1988). *Words and Their Meaning*. London and New York: Longman.
- Kazzazy, M. (2008). Shahnameh: Iranian culture & behavior letter. In B. Namvar Motlaq. *The Myth's Text the Identity maker*. (pp. 1-14). Tehran: Elmi-Frhangi [In Persian].
- Khatami, A. (2008). Impact and influence of Shahnameh in the field of language and literature. In B. Namvar Motlaq (eds.), *The Myth's Text the Identity maker* (pp. 15-51). Tehran: Elmi-Frhangi [In Persian].
- Koda, k. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann.
- Laufer, B. Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Applied Linguistics*, 22 (1), 1-26.
- Lazar, G. (2001). *Literature & Teaching Language*. (M. Ghazanfaree., Trans.). Tehran: SAMT [In Persian].
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.
- Namvar Motlagh, B. (2008). An Introduction to Expanding Hypertextuality of Shahnameh. In B. Namvar Motlaq (Ed.), *The Myth's Text the Identity maker* (pp. 53-78). Tehran: Elmi-Frhangi [In Persian].
- Nation, P. (2008). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Rutledge.
- Nattinger, J. R. & Decario, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: oxford University Press.
- Nowroozi Kheyabani, M. (1999). Sources of collocational clashes. *Literary Text Research*. 4 (7 & 8), 1-11 [In Persian].

- Panahi, S. (2002). The Process of Collocation & Collocation Compounds in Persian Language. *Letter of the Persian Academy*, 5 (3), 199-211 [In Persian].
- Raghibdust, Sh., & Jadiri Jamshidi, R. (2013). The effects of teaching lexical networks on reading comprehension of foreign Persian language learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*. 1, 135-161 [In Persian].
- Ryazi, Abdolmahdi. Mihankhah, F. (2004). Lexical collocation in Persian language. *Journal of Faculty of Literature and Human Sciences of Shahid Bahonar University of Kerman*. 15, 88-104 [In Persian].
- Safa, Z. (1991). A word about Shahnameh. In A. Dehbashi. *Article collection of Ferdowsi & shahnameh* (pp. 297-309). Tehran: Modabber [In Persian].
- Safavi, K. (2003). A Survey of Lexical collocation in Persian Language. *Jurnal of Language & Litration*, 7 (18), 1-13 [In Persian].
- Sahraei, R. M., & Ahmadi, Sh. (2016). Direct teaching of vocabulary in context: the comparison of effect of direct and indirect teaching in learning vocabulary. *Journal of language research*. 10 (17), 77-99 [In Persian].
- Sharifi, Sh., & Namvar Faragi, M. (2012). New Division of Lexical collocations with considering contextual characters in collocation's formation. *Journal of linguistics & Khorasan dialects*. 7, 39-62 [In Persian].
- Tomlinson, B. (2012). *Materials Development for language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wigand, H. E. (1998). *Dictionary research*. Berlin: De Gruyter.
- Yahaghi, M. J. (2015). *Under This Tall Palm: Articles on Audience Recognition of Shahnameh*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Zarei, F., Moosavi, S. K., & Maddadi, Gh. (2013). Subtleties of semantic links in Shahnameh. *Bahari-Adab*. 21, 454- 474 [In Persian].

Lexical binaries in Ferdowsi's Shahname and their use in teaching Farsi

Saleh Ghazanfari Moghaddam¹
Mohammad Ja'far Yahaghi²
Reza Pishghadam³
Shima Ebrahimi⁴

Received: 06/08/2019

Accepted: 02/02/2020

Article Type: Research

Abstract

The significance of teaching language has motivated various studies in which many procedures have been suggested like applying literature in language teaching. Most of these studies have focused on cultural issues and the direct use or rewriting of literary texts. Yet, this study aimed to use the language framework applied in these texts to produce educational material. The concern of this study was to observe which literary text could provide a suitable pattern for language teaching and what features they should have to ease the learning process. The authenticity and comprehensibility are the first factors suggested. Accordingly, Ferdowsi's Shahname was selected for analysis as its authenticity and validity and its effective role in maintaining Farsi. In comparison to other texts, it is much older and its language is still comprehensible. Also, it seems that by investigating lexical combinations in Shahname, the way it preserves the lexis can be shown. This descriptive-analytic investigation of lexical relations in the statistical sample shows about 40% of the lexes have dual combinations, half of which are excluded from the general description of collocations. Therefore, the phrase "binary lexes" was suggested here. Additionally, about 70% of binary combinations are meaningful types, this means that the reader is dealing with a great number of binary lexes in the text and reader has tried to understand the words and content by activating his former knowledge about lexes. This feature can help design educational material for language teaching.

¹ PhD. in Persian Language & Literature, Persian Language & Literature Department, Ferdowsi University of Mashhad (corresponding author); Sghm@um.ac.ir; sghm_81@yahoo.com

² Professor of Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad; Ferdows@um.ac.ir; mgyahaghi@yahoo.co.uk

³ Professor of Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad; pishghadam@um.ac.ir

⁴ Assistant Professor of Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad; shimaebrahimi@um.ac.ir

New perspectives and attitudes toward teaching language and its skills have led to the proposal of new challenges and approaches. Using literature in language teaching is just one of these approaches and based on this theory, literary language with all its special features attracts learners in addition to providing the cultural background of the language, it helps the learner understand language on multiple semantic levels while it also increases their linguistic awareness, which in turn increases their language proficiency and ability in interpreting sentences (Lazar, 1993).

Various studies have been conducted on the use of literature in teaching Farsi, which often focuses on the function of literature in transmitting cultural matters, however, some have also examined the impact of literature on enhancing the learners' language understanding and proficiency. The aim of this study was to investigate the use of literature as context and framework for teaching educational content, which has been the focus of few studies based on the researchers' knowledge.

For this matter, it was required to refer to authentic and reliable texts whose language was also meaningful for the audience (Mishan, 2005; Tomlinson, 2011). With this hypothesis that Ferdowsi's Shahnameh has had a unique role in the survival and enhancement of Farsi, and it also holds an active, reliable and authentic language, in this study we tried to investigate one of its linguistic features in language teaching. As learning vocabulary is a significant step in all major approaches (Bottom-up approach, Top-down approach, Interactive approach) in language teaching and various solutions have been suggested to ease the process (like lexical network, collocations), it seems that investigating lexical relations in Shahnameh could also be a good framework and contribute to designing educational material.

For this purpose, after reviewing the related studies and background as well as recognizing the theoretical foundations, parts of the Shahnameh (Volume 1 through 5) were selected randomly. In the descriptive-analytical method, the lexical relations of meaning (reckoning, confrontation, contradiction, proportion and association), structural (spatial and syntactic), and phonetic in all terms were extracted and categorized. The reliability of the data was verified by a group of graduates and PhD students in the Persian language and literature.

Results showed that lexical relations in Shahnameh show that there is a dual link (beyond the definition of the collocation) in a vast volume of text (nearly half of it), which along with other lexical relations places almost the whole text within a network as there are no words left aside without having any connection with other words. This feature makes the language of the text available and understandable to the reader. The authors proposed the term "lexical binaries" and believe that this feature could be used to develop Persian language teaching resources and to facilitate the learning of learners.

Keywords: Lexical binaries, Ferdowsi's Shahname, Teaching Farsi

ذهنیت به عنوان یک بُعد معنایی وابسته به بافت و مدرج‌بودگی در وجه‌نمایی فارسی^{*۱}

غلامرضا مدادیان^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۳۰

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

در این مقاله، پس از بررسی اجمالی دیدگاه‌های پژوهشگران در پیوند با مقوله «ذهنیت» - و مفهوم مقابل آن عینیت - در میان مفاهیم وجهی، یک الگوی عملیاتی تلفیقی برای ارزیابی «عینیت»، «ذهنیت» و «بیناذهنیت» پیشنهاد شد. در این الگو، بر پایه تمایز هالیدی (Halliday, 1970) میان نقش اندیشگانی و بینافردی مفاهیم وجهی و تمایز نویتس (Nuyts, 2006) مابین مقوله‌های وجهی نگرشی و غیر نگرشی، وجهیت پویا و منطقی، به سبب داشتن نقشی اندیشگانی و همچنین غیر نگرشی بودن همواره عینی انگاشته می‌شود. در مقابل، مفاهیم وجهی معرفتی و تکلیفی، به سبب بینافردی و نگرشی بودن - با در نظر گرفتن عوامل بافتی - ذهنی و یا به درجات، بیناذهنی دسته‌بندی می‌شوند. همچنین، آنچه ذهنیت یا درجه بیناذهنیت یک مفهوم وجهی معرفتی یا تکلیفی را تعیین می‌کند، میزان مشترک بودن آن مفهوم و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.30958.1860

* در همین ابتدا لازم می‌دانم از همه پیشنهادها و نظرات دو داور محترم مجله، بی‌نهایت قدردانی کنم. بی‌گمان، بدون همیاری ایشان، مقاله، با قالب و محتوای حاضر، پدیدار نمی‌شد. نظرات ایشان سبب شد که سازمان‌بندی و انسجام مقاله بهبود یابد، برخی مفاهیم کلیدی بهتر شرح داده شوند و ایرادهای نگارشی ویرایش شوند. همچنین پیشنهادهای داورهای گرامی، منجر شد اشکال‌هایی که در پیوند با تحلیل برخی از نمونه‌ها - و بر پایه پیچیدگی ذاتی موضوع مقاله - ایجاد شده بود، از میان برود.

^۲ دکترای تخصصی مترجمی زبان انگلیسی، استادیار گروه مطالعات ترجمه، هیأت علمی دانشگاه حضرت معصومه (س)؛ gh.medadian@hmu.ac.ir

منبع معرفی یا تکلیفی آن در میان افراد است. افزون بر این، ذهنیت یا میزان بیناذهنیت پیروی معنای ذاتی و صورت عنصر وجه‌نما نیست بلکه به وسیله ساختار نحوی، بافت زبانی و بافت فرازبانی عنصر وجه‌نما محقق می‌شود. کُشی یا توصیفی بودن مفاهیم وجهی هم بر عینی، ذهنی یا میزان بیناذهنی بودن آن‌ها بی‌تأثیر است. در پایان، با اعمال الگوی پیشنهادی بر روی گونه‌های مختلف مفاهیم وجهی - بدون در نظر گرفتن نوع سازه وجه‌نمای آن‌ها - و در چندین نمونه فارسی که به روش تصادفی از وب‌گاه‌های فارسی‌زبان گرفته شده بودند، مشاهده گردید که الگو کارایی تحلیلی مطلوبی دارد.

واژه‌های کلیدی: وجه‌نمای فارسی، ذهنیت، بیناذهنیت، عینیت، کُشیت

۱. مقدمه

ذهنیت، موضوع جدیدی در زبان نیست و همیشه مورد توجه زبان‌شناسان و فلاسفه بوده‌است. برای بریل (Bréal, 1987) ذهنیت، باستانی‌ترین بخش زبان است و بالی (Bally, 1965, p. 36) یک جمله را ضرورتاً در بردارنده یک قسمت محتوایی و یک «شخص متفکر» می‌داند. به گمان بنونیست (Benveniste, 1971, p. 225) زبان آن‌چنان عمیقاً با بیان ذهنیت در هم آمیخته‌است که معلوم نیست بدون آن اساساً بتواند همچنان به کار خود به عنوان یک ابزار ارتباطی ادامه دهد. زبان‌شناسان اغلب، ذهنیت را به گوینده-محوری^۱ یا حضور یا دخیل بودن گوینده در آن‌چه می‌گویند، ارتباط می‌دهند. به باور لاینز (Lyons, 1977, p. 739) ذهنیت زمانی نمایان می‌شود که گوینده^۲ «نگرش خود درباره آنچه می‌گوید را بروز می‌دهد». هاوس (House, 2010) و تروگات (Traugott, 2010) هم به نوبه خود ذهنیت را به نگرش گوینده پیوند می‌زند. اسمت و ورستراته (De Smet & Verstraete, 2006) هم معتقدند «ذهنیت این حقیقت را پوشش می‌دهد که یک عنصر یا ساختار زبانی خاص برای تفسیر خود نیازمند ارجاع به گوینده است» (De Smet & Verstraete, 2006, p. 365). زبان‌شناسان، توجه بسیاری به مقوله ذهنیت در حوزه وجه‌نمایی^۳ نشان داده‌اند. به سبب فراوانی و پیچیدگی مفاهیم وجهی، تعریف یکسانی برای وجه‌نمایی وجود ندارد. هر چند پژوهشگران به‌نامی همانند پالمر (Palmer, 1990)، لاینز (Lyons, 1977) و نویس (Nuyts, 2001a) وجه‌نمایی را بیان نگرش یا ارزیابی گوینده درباره محتوای گزاره‌ای جمله یا یک وضعیت از امور می‌دانند. ناروگ (Narrog, 2012, p. 2) وجه‌نمایی و ذهنیت را دارای دو وجه اشتراک می‌داند: (۱) تعریف و ارزیابی هر دو دشوار است و (۲) با هم در ارتباط هستند. در همین راستا، دپراتره (Depraetere, 2016) هم آشکارا بیان می‌کند که ذهنیت «نقش عمده‌ای در توصیف معنای وجهی ایفا می‌کند» (Depraetere, 2016, p. 378).

¹ speaker-orientedness

^۲ برای سهولت، در درون متن از واژه «گوینده» هم برای اشاره به «گوینده» و هم «نویسنده» بهره گرفته شد.

³ modality

وجه‌نمایی انواع گوناگونی دارد اما سه نوع اصلی آن عبارت‌اند از وجهیت معرفتی^۱، پویا^۲ و تکلیفی^۳. نویسنده (Nuyts, 2001a, p. 1) وجه‌نمایی معرفتی را «ارزیابی‌گزینه از احتمال وقوع یک وضعیت از امور» می‌داند (الف). وی (Nuyts, 2001a, p. 25)، وجه‌نمایی پویا را «نسبت دادن یک ظرفیت یا ضرورت به نهاد جمله یا یک ظرفیت یا نیاز برای نهاد جهت انجام یک کار» می‌داند (ب). در نهایت، او در همین اثر، وجه‌نمایی تکلیفی را «ارزیابی مقبولیت، مطلوبیت و یا ضرورت اخلاقی یک وضعیت از امور» از سوی گزینه جمله تعریف می‌کند و زیر مجموعه‌های آن را مفاهیمی از قبیل اجازه و اجبار می‌داند (ج). وجه‌نمایی دیگری به نام وجه‌نمایی منطقی^۴ (د) وجود دارد که «ضرورت صحت گزاره را بیان می‌کند» (Nuyts, 2001a, p. 28). به باور نویسنده (همان) تفاوت وجه‌نمایی معرفتی و منطقی در آن است که اولی به «حالت‌های دانستن» و دومی به «حالت‌های حقیقت» مرتبط است (همان). البته از وجه‌نمایی منطقی بیشتر در علم منطقی یاد می‌شود و در زبان طبیعی کاربرد چندانی ندارد. همان‌گونه که در نمونه (۱) می‌بینید، مفاهیم وجهی با صورت‌های گوناگون از جمله فعل اصلی، فعل کمکی، قید و صفت بیان می‌شوند.

۱. الف) احتمالاً/قطعاً/یقیناً/حدس می‌زنم فردا باران می‌آید. (معرفتی)

ب) علی می‌تواند/قادر است تمام طول استخر را شنا کند. (پویا)

ج) شما باید/می‌توانید از این قرارداد را امضاء کنید. (تکلیفی)

د) اگر حسن متأهل نیست، پس باید مجرد باشد. (منطقی)

همان‌گونه که اشاره شد، بسیاری از زبان‌شناسان ذهنیت در مفاهیم وجهی را در برابر «عیثیت» به کار گرفته‌اند. شاید، آشکارترین توضیح سنتی درباره تمایز بین عیثیت و ذهنیت در حوزه مفاهیم وجهی مربوط به لاینز (Lyons, 1977) باشد. وی (Lyons, 1977, p. 797) درک خود از این تمایز در وجه‌نمایی معرفتی را با ارائه دو خوانش متفاوت از معنای معرفتی «may» در نمونه (۲) به تصویر می‌کشد. وی بیان می‌کند که در خوانش ذهنی، «may» بیانگر یک حدس مطلق و بدون مدرک از سوی گوینده درباره درستی گزاره (یعنی، مجرد بودن آلفرد) است، در حالی که برداشت عینی از آن یک «امکان قابل‌سنجش» بین ۰ و ۱ برای درستی گزاره را بیان می‌کند. به بیان دیگر، «وجه‌نمایی معرفتی عینی» بیان‌گر آن نیست که گوینده فقط به امکان یک وضعیت از امور «معتقد» است، بلکه نمایانگر آن است که او به صورت ریاضی، میزان امکان یا ضرورت آن را «می‌داند» (Lyons, 1977, p. 798). لاینز (Lyons, 1995, p. 330; Lyons, 1977, p. 798)، در کل، ذهنیت در زبان را پایه‌ای‌تر از بعد عیثیت می‌داند. البته، پژوهشگران متأخر مانند نویسنده (Nuyts, 2001a; Narrog, 2012)، پورتر (Portner, 2009) و Nuyts, 2001b, Nuyts, 2012; Nuyts, 2014)، ناروگ

¹ epistemic

² dynamic

³ deontic

⁴ alethic

و پاپافراگو (Papafragou, 2006) دیدگاه‌های متفاوتی در مقایسه با لاینز (Lyons, 1977) نسبت به تمایز بین «ذهنیت» و «عییت» وجهی دارند. به نظر می‌رسد که عییت به عنوان نقطه مقابل ذهنیت در پژوهش‌های زبان‌شناسی به عدم موضع‌گیری و عدم طرح نگرش‌گوینده درباره آن‌چه که می‌گوید (یا همان محتوی-محوری^۱) مرتبط باشد. بعد «بیناذهنیت» هم به تازگی به عنوان عضو سوم این خانواده معنایی معرفی شده‌است که در جای خود به تعریف آن خواهیم پرداخت.

2. Alfred may be unmarried (Lyons, 1977, p. 797).

با اینکه درک لاینز (Lyons, 1977)، از ذهنیت و عییت در مفاهیم وجهی با پرسش‌هایی از سوی پژوهشگران دیگر، به ویژه نوتیس (Nuyts, 2012; Nuyts, 2014)، روبه‌رو شده‌است، دو مؤلفه آشکار در دیدگاه‌های وی وجود دارد که هنوز هم مورد اشاره قرار می‌گیرند: (۱) وجه‌نمایی ذهنی کنشی^۲ است و (۲) به مدرک یا منع تکلیف اشاره دارد. نقطه مقابل مفهوم «کنشی بودن» مفهوم «توصیفی بودن» است. البته ارتباط بین کنشی بودن و ذهنی بودن مفاهیم وجهی خود موضوعی بحث‌برانگیز است که به آن خواهیم پرداخت. هر چند، در این جا فقط به تعریف این مفاهیم بسنده می‌کنیم. در حوزه قضاوت‌های معرفتی، نوتیس (Nuyts, 2001a, p. 39) بیان می‌کند که قضاوت‌های معرفتی توصیفی «یک وضعیت از امور را گزارش می‌کنند بدون اینکه بیانگر تعهد گوینده با آن در زمان صحبت باشند». برعکس، قضاوت‌های «کنشی» در بردارنده پایبندی گوینده به درستی یا نادرستی گزاره در زمان سخن گفتن هستند. برای نمونه، در جمله «او باید قاتل باشد»، فعل کمکی «باید» بیانگر یک قضاوت معرفتی کنشی است. چرا که قضاوت به گوینده تعلق دارد و او در زمان صحبت به آن پایبند است. در واقع، گوینده جمله و قضاوت‌کننده هر دو یک نفر هستند. در مقابل، در جمله «باز پرس گفت که او باید قاتل باشد»، «باز پرس» فردی است که قضاوت معرفتی را انجام داده‌است و گوینده جمله فقط قضاوت معرفتی انجام‌شده توسط «باز پرس» را توصیف یا گزارش می‌کند. البته، گوینده، خود هم می‌تواند به آن‌چه که می‌گوید متعهد باشد و یا نباشد که باید با توجه به بافت بزرگ‌تر درباره آن اظهار نظر کرد. به هر روی، قضاوت بیان‌شده با «باید» در این جمله اخیر از نوع توصیفی است و گوینده با نام بردن از «باز پرس» دیگر، حداقل به صورت آشکار، مسئول درستی یا نادرستی گزاره مطرح‌شده نیست.

با اینکه پژوهش‌های فراوانی در پیوند با ذهنیت و عییت در حوزه وجه‌نمایی انجام شده‌است (بخش دوم را ببینید) اما هنوز یک الگوی عملیاتی با معیارها و تعاریف آشکار برای ارزیابی این ابعاد معنایی مهم ارائه نشده‌است. در واقع، هنوز الگویی وجود ندارد که مشخص کند چه زمانی عناصر وجه‌نمایی مانند «احتمالاً»، «ممکن بودن» یا «شاید» ذهنی هستند و اگر هستند تا چه میزان. به تازگی، این کاستی در پیشینه پژوهش‌های مربوطه هم تشخیص داده شده‌است. برای نمونه، دپراتره (Depraetere, 2016) آشکارا از نبود چنین الگویی برای ارزیابی ذهنیت در

¹ content-orientedness
² performative

مفاهیم وجهی سخن گفته و بیان می کند که اغلب آثار مربوطه «فاقد تعاریف واضح و شیوه عملیاتی برای مؤلفه ذهنیت هستند» (Depraetere, 2016, p. 380). پژوهشگران فارسی زبان هم در بررسی های انگشت شماری که روی ذهنیت در حوزه وجهیت فارسی انجام داده اند، هنوز الگویی عملیاتی برای ارزیابی ذهنیت در مفاهیم وجهی ارائه نکرده اند (بخش ۲.۳) را ببینید). اکنون، با طرح مساله باید گفت که هدف اصلی مقاله حاضر ارائه یک الگوی عملیاتی تلفیقی، برای ارزیابی مقوله بحث برانگیز ذهنیت در حوزه مفاهیم وجهی و برداشتن گامی در راستای پر کردن این خلأ پژوهشی است.

سازمان مقاله حاضر به این ترتیب خواهد بود: در بخش دوم، رویکردهای کلی سه گانه پژوهشگران به ذهنیت، عینیت و در نهایت، بیناذهنیت در مفاهیم وجهی به شیوه مختصر بررسی خواهیم کرد. در بخش سوم، یک الگوی تلفیقی عملیاتی را برای ارزیابی ذهنیت و عینیت و بیناذهنیت وجهی ارائه و تبیین خواهیم کرد. در بخش چهارم، الگوی پیشنهادی خود را به کار خواهیم بست تا مفاهیم وجهی بیان شده با شماری از وجه نماهای^۱ فارسی را ارزیابی کنیم. به این منظور، چندین جمله مشتمل بر نشانگرهای وجهی را به صورت تصادفی از وب گاه های فارسی زبان برگزیدیم تا بتوانیم در نمونه هایی واقعی از زبان فارسی این ابعاد معنایی ظریف را در گستره متنوعی از وجه نماهای فارسی ارزیابی نماییم. بخش پنجم، به جمع بندی اختصاص دارد.

۲. نقد و بررسی رویکردهای گوناگون به ذهنیت و عینیت در حوزه مفاهیم وجهی

با توجه به پیچیدگی های ذاتی وجه نمایی و ذهنیت و روابط پیچیده حاکم بین این دو مقوله، در گذر سالیان پژوهشگران گوناگون، رویکردهای متفاوتی به بررسی آنها داشته اند. در این بخش، پژوهش ها درباره ذهنیت و عینیت در حوزه وجه نمایی را در ارتباط با سه زیر شاخه کلی مورد نقد و بررسی قرار می دهیم. نخست، آراء پژوهشگرانی که ذهنیت و عینیت را ویژگی ذاتی انواع مشخصی از مفاهیم وجهی می دانند، را مرور می کنیم (بخش ۲). سپس، به نقد و بررسی آثاری می پردازیم که ذهنیت و مفهوم مقابل آن عینیت را به صورت های وجهی معینی نسبت می دهند، می پردازیم (بخش ۲.۲). در پایان، آثاری که ذهنیت را یک بعد معنایی برخاسته از بافت در مفاهیم وجهی می دانند، را مورد بررسی قرار می دهیم (بخش ۲.۳). آثار اندک فارسی زبان موجود درباره این موضوع را هم در همین بخش مورد بررسی قرار خواهیم داد.

۲.۱. رویکرد به ذهنیت و عینیت به عنوان ویژگی ذاتی برخی از «انواع وجه نمایی»^۲

برخی از پژوهشگران انواع معینی از وجه نمایی را ذاتاً ذهنی (یا گوینده-محور) به شمار آورده و، در مقابل، انواع

^۱ واژه «وجه نما» را یکی از داوران محترم مجله به عنوان معادلی برای واژه انگلیسی «modality marker» پیشنهاد کرد.

^۲ modality types

دیگر را ذاتاً عینی می‌دانند. در واقع، آن‌ها بین نوع وجه‌نمایی و مقوله ذهنیت یک ارتباط ذاتی و از پیش تعیین شده در نظر می‌گیرند. می‌توان گفت که هالیدی (Halliday, 1970) نخستین پژوهشگری است که گوینده-محوری و محتوا-محوری را به انواع وجه‌نمایی پیوند زده‌است و نقش مفاهیم وجهی را از نقطه نظر ارتباط و دخیل بودن گوینده در آن‌ها دسته‌بندی کرده‌است. در این راستا، وی نقش معانی گوناگون فعل‌های وجهی کمکی^۱ انگلیسی (may, might, could, must, will) را به دو دسته بینافردی^۲ و اندیشگانی^۳ دسته‌بندی می‌نماید. این دسته‌بندی با نظریه کلی هالیدی (Halliday, 1976, 1994) درباره نقش‌های سه‌گانه زبان هم‌راستا است (وی نقش سوم عناصر زبانی را نقش متنی^۴ می‌داند). به صورت دقیق‌تر، هالیدی (Halliday, 1970) خوانش معرفتی افعال کمکی را دارای نقش بینافردی می‌داند چرا که آن‌ها بیانگر «دخیل بودن گوینده در رویداد زبانی» هستند و با استفاده از آن‌ها گوینده «موضع اتخاذ می‌کند» (Halliday, 1970, p. 335). از دید هالیدی (همان) خوانش تکلیفی افعال کمکی وجهی می‌توانند دارای نقش بینافردی و یا اندیشگانی باشد (Halliday, 1970, p. 347-349). در نهایت، به گمان هالیدی معانی پویای فعل‌های کمکی انگلیسی (برای نمونه، توانایی و تمایل) فقط دارای نقش اندیشگانی هستند چرا که «قسمتی از محتوای گزاره‌ای جمله هستند که درباره شرایط فرآیندی که به آن اشاره شده‌است سخن می‌گویند» (Halliday, 1970, p. 338).

ورستراته (Verstraete, 2001) هم از تمایز هالیدی (Halliday, 1970) در کار خود بهره می‌برد. وی بیان می‌کند که «توافق همگانی وجود دارد که دو گانه عینیت-ذهنیت باید از منظر تمایز بین گوینده-محوری و محتوی-محوری تعریف گردد» (Halliday, 1970, p. 1506). وی کُنشیت^۵ وجهی (یعنی، تعهد معرفتی یا تکلیفی گوینده به محتوای گزاره‌ای جمله) را ویژگی اصلی مفاهیم وجهی ذهنی می‌داند و عینیت را ویژگی معانی غیر-کُنشی افعال وجهی می‌داند (Verstraete, 2001, p. 1517). وی، همانند هالیدی (Halliday, 1970)، بر این باور است که فعل‌های کمکی وجهی در نقش بینافردی خود دارای بعد ذهنیت هستند، درحالی که در نقشی اندیشگانی خود دربردارنده عینیت هستند. به این ترتیب، به پیروی کامل از هالیدی، ورستراته (Verstraete, 2001) خوانش معرفتی فعل‌های کمکی وجهی انگلیسی را ذاتاً ذهنی می‌داند، درحالی که خوانش‌های پویای آن‌ها را عینی قلمداد می‌کند. در نهایت، به گمان وی، خوانش‌های تکلیفی این فعل‌ها می‌توانند ذهنی و یا عینی باشند.

کوتز (Coates, 1983) ذهنیت را به بُعد کُنشیت (یا همان تعهد جاری گوینده با آنچه که می‌گوید) پیوند

¹ modal auxiliary verbs

² interpersonal

³ ideational

⁴ textual

⁵ modal performativity

⁶ همان گونه که می‌بینید بر سر تعریف «کُنشیت»، در میان پژوهشگران توافق وجود دارد.

می‌زند. همچنین، وی ذهنیت را ویژگی اصلی خوانش معرفتی فعل‌های وجهی کمکی انگلیسی می‌داند. با این وجود، وی می‌پذیرد که برخی از خوانش‌های معرفتی این افعال، برای نمونه «must» در نمونه (۴)، می‌توانند عینی باشند. وی وجه‌نمایی تکلیفی را هم چنین می‌داند.

3. Clay pots [...] must have some protection from severe weather. (Coates, 1983, p. 35)

کوتر (Coats, 1983, p. 43) شرح می‌دهد که در وجه‌نمایی معرفتی (با توجه به کنشی بودن آن) یک قضاوت ذهنی بیانگر تعهد گوینده است، در حالی که یک قضاوت عینی فقط یک نتیجه‌گیری منطقی بدون دخالت گوینده است. کوتر (همان) تمایز بین ذهنیت و عینیت را به صورت یک دنباله مدرج می‌بیند.

فولی و وان‌والین (Foley & Van Valin, 1984) تنها وجه‌نمایی معرفتی را دارای بُعد ذهنیت می‌دانند و معتقدند که وجه‌نمایی تکلیفی و پویا هر دو ذاتاً عینی هستند. برخلاف ایشان، هِنگولِد (Hengeveld, 1987; Hengeveld, 1989) معتقد است که وجه‌نمایی معرفتی می‌تواند ذهنی و یا عینی باشد، اما وی هم همانند فولی و وان‌والین (Foley & Van Valin, 1984) هر دو وجه‌نمایی پویا و تکلیفی را همواره عینی (محتوی-محور) می‌داند.

به باور پالمِر (Palmer, 1990, p. 7) «وجه‌نمایی معرفتی در زبان معمولاً، {و} شاید همیشه ذهنی است» چرا که «قضاوت معرفتی بر عهده گوینده است» (Palmer, 1990, p. 51). همچنین، از دیدگاه بین‌زبانی و گسترده‌تر، او (Palmer, 2001, p. 33) بر این باور است که «استنتاج‌ها و نتیجه‌گیری‌ها ذاتاً ذهنی هستند». او وجه‌نمایی تکلیفی را هم «معمولاً» ذهنی می‌داند (Palmer, 1990, p. 7). در مقابل، پالمِر وجه‌نمایی پویا (که به نظر وی مفهوم توانایی (یا امکان کنشگر-محور)^۱، تمایل، امکان/ضرورت خنثی یا موقعیتی^۲ و ضرورت کنشگر-محور را شامل می‌شود) را فاقد بُعد ذهنیت می‌داند (Palmer, 1987, p. 102).

هادلستون و پولوم (Huddleston and Pullum et al., 2002, p. 173) بیان می‌کنند که فعل‌های کمکی وجهی انگلیسی در خوانش معرفتی و تکلیفی خود در «بیشتر مواقع» ذهنی هستند. با این وجود، آن‌ها می‌پذیرند که این فعل‌ها می‌توانند خوانش عینی هم داشته باشند. برای نمونه، ایشان بیان می‌کنند که معنای «must» در (4b) عینی است چرا که یک «ضرورت معنایی اُکید» را بیان می‌کند، در حالی که در (4a) دارای خوانش ذهنی است، چرا که بیانگر یک «استنتاج» گوینده‌محور است (Huddleston & Pullum, 2002, p. 181).

4. a) A: What has happened to Ed? B. He must have overslept.

b) If I am older than Ed and Ed is older than Jo, I must be older than Jo. (Huddleston & Pullum, 2002, p. 181)

¹ subject-oriented

² neutral or circumstantial

کالینز (Collins, 2007 and 2009) گزارش می‌کند که «may» در خوانش معرفتی «معمولاً» ذهنی است، از آن جهت که نمایانگر «نبود دانش دربارهٔ صحت و سقم گزاره از سوی گوینده است». وی همچنین بیان می‌کند که این فعل هر از چند گاهی استفاده‌های عینی هم دارد که در آن‌ها «قضاوت عمومی تر نشان داده می‌شود و مختص به گوینده نیست» (Collins, 2007, p. 478; Collins, 2009, p. 92). کالینز (همان) خوانش‌های تکلیفی فعل‌های وجهی را هم «معمولاً» ذهنی می‌داند. با این وجود، کالینز (Collins, 2009, p. 37) می‌پذیرد که تمایز بین ذهنیت و عینیت برای «must» به خوبی قابل تشخیص نیست. وی دربارهٔ دیگر فعل‌های وجهی انگلیسی هم نظر مشابهی دارد و آن‌ها را در خوانش‌های معرفتی و تکلیفی بیشتر ذهنی می‌داند تا عینی (Collins, 2009, p. 45 & 127).

در معنای فعل‌های کمکی وجهی انگلیسی، سالکی (Salkie, 2009) گنشیّت را مهمترین مؤلفهٔ ذهنیت می‌داند و معتقد است ذهنیت دارای سه ویژگی است: گنشی است، گوینده به عنوان منبع قضاوت مطرح است و مرز مشخصی بین معنای نشان‌گر وجهی و محتوای گزاره‌ای وجود ندارد. برای نمونه، به باور وی معنای توانایی فعل «can» فاقد هر سه ویژگی ذهنیت است: گنشی نیست، برای تفسیر آن نیازی به اشاره به گوینده نیست و در نهایت مرز معینی بین معنای توانایی و محتوای گزاره‌ای جمله قابل تشخیص نیست (Salkie, 2009, p. 85). به باور وی، تنها خوانش معرفتی افعال کمکی وجهی انگلیسی واجد هر سه ویژگی ذهنیت هستند. به گمان وی، اما، خوانش‌های تکلیفی این افعال وجهی می‌توانند ذهنی یا عینی باشند. به باور نگارنده، ویژگی سومی که سالکی برای ذهنیت بر می‌شمرد فقط برای تمیز وجه‌نمایی پویا از دیگر انواع وجه‌نمایی مفید است و به تبیین ذهنیت کمکی نمی‌کند.

با توجه به مرور اجمالی بالا می‌توان، به طور کلی، آراء پژوهشگران دربارهٔ رابطهٔ بین نوع وجه‌نمایی و ذهنیت را به چهار گروه عمده دسته‌بندی کرد (جدول (۱)). همهٔ این پژوهشگران، به صورت آشکار یا تلویحی، ذهنیت را ویژگی ذاتی برخی از انواع وجه‌نمایی دانسته‌اند و عینیت را به بقیهٔ انواع وجه‌نمایی نسبت داده‌اند. در واقع، وجود چهار دیدگاه متفاوت دربارهٔ یک موضوع واحد کلیت رویکرد ایجاد ارتباط بین نوع وجه‌نمایی و مقولهٔ ذهنیت را زیر سؤال می‌برد. یکی دیگر از محدودیت‌های این آثار توجه صرف به ذهنیت و عینیت در حوزهٔ فعل‌های کمکی وجهی است، به طوری که بقیهٔ صورت‌های فعلی و غیر فعلی وجهی (قیدها، صفت‌ها، فعل‌های اصلی و موارد مشابه) کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند.

با وجود محدودیت‌های بالا، مشابهت‌هایی هم در بین این آراء به چشم می‌خورد که درخور تأمل اند و می‌توان آن‌ها را به عنوان مؤلفه‌هایی برای ذهنیت که مورد توافق پژوهشگران است مورد توجه قرار داد. نخست اینکه، تمامی این پژوهشگران هم‌رأی، وجه‌نمایی پویا، را عینی دانسته‌اند. دوم آنکه، پژوهشگران گروه ۳ در جدول (۱)، که آراء آن‌ها بر پایهٔ بررسی‌های پیکره‌ای بوده‌است، همگی کمابیش اتفاق نظر دارند که وجه‌نمایی

معرفتی و تکلیفی می‌توانند در بافت‌های متفاوت ذهنی یا عینی باشند. در مقابل، پژوهشگران گروه‌های (۱)، (۲) و (۴)، بیشتر بر اساس استدلال‌های نظری انواع وجه‌نمایی را به بُعد ذهنیت و یا عینیت نسبت داده‌اند. بنابراین، می‌توان پذیرفت که ذهنیت با وجه‌نمایی معرفتی و تکلیفی تعامل می‌کند، اما ویژگی درونی آن‌ها نیست. در پایان، تمایز دو گانه هالیدی (Halliday, 1970) بین نقش اندیشگانی و بینافرادی نشان‌گرهای وجهی هم بسیار مورد تأکید پژوهشگران بوده است و اغلب، آن را به بیان ذهنیت و عینیت مرتبط کرده‌اند. پس، می‌توان این تمایز را هم برای تشخیص و ارزیابی ذهنیت در نظر گرفت.

جدول ۱: چهار رویکرد کمایش متفاوت به ارتباط بین نوع وجه‌نمایی و مقوله ذهنیت

عینیت	ذهنیت	نوع وجه‌نمایی	گروه	
خیر	بله	معرفتی	(Foley & Van Valin, 1984)	۱
بله	خیر	تکلیفی		
بله	خیر	پویا		
بله (نقش اندیشگانی)	بله (نقش بین شخصی)	معرفتی	(Hengeveld, 1987; Hengeveld, 1988; Hengeveld, 1989)	۲
بله	خیر	تکلیفی		
بله	خیر	پویا (توانایی و تمایل)		
بله	بله	معرفتی	(Palmer, 1990; Coates, 1983; Huddleston & Pullum, 2002; Collins, 2007; Collins, 2009)	۳
بله	بله	تکلیفی		
بله	خیر	پویا		
خیر	بله	معرفتی	(Halliday, 1970; Verstraete, 2001; Salkie, 2009)	۴
بله	بله	تکلیفی		
بله	خیر	پویا		

۲.۲ رویکرد به ذهنیت و عینیت به عنوان ویژگی ذاتی برخی از «صورت‌های وجهی»^۱

برخلاف پژوهشگرانی که ذهنیت را کمایش ویژگی ذاتی برخی از انواع وجه‌نمایی (معرفتی، تکلیفی یا پویا) دانسته‌اند، برخی دیگر، ذهنیت را ویژگی ذاتی شماری از وجه‌نماهای معین می‌دانند. البته، تمایزی که این آثار بین وجه‌نمایی و عینیت در نظر گرفته‌اند، هم بر اساس دو گانه محنوی-محوری/گوبنده-محوری است که مورد تأکید هالیدی (Halliday, 1970) و پیروان او بوده است. البته، خود هالیدی هم در آثار پسین خود (Halliday, 1976; Halliday, 1994) کمایش به این رویکرد گرایش پیدا می‌کند.

¹ modality forms

برای نمونه، پاپافراگو (Papafragou, 2000) و تیموتی جویچ (Timotijevic, 2009) هر دو معتقدند که ذهنیت مؤلفه‌ای معنایی - منظوری است که فقط در برخی از فعل‌های وجهی کمکی نهادینه شده‌است و در مابقی وجود ندارد. هر دو پژوهشگر معتقدند فقط آن افعال کمکی وجهی (انگلیسی) که تفسیر معنای آن‌ها مستلزم شناسایی گوینده به عنوان منبع قضاوت است، دارای بعد ذهنیت هستند (با (Salkie, 2009) مقایسه کنید) و مابقی فاقد این بُعد هستند (Salkie, 2009, p. 116). البته، ارتباطی که تیموتی جویچ (Timotijevic, 2009) بین برخی افعال کمکی وجهی انگلیسی و مقوله ذهنیت در نظر می‌گیرد، اساساً شبیه به نظر لاریا و ریویره (Larrea & Rivière, 1999; quoted in Timotijevic, 2009) است.

باید به روشنی بیان نمود که ارتباط دادن برخی از «صورت‌های» وجهی معین به ذهنیت و مابقی به عینیت با شواهد و مشاهدات زبانی به طور کامل در تعارض است. برای نمونه، اگر از نگاه تیموتی جویچ (Timotijevic, 2009) به ضرورت بیان شده با «must» در نمونه (۵) نگاه کنیم، باید بپذیریم که «must» ذاتاً بیانگر یک تکلیف ذهنی است و ضرورت بیان شده گوینده - محور است. اما همان گونه که مشهود است در نمونه (۵) ضرورت بیان شده گوینده - محور نیست بلکه کنش گر - محور^۱ است. بنابراین «must» بیانگر یک ضرورت پویاست. ورستراته (Verstraete, 2001)، که تیموتی جویچ این نمونه را از وی وام گرفته‌است، هم با اینکه در ابتدا ضرورت مطرح شده در نمونه (۵) را «تکلیفی عینی» می‌داند، اما در نهایت بیان می‌کند که این تفسیر از must «شاید بهتر است پویا نامیده شود» (Verstraete, 2001, p. 1508). حال، پرسش این است که «must» چگونه می‌تواند، به گفته تیموتی جویچ (Timotijevic, 2009)، ذاتاً ذهنی باشد در حالی که در نمونه (۵) ضرورت بیان شده مطلقاً ارتباطی به نظر گوینده ندارد و صددرصد کنش گر - محور است.^۲

5. But to reach orbit an object must accelerate to a speed of about 17,500 miles per hour [...].

نسبت دادن صورت‌های وجهی ویژه به ذهنیت یا عینیت به حوزه افعال وجهی کمکی محدود نیست. برای نمونه، هالیدی (Halliday, 1970)، لاینز (Lyons, 1977)، هنگولد (Hengeveld, 1989) و ورستراته (Verstraete, 2001) هم قیدها و صفت‌های وجهی را به ترتیب در بردارنده ذهنیت (گوینده - محوری) و عینیت (محتوی - محوری) می‌دانند. هر چند، این ادعا عمدتاً بر ایده کنشی بودن قیود وجهی و غیرکنشی بودن صفات استوار است، که با انتقادهایی روبه‌روست. در واقع، هم قیدها و هم صفت‌ها از منظر ذهنیت وابسته به بافت هستند و ذاتاً دارای این ابعاد معنایی نیستند. (نگاه کنید به نویس، (Nuyts, 1992; Nuyts, 1993) و ناروگ (Narrog, 2012).

^۱ agent-oriented

^۲ در فارسی هم «باید» علاوه بر داشتن ظرفیت بیان «ضرورت گوینده - محور» دارای ظرفیت بیان معنای پویای «کنش گر - محور» هم هست. برای توضیح‌های بیشتر رجوع کنید به اخلاقی (Akhlaghi, 2006).

پژوهش‌هایی که تاکنون در بخش‌های ((۲.۱) و ((۲.۲)) مرور کردیم ذهنیت (و بُعد مقابل آن، عینیت) را یا به «صورت‌های وجهی» معین و یا به «انواع وجه‌نمایی» نسبت می‌دهند. البته دیدگاه دوم، به روشنی، طرفداران بیشتری دارد. شاید، مهمترین محدودیت هر دو دسته از این پژوهشگران آن باشد که در مقام عمل دیدگاه‌های آن‌ها دارای پیچیدگی‌ها و استثناءهای بسیار است و به صورت بی‌طرفانه قابل به کارگیری یا تأیید به وسیله دیگر پژوهشگران نیست. به نظر می‌رسد که مبنای اصلی این محدودیت ارائه نکردن تعاریف مشخص برای ذهنیت و عینیت از یک سو و عملیاتی نکردن شناسایی و ارزیابی ذهنیت در قالب یک الگوی منسجم از سوی دیگر باشد. همچنین، پژوهش‌هایی وجود دارد که استدلال می‌کنند ذهنیت و عینیت نه ویژگی ذاتی انواع وجه‌نمایی و نه ویژگی صورت‌های معین وجهی هستند، بلکه عوامل دیگری در تحقق آن‌ها دخیل هستند. برای نمونه، در میان پژوهشگران سنتی، لاینز (Lyons, 1977) از جمله محقق‌هایی است که ذهنیت را (حداقل در حوزه افعال کمکی وجهی) مقوله‌ای وابسته به بافت می‌داند (تحلیل وی از نمونه (۲) را ببینید). به همین ترتیب، تروگات و دشر (Traugott & Dasher, 2002, p. 98) بر این باورند که «در بیشتر مواقع، یک عبارت به خودی خود نه ذهنی است و نه عینی؛ بلکه کل پاره گفت و بافت آن درجه ذهنیت را معین می‌کند». ناروگ (Narrog, 2012, p. 18) هم معتقد است که نمی‌توان درجه ذهنیت یک عبارت را صرفاً بر اساس ویژگی‌های ساخت‌واژی - نحوی آن تعیین نمود. پس، لازم است که برای درک و ارزیابی بهتر ذهنیت و عینیت با فراتر از معنای ذاتی عناصر وجه‌نما/ نشانگرهای وجه‌نما و انواع وجه‌نمایی بگذاریم.

۳.۲. رویکرد بافت-محور و فراواژگانی به ذهنیت در حوزه مفاهیم وجهی

نویس (Nuyts, 2001a; Nuyts, 2001b, Nuyts, 2012; Nuyts, 2014) در آثار خود رویکرد سنتی به ذهنیت (برای نمونه رویکرد لاینز، ۱۹۷۷) را با وجود دارا بودن نکاتی مهم دارای محدودیت‌هایی می‌داند و خود دو تمایز دیگر را پیشنهاد و تعریف می‌کند: (۱) تمایز بین ذهنیت و عینیت و (۲) تمایز بین ذهنیت و بیناذهنیت^۱. درباره تمایز بین «ذهنیت» و «عینیت» در حوزه وجه‌نمایی معرفتی که شباهت زیادی به رویکرد لاینز (Lyons, 1977) دارد، وی (Nuyts, 2001a; Nuyts, 20001b) استدلال می‌کند که یک قضاوت معرفتی، که بیشترین تمرکز نویس روی آن است، نمی‌تواند فقط بر اطمینان و یا عدم اطمینان گوینده درباره وضعیت از امور استوار باشد و همیشه همان‌گونه که لاینز (Lyons, 1977) بیان کرده است بر پایه مقداری مدارک و شواهد مطرح می‌شود. بر همین اساس، وی دیدگاه خود درباره ذهنی یا عینی بودن قضاوت‌های معرفتی را چنین بیان می‌کند: «یک قضاوت معرفتی {که} بر اساس مدارک/شواهد (معتبر تری) باشد احتمالاً عینی است. در مقابل، قضاوتی که بر اساس مدارک و شواهد اندک و ضعیف انجام شود ذهنی قلمداد می‌شود.» (Nuyts, 2001b,)

¹ intersubjectivity

در مقابل، نویتس (Nuyts, 2014) تمایز خود بین «ذهنیت» و «بیناذهنیت» را اساساً مسئولیت-محور می‌داند و عینیت را از بحث خود کنار می‌گذارد. وی تمایز بین «ذهنیت» و «بیناذهنیت» را در حوزه وجه‌نمایی معرفتی چنین شرح می‌دهد: یک قضاوت معرفتی زمانی کاملاً ذهنی به شمار می‌آید که «ارزیاب» (که می‌تواند گوینده جمله یا فرد دیگری باشد) به گونه‌ای اشاره کند که «او به تنهایی از مدارک/شواهد آگاه است (یا به آن دسترسی دارد) و با توجه به آن‌ها نتیجه‌گیری می‌نماید» (Nuyts, 2014, p. 16). در مقابل، قضاوت «بیناذهنی» معرفتی، آن قضاوتی است که در آن گوینده یا قضاوت‌کننده به گونه‌ای نشان دهد که «مدارک و شواهد را گروه بزرگتری از مردم می‌داند (یا به آن دسترسی دارند) و نتیجه‌گیری یکسانی را با هم شریک هستند» (همان). در واقع، موضوع اصلی در این تمایز آن است که چه کسی «مسئول» قضاوت بیان‌شده است: یک فرد یا جمعی بزرگتر. در تعارض با دیدگاه برخی از پژوهشگران (به ویژه، Coates, 1983; Verstraete, 2001 & Narrog, 2012; Salkie, 2009)، نویتس (Nuyts, 2014) ذهنیت در مفاهیم معرفتی را از کُشیت جدا می‌کند^۱ و آن را ویژگی تعیین‌کننده ذهنیت نمی‌داند. او معتقد است که قضاوت‌های کُشی یا توصیفی هر دو می‌توانند ذهنی یا بیناذهنی باشند (Nuyts, 2012, p. 58). به بیان دیگر، اینکه گوینده و ارزیاب یک فرد باشند یا نباشند تأثیری بر میزان ذهنی بودن یک قضاوت وجهی ندارد.

پاپافراگو (Papafragou, 2006) هم از دوگانه «عینیت» و «ذهنیت» در مفاهیم وجهی معرفتی سخن به میان می‌آورد. دیدگاه وی از جنبه مفهومی به تمایز مسئولیت-محور نویتس بین «ذهنیت» و «بیناذهنیت» شبیه است. به باور پاپافراگو (همان) یک قضاوت معرفتی زمانی ذهنی است که گوینده تنها عضو گروهی باشد که از آن باخبرند و قضاوت بر اساس «اعتقادات شخصی» او باشد، در حالی که قضاوت معرفتی عینی به جمع بزرگتری از افراد مطلع تعلق دارد (Papafragou, 2006, p. 1694). در واقع، تعریف پاپافراگو (همان) از «عینیت» با تعریف نویتس از «بیناذهنیت» مطابق است و تفاوت آن‌ها تا این جا فقط در واژگانی است که به کار می‌برند. هر چند در ادامه، رویکرد پاپافراگو (همان) از رویکرد نویتس (Nuyts, 2012) فاصله می‌گیرد. پاپافراگو در ادامه می‌افزاید که قضاوت معرفتی ذهنی در زمان حال انجام می‌شود، در حالی که قضاوت عینی می‌تواند ارجاع زمانی گذشته یا آینده هم داشته باشد (Papafragou, 2006, p. 1695). برای نمونه، وی قضاوت‌های وجهی بیان شده توسط «certain» و «possible» در نمونه‌های (۶) و (۷) را به دلیل ارجاع آن‌ها به گذشته، عینی می‌انگارد.

6. Until Copernicus, it was certain that the Earth was the center of the universe.

7. Yesterday it was possible that the stock market would go up today (Papafragou, 2006, p. 1965).

اگر از دیدگاه نویتس به قضاوت‌های معرفتی در نمونه‌های (۶) و (۷) نگاه کنیم باید هر دو قضاوت را بیناذهنی

^۱ تعریف کُشیت که به وسیله نویتس (Nuyts, 2001a) ارائه شده است و در مقدمه مقاله آورده شد، را مشاهده کنید.

قلمداد کنیم. چرا که هر دو دیدگاه بسیاری از افراد به نظر می‌رسند و نظر شخصی گوینده جمله نیستند. هر دو قضاوت از دیدگاه نویتس (Nuyts, 2014) توصیفی هم خواهند بود، چرا که به نظر نمی‌رسد گوینده در زمان صحبت به هیچ‌یک پایبند باشد. به ویژه، نمونه (۶) به روشنی قضاوت عامه مردم در گذشته را گزارش کرده است. به هر روی، نکته اشتراک مفهومی مهم در دیدگاه نویتس (Nuyts, 2014) و پاپافراگو (Papafragou, 2006)، تعلق داشتن قضاوت معرفتی به یک فرد و یا جمع بیشتری از افراد است و واژگان متفاوتی که آن‌ها به کار برده‌اند، اهمیتی چندانی ندارد. هر چند به نظر می‌رسد که نویتس واژگان بهتری انتخاب کرده باشد.

نویتس (Nuyts, 2001a; Nuyts, 2001b) ساختار نحوی در بردارنده عنصر وجه‌نما را یکی از مهمترین عوامل بیان ذهنیت می‌داند. به باور وی، ذهنیت تنها ارتباط غیر مستقیمی با ویژگی‌های درونی نشانگرهای وجهی دارد. زیرا این نشانگر وجهی است که شرایط نحوی را دیکته می‌کند. به نظر می‌رسد که همین نقش غیر مستقیم نشانگرهای وجهی در تحقق ذهنیت است که سبب شده است بسیاری از پژوهشگران (ر.ک. به بخش (۲.۲)) بیان آن را به صورت‌های وجهی معین ارتباط دهند. به طور کلی، دیدگاه‌های نویتس (همان) در بحث ذهنیت وجهی بسیار کارساز و الهام‌بخش است و زوایای این مقوله را به خوبی روشن کرده است. وی، به درستی، ذهنیت را مفهومی مدرج و وابسته به بافت می‌داند. هر چند کمبودی که در دیدگاه وی دیده می‌شود، آن است که او بیش از هر چیز بر روی ذهنیت در حوزه وجه‌نمایی معرفتی تمرکز کرده است و کمتر به ذهنیت در دیگر انواع وجه‌نمایی پرداخته است. همچنین، وی دیدگاه‌های خود برای تحلیل ذهنیت را در غالب یک الگوی عملیاتی ارائه نکرده است.

پورتر (Portner, 2009) معتقد است که هر دو دیدگاه نویتس (که در بالا بحث شد) می‌توانند ذهنیت را از جنبه‌های گوناگون شرح دهند. چرا که هر کدام به یکی از زمینه‌های محاوره‌ای کراتزر (Kratzer, 2012) ارتباط دارند.^۱ این زمینه‌ها مشتمل اند بر «پایه وجه» و «منبع ترتیب»^۲. پورتر (Portner, 2009) معتقد است که در حوزه وجه‌نمایی معرفتی «پایه وجه» می‌تواند فقط دانش گوینده و یا دانش جمع بزرگتری از باخبران باشد. بر این مبنا، پورتر تمایز بین «ذهنیت پایه-وجهی» و «بیناذهنیت پایه-وجهی»^۳ را معرفی می‌کند. پورتر (همان)، همچنین، معتقد است که منبع ترتیب یک قضاوت معرفتی هم «ملاحظات دیگری را علاوه بر آنچه که به خوبی از آن اطلاع داریم به میان می‌آورد که شامل باورها و انتظارات عرفی گوینده است» (Portner, 2009, p. 165). بر این اساس، پورتر (همان) دو گانه «ذهنیت منبع-ترتیبی» و «عینیت منبع-ترتیبی»^۴ را مطرح می‌کند. پورتر (همان)، مدعی است که ذهنیت پایه-وجهی «مفهومی قطعی»، یا به بیان دیگر دارای دو قطب معین است. یعنی، یک

^۱ تعریف و توضیح مفهوم زمینه‌های محاوره‌ای خارج از حوصله این بحث است. در این زمینه خوانندگان علاقمند را به اثر ایلخانی‌پور و کریمی‌دوستان (and karimi-Doostan, 2015 Ilkhanipour) ارجاع می‌دهیم.

^۲ modal-base and ordering-source

^۳ modal-base subjectivity and modal-base intersubjectivity

^۴ ordering-source subjectivity and ordering-source objectivity

قضاوت معرفتی که بر اساس دانش یک شخص استوار است دارای بُعد «ذهنیت پایه-وجهی» و آنکه بر اساس دانش جمعی بزرگتری از افراد است دارای «بیناذهنیت پایه-وجهی» است. برعکس، به گمان وی، دو گانه «ذهنیت و عینیت منبع-ترتیبی» یک مفهوم «مدرج» است. یعنی، یک قضاوت وجهی معرفتی می‌تواند با توجه به کیفیت مدارک و شواهد موجود برای آن به درجات ذهنی و یا صددرصد عینی باشد. برای نمونه، بر پایه دیدگاه پورتر (همان)، قضاوت معرفتی بیان‌شده در نمونه (۸) توسط «باید» از یک منظر «بیناذهنی پایه-وجهی» و از دید دیگر «عینی منبع-ترتیبی» است. به بیان دیگر، پایه وجه آن بیناذهنی و منبع ترتیب آن عینی است. این قضاوت به آن جهت «بیناذهنی پایه-وجهی» است که دانش یا شواهد لازم برای آن، در پیش‌گروه بسیاری از افراد (شامل گوینده) است و «عینی منبع-ترتیبی» به آن جهت است که مدارک موجود برای آن بسیار با کیفیت و قوی هستند. در واقع، در نمونه (۸)، قضاوت انجام‌شده با انتظارات و عرف موجود درباره تعداد رقم‌های رمز چمدان مسافرتی مطابقت دارد.^۱

۸ رمز این چمدان مسافرتی باید سه رقمی باشد.

دیدگاه پورتر (Portner, 2009)، با وجود جذابیت نظری، از چند جنبه دارای اشکال است. نخست اینکه، «ذهنیت پایه-وجهی» مفهومی با دو قطب معین نیست چراکه یک قضاوت معرفتی می‌تواند برخاسته از دانش گوینده، شنونده، گوینده و شنونده با هم، گوینده و شنونده تمام مردم یک نهاد و یا حتی تمامی مردم جهان باشد. بنابراین، می‌توان گفت که یک قضاوت معرفتی همواره به درجات «ذهنی پایه-وجهی» است همان‌گونه که، بر پایه دیدگاه خود وی، یک قضاوت می‌تواند دارای منبع ترتیب (کیفیت مدارک) کمابیش ذهنی یا حتی کاملاً عینی باشد. در یک کلام، هر دو تمایز ذهنیت/عینیت و ذهنیت/بیناذهنیت مدرج هستند. دوم آنکه، عملیاتی کردن تمایز بین ذهنیت و عینیت منبع-ترتیبی کار ساده‌ای نیست، چرا که منبع ترتیب مفهومی بسیار انتزاعی است. از سوی دیگر، می‌توان گفت که یک قضاوت معرفتی با منبع ترتیب کاملاً عینی (نمونه (۸)) دیگر قضاوت معرفتی قلمداد نمی‌شود، بلکه یک استنتاج منطقی یا وجه‌نمایی منطقی است. بنابراین، بهتر است تمایز بین ذهنیت و عینیت منبع-ترتیبی که توسط پورتر (همان) مطرح شده است کنار گذاشته شود و فقط تمایز بین ذهنیت و بیناذهنیت پایه-وجهی (اما، به صورت مقوله‌ای مدرج) باقی بماند. سوم اینکه، پورتر (همان) هم مانند نویس (Nuyts, 2001a; Nuyts, 2001b) توجه چندانی به ذهنیت در دیگر انواع وجه‌نمایی نداشته‌است و بیشتر به وجه‌نمایی معرفتی پرداخته‌است. در نهایت، به نظر نمی‌رسد که وارد کردن مفاهیم پایه وجه و منبع ترتیب از مبحث بسیار پیچیده «جهان‌های ممکن» کراتزر (Kratzer, 2012) به بحث ذهنیت بتواند (در عمل) از پیچیدگی‌های ذاتی آن گرهی بگشاید.

^۱ فعل کمکی «باید» در این جمله می‌تواند خوانش تکلیفی یا پویا هم داشته باشد. برای بحث درباره معانی غیر معرفتی افعال وجهی فارسی رجوع کنید به مدادیان و همکاران (Medadian et al., 2019).

ناروگ (Narrog, 2012) ذهنیت را مشکل از دو بُعد کُنشیت و «دسترسی بین شخصی»^۱ دانسته و معتقد است که کُنشیت مهمترین عامل تحقق ذهنیت است. وی «دسترسی بین شخصی» را میزان مشترک بودن یک قضاوت وجهی تعریف می کند و بیان می کند که برای تحقق ذهنیت میزان «دسترسی بین شخصی» در درجه دوم اهمیت قرار دارد. به بیان دیگر، ناروگ (همان) کاربردهای توصیفی (غیر-کُنشی) مفاهیم وجهی را دارای ذهنیت اندکی می داند. در نهایت، وی بر پایه مفهوم «دسترسی بین شخصی» ذهنیت را (در کاربردهای کُنشی) وجه‌نمایی چنین تعریف می کند:

اگر یک عنصر زبانی در بافتی معین قضاوتی را بر پایه مدارک یا ارزش‌هایی، که تنها گوینده به آن‌ها دسترسی دارد، بیان کند آن قضاوت بسیار ذهنی است، اما اگر {...} بر اساس مدارک یا ارزش‌هایی که جمعی از افراد به آن دسترسی دارند مطرح گردد میزان ذهنیت آن کمتر است (Narrog, 2012, p. 43).

ناروگ (Narrog, 2012) معتقد است که نه تنها وجهت معرفی بلکه وجه‌نمایی تکلیفی هم با مفهوم «دسترسی بین شخصی» در ارتباط است. بر این اساس، باید بر پایه دیدگاه ناروگ (همان) ضرورت تکلیفی بیان شده با «باید» در نمونه (۹) را دارای میزان «ذهنیت بسیار» قلمداد کرد، زیرا در جمله تنها منبع ضرورت شخص گوینده است. در مقابل، ضرورت تکلیفی مطرح شده توسط «باید» در نمونه (۱۰) را باید دارای میزان «ذهنیت اندک» بدانیم. چرا که منبع ضرورت در (۱۰) دیگر فقط گوینده جمله نیست بلکه منبع تکلیف گسترده‌تری در کار است (یعنی، قوانین مدرسه، که مورد پذیرش افراد بسیاری است).

۹. (مادر به فرزند) تو باید هفته‌ای یکبار اتاقو مرتب کنی. فهمیدی؟

۱۰. در این مدرسه شبانه‌روزی باید هرروز اتاق خود را مرتب کنید.

به باور ناروگ (Narrog, 2012)، «کُنشیت» و «دسترسی بین شخصی» را سه عامل محقق می کنند که در جدول (۲) به صورت خلاصه آورده شده‌اند. نکته قابل توجهی که در جدول (۲) قابل مشاهده است آن است که به گمان ناروگ (همان) ویژگی‌های ساخت‌وازی-نحوی یک نشانگر وجهی فقط در تحقق کُنشیت نقش دارند و در تحقق میزان دسترسی بین شخصی دخیل نیستند. دو عامل باقیمانده دیگر در تحقق کُنشیت و دسترسی بینافردی نقش بالاهمیت بر عهده دارند.

جدول ۲: عوامل تحقق مقوله کُنشیت و دسترسی بینافردی

(برگرفته از ناروگ (Narrog, 2012, p. 44))

عوامل تحقق کُنشیت و دسترسی جمعی	دارای نقش در تحقق ...
ویژگی‌های ساخت‌وازی-نحوی یک نشانگر وجهی	کُنشیت
ظهور نشان‌گر وجهی در یک ساختار نحوی معین	کُنشیت و دسترسی بین شخصی
بافت فرازبانی کلام	کُنشیت و دسترسی بین شخصی

¹ interpersonal accessibility

درحالی که دیدگاه ناروگ (Narrog, 2012) دربارهٔ «ذهنیت» (به ویژه عنصر دسترسی بین شخصی آن) شباهت آشکاری به دیدگاه مسئولیت‌محور نویس (Nuyts, 2001a; Nuyts, 2001b) دارد، درک وی از «بیناذهنیت» با دیدگاه نویس کوچکترین سازگاری ندارد. ناروگ «بیناذهنیت» را به «مخاطب-مداری»^۱ گوینده ارتباط می‌دهد و آن را بیانگر «توجه به خود {اجتماعی} مخاطب» می‌داند. برای نمونه، بر پایهٔ دیدگاه ناروگ (Narrog, 2012)، بهره‌گیری از فعل کمکی وجهی «شدن» در نمونه (۱۱) به بیناذهنی شدن امکان تکلیفی بیان شده (یا همان مفهوم اجازه) منجر می‌شود. چرا که استفاده از این نشانگر وجهی نمایانگر توجه گوینده به جایگاه و نیاز اجتماعی مخاطب/شنونده است و مخاطب‌مداری او را نشان می‌دهد. استفاده از واژه «بی‌زحمت» هم این مخاطب‌مداری را تقویت می‌کند. هر چند، در یک تعارض آشکار، بر پایهٔ دیدگاه نویس (Nuyts, 2001a; Nuyts, 2001b)، اجازه مطرح شده در نمونه (۱۱) ذهنی (یا همان گوینده-محور) است، چرا که اجازه‌گیرنده تنها گوینده جمله است و جمع بزرگتری از افراد در گرفتن اجازه دخیل نیستند.^۲ پس، بر پایهٔ دیدگاه ناروگ (Narrog, 2012) بهره‌گیری از «شدن» در نمونه (۱۱) ناظر بر مخاطب-مداری گوینده است، درحالی که بر پایهٔ دیدگاه نویس (Nuyts, 2001a; Nuyts, 2001b) ناظر بر گوینده-محوری و ذهنیت است.

۱۱. می‌شه، بی‌زحمت، اون آچار رو به من بدی؟

نکته قوت رویکرد ناروگ (Narrog, 2012)، به ذهنیت، اما، در ارتباط دادن تحقق آن به عوامل بافتی نهفته است، که می‌تواند برای طراحی الگویی عملیاتی برای شناسایی و ارزیابی بی‌طرفانه آن به کار گرفته شود. با این وجود، آشتی دادن درک وی از «بیناذهنیت» (در چارچوب مخاطب-مداری) با برداشت مرسوم و پرطرفدار از ذهنیت (که همان گوینده-محوری باشد) دشوار است.

در میان پژوهشگران فارسی زبان هم بررسی‌های اندکی درباره ذهنیت در حوزه مفاهیم وجهی انجام شده است. توانگر و عموزاده (Tavangar & Amouzadeh, 2009) و عموزاده و همکاران (Amouzadeh et al., 2012) هم ذهنیت و عینیت را به ترتیب به گوینده-محوری و محتوی-محوری ربط می‌دهند. اگرچه، این پژوهشگران از رویکرد کمایش وابسته به بافت لاینز (Lyons, 1977) به ذهنیت (در حوزه افعال کمکی) پیروی می‌کنند، اما در مقام عمل ذهنیت و عینیت را به صورت‌های وجهی معین نسبت می‌دهند. به باور آنها صفت‌های وجهی معرفتی (برای نمونه، در ترکیبی مانند ممکن است که ...) «اغلب» بیانگر یک قضاوت ذهنی

¹ addressee orientation

² دو رویکرد کاملاً متمایز دیگر هم به مفهوم ذهنیت هم وجود دارد که به دلیل منحصر بودن آنها به نظریه‌های ویژه زبانی، وارد بحث دربارهٔ آنها نمی‌شویم. علاقمندان می‌توانند به آثار تروگات و دشر (Traugott and Dasher, 2002)، تروگات (Traugott, 1995) تروگات و کونینگ، (Traugott and Konig, 2001)، تروگات (Traugott, 2010) و لانگکر (Langacker, 1991 and 2002) مراجعه کنند.

هستند در حالی که قیده‌های وجهی (مانند، احتمالاً، قطعاً و موارد مشابه) «اساساً رفتاری عینی از خود به نمایش می‌گذارند» (Tavangar & Amouzadeh, 2009, p 859). دربارهٔ بروز ذهنیت در حوزهٔ فعل‌های کمکی وجهی، هر دو اثر تنها به این اشاره بسنده می‌کنند که «توانستن» و «خواستن» مفاهیم وجهی پویا را بیان می‌کنند و بنابراین «بدون استثناء تفسیر عینی دارند چرا که با محتوای گزاره‌ای سروکار دارند». از دیدگاه توانگر و عموزاده (Tavangar & Amouzadeh, 2009)، فعل‌های وجهی اصلی مانند «فکر کردن» ذهنی هستند، به جز زمانی که در ساختار مجهول به کار گرفته شوند که در آن صورت عینی می‌شوند. در نقد آرای این پژوهشگران باید گفت اینکه ایشان افعال وجهی کمکی توانستن و خواستن را تنها بیانگر وجه‌نمایی پویا، و، بنابراین، همواره دارای بعد عینیت دانسته‌اند درست نیست. در فارسی کاربردهای معرفتی و تکلیفی این دو فعل وجهی فراوان دیده می‌شوند و می‌توانند دربردارنده بعد ذهنیت هم باشند. همچنین، اینکه ایشان صفت‌ها و قیده‌های وجهی را «اغلب» یا «اساساً» به ترتیب ذهنی و عینی قلمداد می‌کنند و ذهنیت را به انواع معینی از وجه‌نمایی مرتبط می‌کنند، هم بحث‌برانگیز است. در نهایت، دیدگاه ایشان در مورد عینی‌بودن مفاهیم بیان‌شده توسط قیده‌های وجهی در تعارض با ذات‌گنشی این نشانگرهاست. بنابراین، بر پایهٔ دیدگاه لاینر (Lyons, 1977)، که این پژوهشگران به گفتهٔ خودشان پیرو وی بوده‌اند، قیده‌های وجهی بیشتر با ذهنیت در تعامل هستند نه عینیت. البته، مسئلهٔ مهمتر آن است که اصولاً نسبت دادن ذهنیت به صورت‌های وجهی معین خود محل اشکال است و نمی‌توان (و نباید) با قطعیت بالا (و بدون در نظر گرفتن ساختار نحوی و بافت کلام) یک نشانگر وجهی را ذهنی یا عینی دانست.

نقی‌زاده و همکاران (Naghizadeh, 2010) در مقاله‌ای ارزشمند، وجه‌نمایی در قضاوت‌های معرفتی بیان‌شده با دو فعل کمکی وجهی «توانستن» و «بایستن» را بررسی کردند/ آن‌ها معتقدند که خوانش‌های ذهنی آنها (در معانی معرفتی و تکلیفیشناس) دارای نقش اجتماعی (بینافردي) هستند، چرا که دیدگاه گوینده جمله دربارهٔ یک گزاره را نمایان می‌کنند، در حالی که کاربردهای عینی آن‌ها نقشی اندیشگانی دارند (Naghizadeh et al., 2010, p. 13-14). آن‌ها، همچنین، باور دارند که خوانش‌های معرفتی و تکلیفی این افعال می‌تواند عینی یا ذهنی باشند، اما خوانش‌های پویای آن‌ها همیشه عینی هستند. نکتهٔ بسیار مهمی که نقی‌زاده و همکاران (همان) به درستی آن را تأیید می‌کنند، آن است که ذهنیت در افعال کمکی وجهی فارسی تا اندازهٔ زیادی وابسته به بافت کلام است تا معنای ذاتی این نشان‌گرهای وجهی. همچنین، آن‌ها بیان می‌کنند که مرز معینی بین ذهنیت و عینیت در معانی «توانستن» و «بایستن» وجود ندارد و این موضوع از پیچیدگی‌های معنایی فعل‌های کمکی و بافت محور بودن تفسیر آن‌ها سرچشمه می‌گیرد. آن‌ها، در پایان، بیان می‌کنند که معانی ذاتی «توانستن» و «بایستن» برای ارزیابی ذهنیت در آن‌ها کافی نبوده و لازم است که برای این منظور دانش عمومی خود از جهان و عناصر بافتی هم بهره بگیریم (Tavangar & Amouzadeh, 2009, p. 14-15). این مطلب یکی دیگر از نقاط قوت پژوهش ایشان است. گرچه ایشان ذهنیت را در بایستن و توانستن را به‌خوبی تبیین می‌کنند، اما الگویی را

برای عملیاتی کردن ارزیابی ذهنیت در این دو فعل ارائه نمی‌کنند. البته، این محدودیتی است که پژوهشگران دیگر هم با آن کمابیش درگیر هستند. به همین دلیل است که گاهی ارزیابی آن‌ها از ذهنیت بحث‌برانگیز می‌شود. برای نمونه، نقی‌زاده و همکاران (Naghzadeh et al., 2010) ضرورت معرفتی بیان‌شده با «نمی‌تواند» در نمونه (۱۲) را ذهنی قلمداد می‌کنند. هر چند، با نگاه عمیق‌تر می‌توان دید که در این جا اطمینان‌گوینده درباره صحت گزاره تنها زائیده ذهن او نیست (گرچه وی آن را به زبان جاری کرده است و با آن هم موافق است). به نظر می‌رسد که دانش مرتبط با این قضاوت نزد گروه بسیاری از مردم است. در واقع، بر پایه عرف (ر.ک. به بحث پایه‌ی-وجه کراتزر (Kratzer, 2012))، فردی (مثلاً) چهل‌ساله از دیدگاه بسیاری از مردم (در حالت عادی) نمی‌تواند مجرد مانده باشد. بنابراین، می‌توان استدلال کرد که گوینده و بقیه افراد (شامل شنونده) در این قضاوت شریک (و به نحوی با هم پذیرای مسئولیت درستی آن) هستند. پس، قضاوت بیان‌شده در نمونه (۱۲) گوینده-محور محض یا صددرصد ذهنی نیست و باید به گونه دیگری توصیف شود. همچنین، ایشان فقط به ذهنیت در دو فعل بایستن و توانستن می‌پردازند و دیگر افعال کمکی وجهی و به دیگر صورت‌های وجهی فارسی را از نظر بیان ذهنیت بررسی نمی‌کنند.

۱۲. با این سن و سال علی نمی‌تواند مجرد باشد. (Naghzadeh et al., 2010, p. 14)

یکی از نکته‌های مهم در پیوند با این پژوهش و دو اثربخشی بهره‌گیری از نمونه‌های محقق‌ساخته و (اغلب) تک‌جمله‌ای است که بیشتر بر اساس شم زبانی پژوهشگران بیان شده و مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. این رویه، برخلاف آثار بسیاری از پژوهشگران غیر فارسی‌زبان است که اغلب از نمونه‌های واقعی که در بافت کامل‌تری قرار دارند، بهره برده‌اند.

۳. ارائه الگوی عملیاتی برای ارزیابی ذهنیت در مفاهیم وجهی

با بررسی رویکردهای کلی سه‌گانه به ذهنیت در مفاهیم وجهی در بخش دوم آشکار است که در هر توصیفی از ذهنیت در مفاهیم وجهی باید به دو پرسش پاسخ داده شود: (۱) تعریف عملیاتی ذهنیت و عینیت در مفاهیم وجهی چیست؟ و (۲) عوامل تحقق آن‌ها کدامند؟ در این بخش به این دو پرسش، پاسخ‌های عملیاتی داده و به دنبال آن یک الگوی تلفیقی بر پایه عناصر شناسایی شده در پژوهش‌های موجود برای ارزیابی ذهنیت در مفاهیم وجهی پیشنهاد می‌کنیم.

۳.۱. تعریفی عملیاتی برای ذهنیت در مفاهیم وجهی

آنچه مسلم است این است که برای ارزیابی ذهنیت و عینیت در مفاهیم وجهی گریزی از جدا کردن وجه‌نمایی پویا و منطقی از وجه‌نمایی تکلیفی و معرفتی نیست. چراکه وجه‌نمایی پویا و منطقی به باور هالییدی (Halliday, 1970) و بسیاری از پیروان وی، دارای نقش اندیشگانی یا همان محتوی-محوری در زبان هستند،

درحالی که وجه‌نمایی تکلیفی و معرفتی هر دو نقش بینافردی دارند. همچنین، همان‌گونه که نویسند (Nuyts, 2006, p. 17) بیان می‌کند، مفاهیم وجهی معرفتی و تکلیفی مقوله‌هایی «نگرشی» هستند اما مفاهیم وجهی پویا مقوله‌های معنایی غیر نگرشی‌اند. نویسند (همان) در این زمینه می‌نویسد که «تمامی مقوله‌های نگرشی - هر کدام به روشی متفاوت - نمایانگر آن هستند که گوینده ... تا چه حد به یک وضعیت از امور متعهد است» (Nuyts, 2006, p. 17). پالم (Palmer, 2001, p. 78) هم وجه معرفتی و تکلیفی را جدا از وجه‌نمایی پویا زیرمجموعه «وجه‌نمایی گزاره‌ای»^۱ خود قرار داده است و وجه‌نمایی پویا را زیرمجموعه «وجه‌نمایی رویدادی»^۲ خود می‌داند. پالم (Palmer, 1990)، در واقع وجه‌نمایی پویا را واجد خصوصیات وجهی اندکی دانسته و درباره پذیرش آن به عنوان یک نوع از انواع اصلی وجه‌نمایی تردیدهایی را بیان می‌کند (Palmer, 1990, p. 2). مانند بسیاری از پژوهشگران که نام برخی را در بالا آوردیم، وجه‌نمایی پویا و منطقی را به عنوان مقوله‌هایی غیرنگرشی که دارای نقش اندیشگانی در زبان هستند عینی قلمداد می‌کنیم. در مقابل، وجه‌نمایی تکلیفی و معرفتی به عنوان مقوله‌های نگرشی که دارای نقش بینافردی و گوینده-محور در زبان هستند را با توجه به بافت ذهنی و بینذهنی می‌دانیم. یادآور می‌شویم که همه پژوهشگران گروه سوم در جدول (۱) (Palmer, 1990; Coates, 1983, Huddleston & Pullum et al., 2002; Collins, 2007, 2009) هم که آثار آنها بر پایه پژوهش‌های پیکره‌ای گسترده بوده، بیان کرده‌اند که مفاهیم وجهی تکلیفی و معرفتی می‌توانند دارای بعد ذهنیت باشند. همچنین، می‌توان یک تمایز سه‌گانه دیگر را هم بین «ذهنیت»، «بیناذهنیت» و «عینیت» در مفاهیم وجهی در نظر گرفت و ارتباط آنها با سه نوع اصلی از وجه‌نمایی را تبیین نمود. در این جا، لازم است برای «ذهنیت»، «بیناذهنیت» و «عینیت» وجهی هم تعاریف عملیاتی ارائه کنیم.

اگر یک مفهوم وجهی فقط معنایی را به محتوای گزاره‌ای جمله بیافزاید و نمایانگر نگرش گوینده درباره وضعیت از امور یا همان محتوای گزاره‌ای نباشد، بر پایه نقش اندیشگانی که دارد می‌توان گفت که عینی است. همان‌گونه که در بخش (۲) دیدیم، پژوهشگران فراوانی به پیروی از هالیدی (Halliday, 1970) همین نظر را دارند (Collins, 2007, Collins, Palmer, 1990; Coates, 1983, Huddleston & Pullum, 2002; Verstrate, 1990; 2001; Salkie, 2009; 2009). در میان پژوهشگران فارسی زبان نقی‌زاده و همکاران (Naghizadeh et al., 2010)، توانگر و عموزاده (Tavangar & Amiuzadeh, 2009) و عموزاده و همکاران (Amouzadeh et al., 2012) هم دقیقاً با همین استدلال معانی پویای «بایستن» و «توانستن» را همواره عینی دانسته‌اند. همچنین، همه پژوهشگرانی هم که آراء آنها در جدول (۱) آورده شده‌است، همین نظر را دارند. بر پایه این تعریف، نه تنها مفاهیم پویایی مانند «توانایی» و «تمایل»، که در ادبیات مربوطه آشکارا عینی قلمداد شده‌اند، را می‌توان عینی دانست بلکه «ضرورت موقعیتی»، «امکان موقعیتی» و «ضرورت کنشگر-محور» را هم

¹ propositional modality

² event modality

می‌توان عینی به شمار آورد. چرا که اساساً این مفاهیم هم پویا و غیرنگرشی هستند و هم نظر گوینده را درباره وضعیت امور بر نمی‌تابانند. دلیل عینی بودن چنین مفاهیمی آن است که آن‌چه آن‌ها بیان می‌کنند، مربوط به ذات وضعیت امور است و یا ویژگی‌های درونی نهاد جمله را توصیف می‌کنند. همچنین، به دلیل همین عینی بودن است که این مفاهیم پویا یا درست و یا نادرست هستند و نمی‌توانند (به ویژه، برخلاف، وجه‌نمایی معرفتی) جایی بین درست یا نادرست بودن قرار بگیرند. برای نمونه، ممکن نیست که یک شخص هم توانایی شنا کردن را داشته باشد و هم نداشته باشد. در واقع، یافتن یک مرز معین بین مفاهیم وجهی پویا و محتوای گزاره‌ای جمله دشوار است (اگرچه غیر ممکن نیست). سالکی (Salkie, 2009) هم وجود چنین مرزی را نشانی از ذهنی بودن یک مفهوم وجهی می‌داند و نبود آن را به عینیت ربط می‌دهد. بر پایه استدلالی که در بالا برای وجه‌نمایی پویا و عینی بودن آن ارائه شد، وجه‌نمایی منطقی (نمونه (۱۱)) را هم می‌توان همواره عینی دانست. چرا که برخلاف وجه‌نمایی معرفتی و تکلیفی نگرش گوینده و گوینده-محوری در آن آشکار نیست. همچنین، همانند وجه‌نمایی پویا، وجه‌نمایی منطقی بخشی از محتوای گزاره‌ای جمله را تشکیل می‌دهد، دارای نقش اندیشگانی است و، بنابراین، می‌توان گفت عینی است.

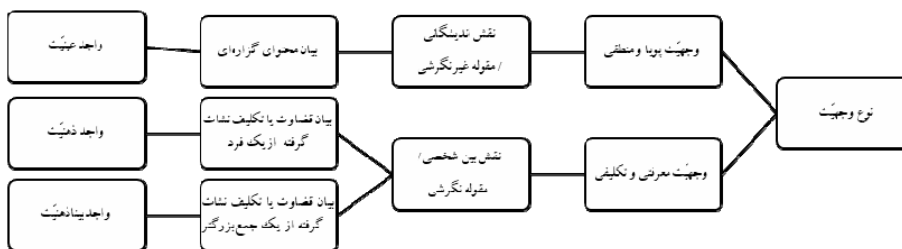
برخلاف مفاهیم وجهی پویا و استنتاج‌های منطقی که پیش‌تر گفته شد، مفاهیم معرفتی و تکلیفی در زبان دارای نقش بینافردی هستند (Halliday, 1970) و در دسته مفاهیم نگرشی که گوینده-محور هستند قرار می‌گیرند (Nuyts, 2006). در درک مفهوم ذهنیت و نحوه بروز آن در این دو حوزه وجهی نگرشی، نگارنده از دیدگاه پژوهشگرانی پیروی می‌کند که کمابیش آن را به میزان مشترک بودن مدارک (یا منبع تکلیف) این مفاهیم وجهی ارتباط داده‌اند (به ویژه، نویس (Nuyts, 2012; Nuyts, 2014) و ناروگ (Narrog, 2012)).^۱ بر پایه این دیدگاه، وجه‌نمایی معرفتی و تکلیفی به عنوان مقوله‌های معنایی نگرشی می‌توانند در بافت‌های گوناگون دارای درجاتی از ذهنیت یا گوینده-محوری باشند. پس، می‌توان ذهنیت را به عنوان یک مقوله مدرج، که بین دو قطب ذهنیت و بیادذهنیت قرار می‌گیرد، در مفاهیم وجهی معرفتی و تکلیفی چنین تعریف کرد:

یک قضاوت معرفتی زمانی ذهنی قلمداد می‌شود که گونه‌ای معلوم شود که فقط یک فرد (گوینده و یا کسی که گوینده قضاوت او را نقل می‌کند) به تنهایی به مدارک و شواهد مرتبط با آن قضاوت معرفتی دسترسی دارد و بر اساس آن قضاوت می‌کند. به همین ترتیب، یک مفهوم وجهی تکلیفی زمانی ذهنی است که به گونه‌ای معلوم شود که فقط یک فرد (گوینده و یا کسی

^۱ تفاوت‌هایی بین رویکرد این پژوهشگران به ذهنیت و تعریف آن در مفاهیم وجهی معرفتی و تکلیفی وجود دارد که در بخش (۳.۲) به آن‌ها پرداخته شد. با این وجود یک هسته مشترک در تمامی آن‌ها قابل شناسایی است که همان میزان مشترک بودن قضاوت‌های معرفتی و مفاهیم وجهی تکلیفی و شواهد یا منابع تکلیف آن‌ها در بین افراد درگیر است.

که گوینده از او نقل قول می کند) به تنهایی منبع تکلیف بیان شده است. در غیر این صورت، یک مفهوم وجهی معرفتی و تکلیفی متناسب با تعداد افرادی که در آن دخیل و شریک دانسته می شوند به درجات «بیناذهنی» است.

انتخاب واژه های «ذهنیت» و «بیناذهنیت» در تعریف بالا مناسب به نظر می رسد. چرا که حتی معنای تحت الفظی آن ها هم با واقعیت های جهان و زبان سازگاری دارد: واژه «ذهنی» در لغت به معنای «مربوط به ذهن/تفکر شخص» است، و واژه «بیناذهنی» معنای «زائیده جمعی از اذهان/افکار» را تداعی می کند. شکل (۱) درک نگارنده از ارتباط بین «عیبیت»، «ذهنیت» و «بیناذهنیت» را به صورت طرحواره ای نشان می دهد.



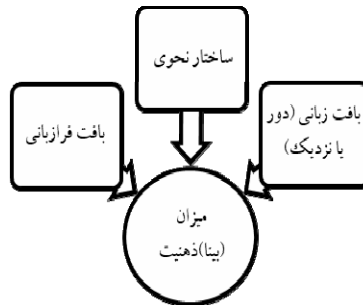
شکل ۱: عیبیت، ذهنیت و بیناذهنیت در مفاهیم وجهی

۲.۳. عوامل تحقق ذهنیت در مفاهیم وجهی تکلیفی و معرفتی

حال به این پرسش می رسیم که عوامل تحقق «ذهنیت» و «بیناذهنیت» در مفاهیم وجهی تکلیفی و معرفتی کدام اند و چگونه باید تشخیص داده شوند. باری دیگر لازم است یادآوری کنیم که مفاهیم پویا را مانند بسیاری پژوهشگران متقدم و متأخر همواره عینی می دانیم. با توجه به مروری که بر پیشینه پژوهش مربوطه در بخش دوم انجام پذیرفت، به نظر می رسد که سه عامل (به صورت جداگانه یا در ترکیب با هم) می توانند در تحقق «ذهنیت» و «بیناذهنیت» در مفاهیم وجهی معرفتی و تکلیفی دخالت داشته باشند: ۱- ساختار نحوی دربردارنده عنصر وجه نما، ۲- بافت زبانی و ۳- بافت فرازبانی. ناروگ (Narrog, 2012) و نویتس (Nuyts, 2012 and 2014) برجسته ترین پشتیبانان این رویکرد بافت-محور به تعیین ذهنیت هستند. در میان پژوهشگران فارسی زبان هم نقی زاده و همکاران (Naghizadeh et al., 2010) در کل رویکردی این چنینی دارند اما در مقاله خود وارد جزئیات نمی شوند و بیشتر به بافت-محور بودن مفهوم ذهنیت اشاره می کنند. ویژگی های ساخت واژی-نحوی ذاتی نشان گرهای وجهی معرفتی و تکلیفی فقط در بیان کُشیت سهم دارند (رجوع کنید به (Narrog, 2012; Verstaete, 2001)) و با تحقق ذهنیت و گوینده-محوری بی ارتباطند. ساختارهای نحوی دربردارنده نشان گرهای وجهی معرفتی و تکلیفی، اما، می توانند میزان ذهنیت قضاوت های وجهی را آشکار کنند. برای نمونه، در (۱۳)، ساختار نحوی غیر شخصی بند پایه نمایانگر بیناذهنی بودن قضاوت معرفتی بیان شده با «تصور

می شود/ممکن است» است. چرا که گوینده به واسطه بهره گیری از این ساختار نحوی بدون نهاد افراد بسیاری را در این قضاوت معرفتی دخیل کرده و مسئولیت قضاوت را بین خود و آن‌ها بخش بندی نموده است (نمونه (۲۲) در بخش ۴ را هم ببینید). در مقابل، اگر گوینده جمله «من تصور می کنم که...»، که دارای ساختار معلوم با نهاد اول شخص مفرد است، را به کار برده بود، به واسطه این ساختار با یک قضاوت معرفتی ذهنی و گوینده-محور رویه رو بودیم.

۱۳. تصور می شود/ممکن است که رئیس جمهور کنونی برای دور بعدی هم مجدداً انتخاب شود. بافت زبانی (دور یا نزدیک) و اطلاعات موجود در آن و بافت فرازبانی (که شامل دانش عمومی افراد درباره امورات جهان می شود) هم به نوبه خود، در بردارنده ظرفیت‌های چشمگیری برای آشکارسازی میزان مشترک بودن قضاوت‌های معرفتی و مفاهیم تکلیفی هستند (تحلیل نمونه‌ها در بخش (۴) را ببینید). عوامل دخیل در ذهنی یا بیناذهنی بودن مفاهیم تکلیفی و معرفتی در شکل (۲) به صورت طرحواره‌ای نشان داده شده‌اند.



شکل ۲: عوامل تحقق ذهنیت یا بیناذهنیت در وجه‌نمایی تکلیفی و معرفتی

باید تأکید کنیم که این سه عامل بافتی می‌توانند به تنهایی و یا در ترکیب باهم ذهنی بودن یا درجه بیناذهنیت مفاهیم تکلیفی یا معرفتی را آشکار کنند. همچنین، ذهنیت در کل یک مقوله دو قطبی^۱ نیست، بلکه یک مقوله مدرج^۲ است و باید به صورت یک دنباله که یک سوی آن بیشترین ذهنیت یا گوینده‌محوری و سوی دیگر آن بیشترین بیناذهنیت است در نظر گرفته شود. بین دو سوی این دنباله می‌توان نقطه‌های فراوانی را در نظر گرفت. این به آن معناست که مفاهیم معرفتی و تکلیفی می‌توانند (متناسب با تعداد افرادی که در آن‌ها شریک دانسته می‌شوند) در بردارنده درجه‌های گوناگونی از بیناذهنیت باشند. بنابراین، با توجه به اطلاعات به دست آمده از این سه عامل بافتی، هر چه تعداد افرادی که در یک قضاوت دخیل/مسئول دانسته می‌شوند، بیشتر باشند (و یا هر چه افرادی که منبع یک تکلیف-اجازه یا اجبار-دانسته می‌شوند، بیشتر باشند)، درجه بیناذهنیت آن قضاوت معرفتی

^۱ bi-polar
^۲ scalar

یا وجه‌نمایی تکلیفی هم متناسب با تعداد افراد درگیر بیشتر خواهد شد. بنابراین، ارزیابی ذهنیت و میزان بینادذهنیت مفاهیم معرفتی و تکلیفی را می‌توان به این ترتیب عملیاتی کرد:

یک قضاوت معرفتی (امکان، ضرورت، احتمال و موارد مشابه) کاملاً ذهنی (گوینده-محور) است اگر و تنها اگر یکی از سه عامل شکل (۲) یا هر ترکیبی از آن‌ها نمایانگر آن باشند که مسئولیت آن قضاوت و مدارک آن تنها و تنها به یک شخص تعلق دارد و بس (این شخص می‌تواند گوینده جمله و یا هر فرد دیگری که گوینده قضاوت را از او نقل می‌کند باشد). به همین طریق، یک مفهوم تکلیفی (امکان و یا ضرورت/اجازه یا اجبار) صددرصد ذهنی است اگر و تنها اگر یکی از عوامل شکل (۲) و یا ترکیبی از آن‌ها نمایانگر آن باشند که منبع تکلیف بیان‌شده تنها و تنها یک شخص است و بس (این شخص می‌تواند گوینده جمله باشد و یا هر فرد دیگری که گوینده از او نقل قول می‌کند). در غیر این صورت، قضاوت‌های معرفتی متناسب با تعداد افرادی که در آن دخیل دانسته می‌شوند و مفاهیم تکلیفی متناسب با افرادی که منبع آن‌ها دانسته می‌شوند به درجات بینادذهنی تلقی خواهند شد.

در نهایت، باید گفت که «کُنشیت» به عنوان یکی از ابعاد وجه‌نمایی معرفتی و تکلیفی در تحقق ذهنیت یا میزان بینادذهنیت جایگاهی ندارد و مستقل از این ابعاد عمل می‌کند. واقعیت این است که مفاهیم وجهی کُنشی و توصیفی هر دو می‌توانند با توجه به سه عامل بافتی اشاره شده در بالا (شکل ۲) کاملاً ذهنی و یا به درجات بینادذهنی باشند. همان‌گونه که پیش‌تر در مقدمه مقاله به نقل از نویسنده (Nuyts, 2001a, p. 39) شرح داده شد، منظور از کُنشیت آن است که در مفاهیم معرفتی و تکلیفی، گوینده جمله در زمان صحبت، به آنچه می‌گوید پایبند و پذیرای مسئولیت آن باشد. در مقابل، در مفاهیم وجهی توصیفی گوینده جمله فقط در نقش گزارشگر/توصیف‌کننده یک مفهوم معرفتی یا تکلیفی ظاهر می‌شود. برای نمونه، در جمله‌های «ممکن است امروز باران بیارد» و «کارشناس هواشناسی اعلام کرد که ممکن است امروز باران بیارد» «ممکن است» به ترتیب بیانگر یک قضاوت معرفتی «کُنشی» و «توصیفی» است. در جمله اول گوینده قضاوت معرفتی خود را بیان کرده است، اما در جمله دوم گوینده قضاوت معرفتی «کارشناس هواشناسی» را توصیف کرده است و خود، حداقل به صورت آشکار، به درستی یا نادرستی آن پایبند نیست و در برابر آن مسئولیتی ندارد. پژوهشگران در زمینه ارتباط ذهنیت با کُنشیت و توصیفی بودن به دو دسته کلی گروه‌بندی می‌شوند. یک دسته کُنشیت را ویژگی ذهنیت می‌دانند (از جمله، لاینز (Lyons, 1977)، پالمر (Palmer, 1990)، ورسترانه (Verstraete, 2001)، سالکی (Salkie, 2009) و ناروگ (Narrog, 2012)). دسته دیگر کُنشیت وجهی و ذهنیت را ابعادی مستقل از هم می‌دانند (به ویژه، (Nuyts, 2012; Nuyts, 2014)). نگارنده هم در الگوی پیشنهادی خود مستقل بودن کُنشیت و ذهنیت را اعمال می‌کند. چرا که در هر دو جمله اشاره شده، فارغ از اینکه قضاوت‌کننده چه کسی است، «ممکن است» یک قضاوت را بیان می‌کند که باید با توجه سه عامل

ساختار نحوی، بافت زبانی دور یا نزدیک و بافت فرازبانی میزان ذهنیت یا بیناذهنیت آن تعیین گردد. اینکه این قضاوت معرفتی به گوینده جمله تعلق دارد و او به آن در زمان سخن گفتن پایبند است (یعنی، گشتی بودن) و یا به «کارشناس هوشناسی» روی تحلیل ما از این عوامل بافتی تأثیری ندارد. پس یک مفهوم وجهی تکلیفی یا معرفتی می‌تواند گشتی ذهنی/بیناذهنی باشد و یا توصیفی ذهنی/بیناذهنی. برای درک بیشتر این موضوع نگاه کنید به نمونه‌های (۱۹) و (۲۲) در بخش (۴)، که هر دو دربردارنده قضاوت‌های معرفتی توصیفی هستند.

۴. بهره‌گیری از الگوی پیشنهادی برای ارزیابی میزان ذهنیت در گستره‌ای از مفاهیم و

نشانه‌های وجهی فارسی

در این بخش الگوی تلفیقی پیشنهادی خود برای ارزیابی و تعیین عینیت، ذهنیت و میزان بیناذهنیت را در مفاهیم وجهی به کار می‌بندیم. به این منظور، نمونه‌هایی مشتمل بر انواع اصلی مفاهیم وجهی (معرفتی، تکلیفی و پویا) را به صورت تصادفی از وب‌گاه‌های فارسی زبان برگزیدیم تا بتوانیم در نمونه‌هایی واقعی از زبان فارسی این ابعاد معنایی را در گستره متنوعی از عناصر وجه‌نما (شامل قیود، صفات، افعال کمکی و افعال اصلی) ارزیابی نماییم.^۱ برای شروع فعل کمکی «توانستن» را در نمونه (۱۵) در نظر بگیرید که بیانگر امکان خستی یا موقعیتی است. این معنای وجهی در زمره معنای پویا به شمار می‌رود (Palmer, 1990, p. 83) و از دید نویسنده (Nuyts, 2006) غیر نگرشی است. در واقع «توان» در نمونه (۱۵) بخشی از محتوای گزاره‌ای جمله را تشکیل می‌دهد و نه ارزیابی گوینده از احتمال درستی یا نادرستی گزاره را. در واقع مرز آن‌چنان مشخصی بین این وجه‌نمایی و محتوای گزاره‌ای جمله وجود ندارد. همچنین، معنای «توانستن» در (۱۵) با توجه به پویا بودنش به یک وضعیت درونی از امور اشاره دارد و از جنبه نقشی اندیشگانی به شمار می‌آید. در واقع، گوینده بیان می‌کند که درمان ییوست بر پایه شرایط و علم موجود (نه نگرش وی) امری امکان‌پذیر و شدنی است. بنابراین، مفهوم وجهی بیان‌شده با «توان» عینی است و گوینده جمله در آن دخالت ندارد.

۱۵. ییوست { ... } گاهی اوقات نشانه‌ای از اختلال عملکرد کف لکن (ناهماهنگی بین کف لکن و عضلات

رکتوم) است و می‌توان آن را با فیزیوتراپی درمان کرد.^۲

بر خلاف نمونه (۱۵)، در (۱۶)، «توانستن» به عنوان یک فعل کمکی بیانگر یک قضاوت معرفتی است^۳ که احتمال درست بودن گزاره را از دیدگاه گوینده بیان می‌کند. همان‌گونه که نویسنده (Nuyts, 2006) بیان

^۱ یکی از محدودیت‌های تحقیقاتی که در بررسی مقوله ذهنیت در وجهیت در فارسی وجود دارد استفاده از جملات محقق-ساخته است. ما از این محدودیت اجتناب کردیم.

^۲ برای خوانایی بهتر نمونه‌ها از نظر علامت و فاصله‌گذاری اندکی اصلاح شده‌اند.

^۳ <http://www.hidoctor.ir>

^۴ توجه داشته باشید که وجود کلمه «احتمال» در بافت نمایانگر معرفتی بودن معنای «توانستن» در نمونه (۱۶) است و خوانش پویای آن را تقریباً منتفی (اما، نه غیر ممکن) می‌کند.

می کند قضاوت های معرفتی نگرشی هستند. همچنین، بر پایه دیدگاه هالیدی (Halliday, 1970) قضاوت های معرفتی افعال وجهی نقش بینا فردی دارند. همچنین، قضاوت بیان شده از نوع گنشی است چرا که گوینده در زمان سخن گفتن، به آن پایبند است. در واقع، گوینده جمله و کسی که قضاوت را انجام داده است هر دو یک نفر هستند و گوینده قضاوت فرد دیگری را توصیف یا نقل قول نکرده است. به بیان دیگر، در این جا گوینده جمله در بیان مفهوم وجهی نظر خود را دخیل کرده است. بر پایه الگوی پیشنهادی ارائه شده معنای «توان» ذاتاً ذهنی نیست. همچنین، ساختار نحوی در بر گیرنده «توان» هم به تعیین میزان ذهنیت معنای آن کمکی نمی کند و سرخنی از آن در خود ندارد. از سوی دیگر، بافت زبانی (دور و نزدیک) هم هیچ عنصری که نمایانگر میزان ذهنیت باشد را در خود ندارد. بنابراین، بر پایه الگوی پیشنهادی، برای تعیین میزان ذهنیت معنای «توانستن» نوبت به رجوع به بافت فرا زبانی می رسد. با کمی ژرف نگری، می توان گفت که بافت و اطلاعات فرا زبانی نمایانگر آن است که قضاوت معرفتی مطرح شده با «توانستن» اساساً نمی تواند نظر شخصی و ذهنی گوینده جمله باشد. چرا که بین گوینده جمله، که از قرار معلوم یک پزشک است، و (دست کم بخشی) از پزشکان دیگر درباره درستی گزاره (یعنی، رژیم خام خواری یا استفاده از پودر ملین، سبب بروز این مشکل در ایشان شده است) اتفاق نظر وجود دارد. به بیان دیگر، این قضاوت معرفتی بر مبنای دانسته های پزشکی تجمیعی است که در دسترس پزشکان دیگر هم هست. در نتیجه، می توان قضاوت بیان شده توسط «توان» در نمونه (۱۶) را بینا ذهنی و در بین پزشکان مربوطه مشترک دانست. چون گوینده جمله هم به این قضاوت معتقد است و آن را به نمایندگی از همکاران به زبان آورده است قضاوت معرفتی طرح شده کنشی است. البته همان گونه که در بخش گسترش الگو گفته کنشی یا توصیفی بودن مستقل از ذهنیت و بینا ذهنیت هستند.

۱۶. اگر افرادی که رژیم می گیرند، در برنامه غذایی روزانه شان میزان کربوهیدرات را بسیار کم کنند، عضلاتشان در بحث گلیکوژن سازی دچار مشکل می شوند و احتمال بروز کرامپ عضلاتی بالامی رود. رژیم هایی که این خانم گرفته بودند، به خصوص رژیم خام خواری یا استفاده از پودر ملین، می تواند باعث بروز این مشکل در ایشان شده باشد^۱.

در این جا اشاره به دو نکته درباره استفاده از الگوی پیشنهادی مقاله حاضر الزامی است. نخست اینکه، ارزیابی ذهنیت یا میزان بینا ذهنیت یک مفهوم معرفتی و تکلیفی بر اساس بافت و اطلاعات فرا زبانی بحث برانگیزترین روش در الگوی پیشنهادی ماست. بنابراین، دور از ذهن نیست که برخی از خوانندگان این سطور دیدگاهی متفاوت با نگارنده درباره قضاوت موجود در نمونه (۱۶) داشته باشند. هر چند، بی گمان، برخی هم با تحلیل نگارنده موافق خواهند بود. البته، باید افزود که حوزه مفاهیم وجهی در کل حوزه پیچیده و بحث برانگیزی است. دوم آنکه، هر چقدر هم که یک قضاوت معرفتی ومدارک و شواهد آن بین افراد بیشتری مشترک باشد، در

¹ <http://www.hidoctor.ir/21477>

نهایت بیناذهنیت حداکثری است اما بعد عینیت درباره آن مطرح نیست. چرا که هنوز مقداری شک، حتی اگر خیلی هم کم باشد، درباره درستی گزاره می تواند وجود داشته باشد.

نمونه (۱۷) دربردارنده دو وجه نمایی از نوع تکلیفی است که به وسیله «توانستن» و «بایستن» بیان شده‌اند و به ترتیب بیان گر مفاهیم (عدم) اجازه و اجبار (یا به بیان فنی تر، (عدم) امکان تکلیفی و ضرورت تکلیفی) هستند. هر دو وجه نمایی نگرشی و کُشی هستند. کُشی از آن جهت که گوینده (۱۷)، در حکم منع تکلیف، در زمان سخن گفتن به سهم خود به آن چه که می گوید پایبند است و فقط نگرش فرد دیگری را نقل قول یا توصیف نکرده است. از دیدگاه میزان ذهنی بودن، ساختار نحوی دربردارنده فعل های وجهی در نمونه (۱۷) نشانی از ذهنیت یا میزان بیناذهنیت در خود ندارد و از این نظر خشی عمل می کند. به همین ترتیب، در بافت زبانی دور و نزدیک هم سرنخی نمایانگر ذهنیت این مفاهیم وجهی تکلیفی موجود نیست. در نهایت، پژوهشگر ناچار است به بافت فرازبانی برای تعیین ذهنیت یا میزان بیناذهنیت این دو مفهوم وجهی نگرشی مراجعه کند. دانش ما از وظایف بخش های گوناگون یک دانشگاه نمایانگر آن است که مسئولیت این گونه مفاهیم وجهی تکلیفی فقط به عهده گوینده (به نمایندگی از بخش آموزش یک دانشگاه معین) نیست و کل بخش آموزش و مدیران آن منبع اجبار و عدم اجازه مطرح شده هستند. بنابراین، هر دو قضاوت تکلیفی مطرح شده بیناذهنی به نظر می رسند. در واقع، می توان گفت که منع این مفاهیم تکلیفی فقط یک فرد نیست بلکه مجموعه کارگزاران بخش آموزش یک دانشگاه است.

۱۷. دانشجویانی که وضعیت ترم آنها عادی نبوده (مثلاً مرخصی، عدم مراجعه، حذف ترم، محروم...) به صورت ایترتی نمی توانند ثبت نام نمایند و می بایست به گروه مراجعه کنند^۱.

در مثال (۱۸) صفت وجهی «ممکن»^۲ بیانگر یک قضاوت معرفتی کُشی است که نگرشی هم هست، چرا که گوینده آن را از کسی نقل نکرده است. از جنبه ذهنیت یا میزان بیناذهنیت، ساختار نحوی دربردارنده قضاوت و بافت زبانی دور و نزدیک آن هم هیچ کدام سرنخی به دست نمی دهند. پس، تنها عامل باقیمانده برای ارزیابی ذهنیت، باری دیگر هم، بافت فرازبانی است. با توجه به دانشی که از جهان داریم، می توانیم استدلال کنیم که اگر گوینده قضاوتی را به دنبال یک استدلال منطقی آشکار مطرح کند در پی آن است که بقیه (از جمله مخاطبان) را هم در این قضاوت شریک و همراه کند و با آن ها به بخش بندی مسئولیت بپردازد. همچنین، بهره گیری از واژه «بنابراین» در (۱۸) نشان دهنده آن است که نویسنده در حال ارائه یک نتیجه گیری منطقی بر پایه جمله پیشین است. پس، با اطمینان بالایی می توان گفت که قضاوت معرفتی موجود در (۱۸)، با توجه به اطلاعات فرازبانی، بیناذهنی و بین افراد مشترک است. همچنین، می توان گفت که این نتیجه گیری یک موضع علمی هم هست که در میان اهل علم پذیرفته شده است و بنابراین یک قضاوت بیناذهنی است.

^۱ <http://student.iauaksh.ac.ir>
^۲ predicative modal adjective

۱۸. تراشیدن موها آن هم از نزدیکی ریشه، به این معنی است که وقتی موها کوتاه شد، شما قطر استوانه‌ی مو را بزرگ‌تر می‌بینید. بنابراین، ممکن است به طور موقت تیره‌تر و پریشتر به نظر برسد.^۱ برخلاف (۱۸)، در (۱۹) «ممکن است» یک قضاوت معرفتی توصیفی و نگرشی را بیان می‌کند. گوینده این جمله در نقش قضاوت‌کننده نیست، بلکه قضاوت معرفتی «فرانک ریبری» را نقل قول مستقیم یا توصیف کرده‌است. پس، قضاوت بیان‌شده با «ممکن است» متعلق به ریبری است نه گوینده (نمونه (۱۹)). گرچه خود نشان‌گر وجهی یا عنصر وجه‌نما نشان‌دهنده‌ی درجه ذهنت قضاوت مطرح شده نیست و در این رابطه خشی عمل می‌کند. در بافت زبانی نزدیک چندین ضمیر متصل و منفصل اول شخص مفرد موجود است که این قضاوت را به شخص ریبری به عنوان منبع قضاوت ارتباط می‌دهند. پس، در نمونه (۱۹) «ممکن است» یک قضاوت معرفتی ذهنی و شخصی را از سوی ریبری بیان کرده‌است. بنابراین، با توجه به اطلاعات موجود در بافت زبانی نزدیک هیچ تردیدی درباره ذهنی بودن قضاوت مطرح شده در نمونه (۱۹) وجود ندارد.^۲

۱۹. فرانک ریبری، هافبک فرانسوی و ۳۳ ساله تیم فوتبال بایرن مونیخ {...} افزود: «ممکن است مقصد بعدی من هر جایی باشد. چین، قطر یا امارات جزو مقصدهای احتمالی من بعد از پایان کارم در بایرن مونیخ خواهد بود. برایم مهم این است که در بالاترین سطح بتوانم از فوتبال لذت ببرم.»^۳

در نمونه (۲۰) «باید» بیانگر یک ضرورت موقعیتی است که به نظر نمی‌رسد منبع آن گوینده جمله و یا «کارشناسان» باشند، بلکه این ضرورت بیشتر معلول شرایط اقتصادی به نظر می‌آید و نگرش تکلیفی افراد منبع آن نیست. با این تفاسیر، باید این ضرورت را از نوع پویا و محتوی-محور دانست که قسمتی از محتوای گزاره‌ای جمله و وضعیت درونی امور را تشکیل می‌دهد. بنابراین، «باید» در نمونه (۲۰) نقش اندیشگانی دارد. در واقع، نه گوینده و نه کارشناسان هیچ‌یک قدرتی برای تحمیل/تکلیف کردن این ضرورت (یعنی، تغییر فرهنگ دریافت و پرداخت وام) ندارند و فقط ضرورت موقعیتی آن را یادآور شده‌اند. پس، می‌توان گفت که ضرورت بیان‌شده با «باید» در (۲۰) با توجه به پویا و غیرنگرشی بودنش عینی است. اگر جمله «... به عقیده رئیس کل ... باید تغییر کند.» می‌بود، در آن صورت معنای ضرورت تکلیفی برای «باید» بیشتر به ذهن می‌رسد، چرا که رئیس بانک مرکزی می‌تواند منبع ضرورت تکلیفی بیان‌شده با «باید» باشد.^۴

^۱ <http://www.hidoctor.ir/203797>

^۲ به نظر می‌رسد که این جمله از زبان دیگری به فارسی ترجمه شده‌است. هر چند این مطلب تأثیری بر تحلیل نگارنده ندارد.

^۳ <http://www.emruzonline.com>

^۴ یکی از داوران مقاله معتقد است که «باید» در نمونه (۲۰) معنای ضرورت تکلیفی (یا اجبار) دارد. در پاسخ باید گفت که به دلیل پیچیدگی، بافت-محور و چند معنایی بودن افعال کمکی وجهی نمی‌توان گفت که برداشت داور محترم از معنای «باید» یا واقعیت‌سازی ندارد. در واقع، از معنای «باید» در نمونه (۲۰) برداشت تکلیفی هم می‌توان داشت. با این وجود، هدف ما بحث درباره نوع وجهیت بیان‌شده با «باید» نیست. چنانچه معنای تکلیفی را برای این فعل کمکی بپذیریم، باید به بررسی ذهنت یا میزان بینادذهنت آن معنا پردازیم. با این وجود، نگارنده برداشت پویا از «باید» را محتمل‌تر دانسته و بر مبنای این فرض تحلیل خود را ارائه داده‌است.

۲۰. روز گذشته در حالی رئیس کل بانک مرکزی اولویت پرداخت و بخشودگی معوقات وام‌ها را معطوف به وام‌های کمتر از ۱۰ میلیون تومان دانست که به عقیده کارشناسان فرهنگ دریافت و پرداخت وام در ایران باید تغییر کند.^۱

مانند (۲۰)، در (۲۱) هم ضرورت بیان شده توسط «باید» از نوع پویا و وجه‌نمایی بیان‌شده غیرنگرشی و دارای نقش اندیشگانی است. بنابراین، ضرورت موقعیتی بیان‌شده با «باید» عینی است. در واقع، به نظر می‌رسد که منبع این ضرورت بیش از چیز دیگری قوانین و مقررات مربوط به ورود به وب‌گاه باشد.^۲

۲۱. از این کوکی فقط برای به خاطر سپردن نام کاربری شما در مرورگر استفاده می‌شود. در نتیجه، هرگاه بعداً به این سایت می‌آید، فیلد نام کاربری در صفحه ورود به سایت از قبل برای شما پر شده خواهد بود. پذیرفتن این کوکی امن تر است. تنها باید هر بار که وارد سایت می‌شوید نام کاربری خود را تایپ کنید.^۳

فعل وجهی «تصور کردن» در (۲۲) یک قضاوت معرفتی را بیان می‌کند که با توجه به نگرشی بودنش نظری را درباره محتوای گزاره‌ای جمله بیان می‌کند و دارای نقش بینافردي است. در (۲۲) قضاوت مطرح‌شده متعلق به گوینده جمله نیست بلکه توسط او از «امین زندگانی» نقل قول یا توصیف شده‌است (یعنی، قضاوت توصیفی). هر چند، این قضاوت معرفتی با این که به زبان «امین زندگانی» گفته شده‌است فقط مختص به او نیست. صیغه غیر شخصی به کار گرفته شده («تصور می‌شود») نمایانگر آن است که این قضاوت علاوه بر «امین زندگانی» به گروه بسیاری از مردم نسبت داده شده‌است. در واقع، این بازیگر با به کار بردن یک ساختار فعلی غیر شخصی سعی کرده که مسئولیت این قضاوت معرفتی و مدارک/شواهد موجود برای آن را (افزون بر خود) بر دوش عموم مردم (که گوینده نمونه (۲۲) هم می‌تواند یکی از آن‌ها باشد) بگذارد و به این وسیله از دیدگاه شخصی خود پشتیبانی کند. پس، می‌توانیم قضاوت معرفتی مطرح‌شده در نمونه (۲۲) را بر پایه الگو بینادهنی بدانیم. باید یادآور شویم که در نمونه (۲۲) این ساختار نحوی در بردارنده عنصر وجهی است که میزان ذهنیت مفهوم معرفتی را آشکار می‌کند و نه معنای ذاتی فعل «تصور کردن». جالب است که فعلی مانند «تصور کردن» معمولاً در ساختارهایی که نهاد اول شخص مفرد دارند ظاهر می‌شود که سبب ذهنی شدن قضاوت مطرح‌شده توسط آن می‌شود. هر چند در نمونه (۲۲) مشاهده کردید که این گونه نبود و قضاوت معرفتی با توجه به کار رفتن فعل در صیغه غیر شخصی بینادهنی بود. تحلیل نمونه (۲۲) به خوبی نشان می‌دهد که ذهنیت نقش بسیار مهمی در زبان دارد. چرا که میزان مسئولیت افراد درباره گزاره‌های مطرح‌شده درباره مسائل گوناگون را به نمایش می‌گذارد.

۲۲. {امین} زندگانی خاطر نشان کرد: «متأسفانه گاهی تصور می‌شود که هنرمندان آدم‌های بی‌بند و باری هستند، اما اگر نگاهی به هنرمندان اصیل و برجسته خودمان بیندازیم متوجه خواهیم شد افرادی در عرصه هنر

^۱ <http://www.iranjib.ir/shownews>

^۲ یکی از داوران مقاله با استدلال خود ما را قانع کرد که «باید» در نمونه (۲۱) بیشتر معنای ضرورت پویا را به ذهن متبادر می‌کند تا ضرورت تکلیفی و ما بر همین اساس این نمونه را تحلیل کردیم.

^۳ <http://el.sbm.ac.ir>

هستند که نامشان ماندگار شده.^۱

بر خلاف نمونه (۲۲)، در (۲۳)، «تصور کردن» به دلیل همراه شدن با ضمیر فاعلی متصل اول شخص مفرد یک قضاوت کاملاً ذهنی و فردی را از سوی گوینده بیان می‌کند. همچنین، برخلاف (۲۲)، در (۲۳) قضاوت بیان‌شده از نوع کُنشی است، چرا که گوینده و قضاوت‌کننده هر دو یک نفر هستند. در حقیقت، نمونه (۲۳) قسمتی از نقد یک کتاب است و نویسنده آشکارا نظر شخصی و ذهنی خود را درباره یک گزاره بیان کرده و آن را اساساً در تقابل با دیدگاه‌های دیگران، که آن‌ها را «احتمالاً» نادرست می‌پندارد، قرار داده‌است. قید وجهی «احتمالاً» هم به دلیل واقع شدن در این همین بافت، و نه به دلیل معنای ذاتی خود، یک قضاوت معرفتی ذهنی و گوینده-محور دیگر را به ذهن می‌رساند.

۲۳. بگذارید از همین جا شروع کنم. ابتدا تصور می‌کنم که کسانی که از این جملات سود می‌جویند، درک عوامانه‌ای که از واژه نظریه دارند را جایگزین کاربرد نظریه در علم می‌کنند. احتمالاً حتی از دوران تحصیل‌شان در دوره راهنمایی تحصیلی، تعریف نظریه علمی را از دیدگاه بیکن به یاد ندارند.^۲ در نمونه (۲۴) قید وجهی «شاید» یک قضاوت معرفتی کُنشی و نگرشی را بیان می‌کند. چرا که به نظر می‌رسد فقط متعلق به گوینده است و نقل قول از قضاوت فرد دیگری نیست. از جنبه تحلیل ذهیت، علامتی که مبنی بر جمعی بودن این قضاوت باشد، در خود عنصر وجه‌نما موجود نیست. هر چند بافت زبانی نزدیک، اطلاعات خوبی درباره ذهیت قضاوت بیان شده با «شاید» در خود دارد. آن‌چه که در بافت زبانی به خوبی نمایانگر شخصی و ذهنی بودن این قضاوت است وجود ضمائر منفصل و متصل اول شخص مفرد است. آشکار است که نمونه (۲۴) دربردارنده تجارب و برداشت‌های شخصی گوینده از اشعار وحشی بافقی است و طبیعی است که این قضاوت معرفتی او شخصی و ذهنی باشد.

۲۴. من زمانی که اشعار وحشی بافقی را می‌خوانم چشمانم پر از اشک می‌شود شاید یکی از این دلایل همین ساده سخن‌گویی وی بوده‌است. حضرت وحشی آنچنان آزرده بوده‌اند که جگر خواننده را کباب می‌کند.^۳

در (۲۵) هم قید وجهی «احتمالاً» یک قضاوت معرفتی کُنشی را بیان می‌کند که بر پایه دیدگاه نویسنده (Nuyts, 2006) نگرشی هم هست و دارای نقش بینافردی است. هر چند، بر خلاف نمونه (۲۴)، در نمونه (۲۵) معنای ذاتی این قید، ساختار نحوی دربردارنده آن و بافت زبانی (دور و نزدیک) آن سرنخی را برای ارزیابی ذهیت یا درجه بیناذهیت ارائه نمی‌دهند و باید به بافت فرازبانی رجوع کنیم. روشن است که این قضاوت معرفتی فقط به گوینده بر نمی‌گردد و احتمالاً افراد زیادی (دست کم، اصحاب رسانه‌های جمعی) در قضاوت بیان‌شده

¹ <http://jamejamonline.ir/sima>

² <http://bigbangpage.com/science-content>

³ <http://ganjoor.net/vahshi/divanv/tarkibatv>

سهیم هستند. اساساً، این قضاوت را به سختی می‌توان صددرصد ذهنی و فقط مربوط به گوینده جمله دانست. پس، در نمونه (۲۵) دانش عمومی (فرازبانی) درباره جهان و عرف‌های معمول آن سبب می‌شود که قضاوت مطرح‌شده را بیناذهنی و در پیوند با با گروه بسیار بزرگتری از افراد بدانیم.^۱

۲۵. رئیس‌جمهوری آمریکا احتمالاً فردا دوشنبه دستور اجرایی جدید درباره ممنوعیت‌های مهاجرتی را امضا می‌کند. ظاهراً عراق از لیست هفت کشور ممنوعه حذف شده است.^۲

در این بخش، چندین نمونه فارسی دربردارنده عناصر وجه‌نما را برای نشان‌دادن چگونگی کار و میزان کارایی تحلیلی الگوی پیشنهادی ارائه‌شده بررسی کردیم. جدول (۳)، ارزیابی انجام‌شده از «عیبیت»، «ذهنیت» و درجه «بیناذهنیت» مفاهیم وجهی موجود در نمونه‌های (۱۵) تا (۲۵) را به کوتاه‌سخن نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود از هر گروه از عنصرهای وجه‌نمای اصلی (یعنی، صفت، قید، فعل کمکی و فعل اصلی وجهی) حداقل یک نمونه بررسی شد. البته، فعل‌های کمکی با توجه به رایج‌تر بودنشان در نمونه‌های بیشتری بررسی شدند. بررسی این نمونه‌ها به خوبی نشان داد که معانی تکلیفی و معرفتی در زبان فارسی، با وجود ادعاهایی که از سوی برخی پژوهشگران در پژوهش‌های مرتبط با وجه‌نمایی مطرح شده‌است، به‌خودی‌خود ذاتاً ذهنی، عینی یا بیناذهنی نیستند و سه عامل ساختار نحوی، بافت زبانی و بافت فرازبانی این ابعاد را به معنای آن‌ها می‌افزایند. همچنین، با بررسی این نمونه‌ها مشخص شد که صورت یک وجه‌نمای معرفتی یا تکلیفی (یعنی، فعل، فعل کمکی، قید، یا صفت بودن آن) نمی‌تواند تضمین‌کننده ذهنی یا بیناذهنی بودن معنای آن باشد.

^۱ «ظاهراً» در نمونه (۲۵) اساساً یک نشانگر گواهی‌نمایی است و معنای معرفتی آن فقط تلویحی است.

^۲ <http://www.asriran.com/fa/news>

جدول ۳: خلاصه تحلیل نمونه‌های بررسی شده بر پایه الگوی پیشنهادی

نمونه	عنصر وجه‌نما	صورت دستوری	کنشی یا توصیفی	نگرشی یا غیر نگرشی	نوع وجه‌نمایی	عامل تحقق ذهنت یا بیناذهنت	عیبت، ذهنت یا بیناذهنت
۱۵	توانستن	فعل کمکی	-	غیرنگرشی	پویای موقعیتی یا خشی	-	عیبت
۱۶	توانستن	فعل کمکی	کنشی	نگرشی	معرفتی	بافت فرازبانی	بیناذهنت
۱۷	توانستن - بایستن	افعال کمکی	کنشی	نگرشی	تکلیفی-تکلیفی (عدم اجازه-اجبار)	بافت فرازبانی	بیناذهنت
۱۸	ممکن بودن	صفت وجهی	کنشی	نگرشی	معرفتی	بافت فرازبانی	بیناذهنت
۱۹	ممکن بودن	صفت وجهی	توصیفی	نگرشی	معرفتی	بافت زبانی نزدیک	ذهنت
۲۰	بایستن	فعل کمکی	-	غیرنگرشی	پویای موقعیتی یا خشی	-	عیبت
۲۱	بایستن	فعل کمکی	-	غیرنگرشی	پویای موقعیتی یا خشی	-	عیبت
۲۲	تصور کردن	فعل اصلی	توصیفی	نگرشی	معرفتی	ساختار نحوی	بیناذهنت
۲۳	تصور کردن- احتمالاً	فعل اصلی- قید	کنشی	نگرشی	معرفتی-معرفتی	بافت زبانی نزدیک- بافت زبانی نزدیک	ذهنت- ذهنت
۲۴	شاید	قید وجهی	کنشی	نگرشی	معرفتی	بافت زبانی نزدیک	ذهنت
۲۵	احتمالاً	قید وجهی	کنشی	نگرشی	معرفتی	بافت فرازبانی	بیناذهنت

با بررسی این نمونه‌ها روشن شد زمانی که می‌خواهیم ذهنت یا درجه بیناذهنت یک مفهوم وجهی معرفتی یا تکلیفی را ارزیابی نماییم، نخستین (و احتمالاً ساده‌ترین) گام یافتن سرنخی در ساختار نحوی دربردارنده نشان‌گر بیان‌کننده آن است. اگر در این ساختار نشانه‌ای یافت نشد، لازم است که بافت زبانی (دور و نزدیک) آن نشان‌گر یا وجه‌نما را هم در این زمینه بررسی نماییم. در پایان امر، اگر ساختار نحوی و بافت زبانی به تعیین ذهنت یا درجه بیناذهنت کمکی نکنند، می‌توان در این رابطه به بافت فرازبانی رجوع کرد. البته، بی‌گمان در زبان طبیعی، شنونده این مرحله‌ها را به صورت خطی انجام نمی‌دهد، بلکه هر سه عامل هم‌زمان و به صورت موازی مورد توجه وی قرار می‌گیرند. ناگفته پیداست که برای پژوهشگر ارزیابی ذهنت یا میزان بیناذهنت بر پایه بافت فرازبانی کار ساده‌ای نیست، به ویژه، اگر وی در میان مخاطبان هدف یک جمله قرار نداشته باشد و، بنابراین، فاقد

دانش عمومی مورد نیاز در آن رابطه باشد. گرچه می‌توان مواردی را در نظر گرفت که در آن‌ها حتی با بهره‌گیری از بافت فرازبانی به سختی می‌توان ذهنیت یا میزان بیناذهنیت مفاهیم معرفتی و تکلیفی را به صورت بی‌طرفانه ارزیابی نمود. هر چند نگارنده در بررسی خود به چنین موردی برخورد نکرد و به نظر می‌رسد که چنین مواردی (در صورت وجود) نادر باشند. در تمامی موارد مورد بررسی نگارنده، دست کم یکی از سه عامل بافتی (همان‌گونه که در جدول (۳) می‌بینید) تکلیف ذهنیت یا میزان بیناذهنیت مفهوم معرفتی یا تکلیفی را روشن کرد. اگر فرد دارای دانش عمومی کافی درباره وضعیت امور توصیف شده در یک جمله باشد، تحلیل بافت فرازبانی می‌تواند عامل بسیار مؤثری در روشن شدن ذهنیت یا درجه بیناذهنیت مفاهیم تکلیفی و معرفتی باشد.

۵. جمع‌بندی

در این مقاله، رویکردهای گوناگون به «ذهنیت»، «عییت» و «بیناذهنیت» در حوزه مفاهیم وجهی را تحت سه رویکرد کلی نقد و بررسی کردیم. همچنین، معلوم شد که بسیاری از پژوهشگران یا تعریف مشخصی از این مقوله‌های معنایی ظریف ارائه نکرده‌اند، یا تعاریف ارائه شده جامع و مانع نیستند و یا اینکه تعاریف آن‌ها در قالب یک الگو، عملیاتی نشده‌اند. پژوهشگران فارسی زبان هم از این قاعده به دور نیستند. در بررسی خود مشاهده کردیم که گروهی از پژوهشگران «ذهنیت» و «عییت» را به انواع معینی از وجهی (تکلیفی، معرفتی یا پویا) پیوند زده‌اند (برای نمونه، سالکی (Salkie, 2009))، در مقابل گروه دیگری از پژوهشگران، «ذهنیت» و «عییت» را به صورت‌های وجهی معین (قیدها، صفت‌ها، فعل‌های کمکی و موارد مشابه) ارتباط داده‌اند (برای نمونه، (Timotijevic, 2009)). با این وجود، گروه سومی از پژوهشگران هم وجود دارند که «ذهنیت» را بیش از هر چیزی دیگری معلول عوامل بافتی می‌دانند. همچنین، آن‌ها مفهوم سومی که نویس (Nuyts, 2012; Nuyts, 2014) آن را «بیناذهنیت» می‌نامد را علاوه بر «عییت» و «ذهنیت» وجهی مطرح می‌کنند. سپس، بر پایه بررسی این رویکردها، یک الگوی عملیاتی تلفیقی و بافت‌محور پیشنهاد شد. در این الگو، بر پایه تمایز هالییدی (Halliday, 1970) بین نقش بینافردی و اندیشگانی مفاهیم وجهی و همچنین تمایز نویس (Nuyts, 2006) بین مقوله‌های نگرشی و غیر نگرشی، «ذهنیت» و «بیناذهنیت» را ابعاد معنایی وجهی معرفتی و تکلیفی در نظر گرفتیم و وجهی پویا و منطقی را به دلیل نقش اندیشگانی آن‌ها و غیر نگرشی بودنشان همواره واجد «عییت» دانستیم. در الگوی پیشنهادی، به پیروی از پژوهشگران متأخری مانند نویس (Nuyts, 2012; Nuyts, 2014) و ناروگ (Narrog, 2012) پورتر (Portner, 2009) و پاپافراگو (Papafragou, 2006)، ذهنیت و بیناذهنیت را (به صورت یک دنباله ممتد) میزان مشترک بودن یک مفهوم وجهی معرفتی یا تکلیفی در میان افراد دانستیم. همچنین، بر پایه الگوی پیشنهادی «ذهنیت» و میزان «بیناذهنیت» مفاهیم تکلیفی و معرفتی به وسیله ساختار نحوی، بافت زبانی و بافت فرازبانی تعیین می‌شود که هم‌راستا با رویکرد بافت‌محور محققانی مانند ناروگ (Narrog, 2012) و نویس (Nuyts, 2012; Nuyts, 2014) است. همان‌گونه که در مقدمه مقاله بیان

کردیم، محدودیت آثار این پژوهشگران، برخلاف جذابیت نظری آنها، در این است که هیچ یک دیدگاه‌ها و تعریف‌های خود را عملیاتی نکرده‌اند. نگارنده مقاله حاضر کوشیده تا کمبود پژوهش در این زمینه را از بین ببرد. با اعمال الگوی تلفیقی خود بر شماری از نمونه‌های فارسی مشاهده کردیم که این الگو ابزار تحلیلی مطلوبی برای تشخیص، تحلیل و ارزیابی «عییت»، «ذهنیت» و میزان «بینادهنیت» در مفاهیم وجهی بیان‌شده با طیفی از عناصر وجه‌نمای فارسی است.

فهرست منابع

- اخلاقی، فریار (۱۳۸۶). «بایستن، شدن و توانستن: سه فعل وجهی در فارسی امروز». مجله دستور. شماره ۳. صص ۸۲-۱۳۳.
- ایلخانی‌پور، نگین و غلامحسین کریمی‌دوستان (۱۳۹۵). «واژگانی شدگی ابعاد معنایی وجهیت در صفات وجهی فارسی». *زبان پژوهی*. سال ۷. شماره ۱۹. صص ۶۵-۸۷.
- مدادیان، غلامرضا، نژادانصاری، داریوش و حسین براتی (۱۳۹۷). «طبقه‌بندی آشکار معانی غیر-معرفتی فعل‌های وجهی توانستن، شدن و بایستن بر پایه الگوی معناشناختی-کاربردشناختی دپراتره». *زبان پژوهی*. دوره ۱۰. شماره ۲۸. صص ۱۱۵-۱۴۸.
- نقی‌زاده، محمود، توانگر، منوچهر و محمد عموزاده (۱۳۹۰). «بررسی مفهوم ذهنیت در افعال وجهی در زبان فارسی». *پژوهش‌های زبان‌شناسی*. دوره ۳. شماره ۴. صص ۱-۲۰.

References

- Akhlaghi, F. (2006). Bayestan, shodan and tavanestan: three modal verbs in Modern Persian, *Dastoor*. 3, 82-133. [In Persian].
- Amouzadeh, M., Tavangar, M., & Shahnaseri, S. 2012. In N. Baumgarten, I. Du Bois and House, J. (Eds.), *Subjectivity in language and in discourse* (pp. 247-268). United Kingdom: Emerald.
- Bally, C. (1965). *Linguistique generale et linguistique francaise* (4th ed). Berne: Editions Francke Berne.
- Benveniste, E. (1971). *Problems in General Linguistics*. Coral Gables, Fla.: University of Miami Press.
- Bréal, M. (1897). *Essai de sémantique*. Paris: Hachette.
- Coates, J. (1983). *The semantics of the modal auxiliaries*. London: Groom Helm.
- Collins, P. (2007). *Can/could and may/might in British, American and Australian English: a corpus-based account*. *World Englishes*, 26 (4), 474-491.
- Collins, P. (2009). *Modals and Quasi-modals in English*. Amsterdam/New York: Rodopi.
- De Smet, H., and Verstraete, J. C. (2006). Coming to terms with subjectivity. *Cognitive Linguistics*, 17 (3), 365-92.
- Depraetere, I. (2016). Modality. In N. Riemer, (Ed.), *The Routledge Handbook of Semantics* (370-386). Routledge.
- Foley, W., & Van Valin, R. 1984. *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: CUP.
- Halliday, M. A. K., (1970). Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English. *Foundations of language*, 322-361.
- Halliday, M.A.K., (1976). The form of a functional grammar. In G. Kress, (Ed.),

- Halliday: System and function in language (pp. 7-25). Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K., (1994). An introduction to Functional Grammar (2nd ed.). London: Arnold.
- Hengeveld, K. (1987). Clause structure and modality in Functional Grammar. In Van der Auwera, J. and Goossens, L. (Eds.), *Ins and outs of the predication* (pp. 53-66). Dordrecht: Foris.
- Hengeveld, K. (1988). Illocution, mood and modality in a functional grammar of Spanish. *Journal of Semantics*, 6, 227-69.
- Hengeveld, K. (1989). Layers and operators in Functional Grammar. *Journal of linguistics*, 25 (1), 127-157.
- House, J. (2012). Subjectivity in English Lingua Franca Interactions. In N. Baumgarten, I. Du Bois & J. House (Eds.), *Subjectivity in language and in discourse* (pp. 139-155). United Kingdom: Emerald.
- Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Illkanipour, N., & Karimi-Doostan, Gh. (2015). Lexicalization of semantic dimensions of modality in Persian modal adjectives. *Zabanpazhuhi*, 19, 65-87 [In Persian].
- Kratzer, A. (2012). *Modals and conditionals: New and revised perspectives* (Vol. 36). Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar* (vol. 2): *Descriptive Application*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2002). Deixis and subjectivity. In F. Brisard (Ed.), *Grounding: The Epistemic Footing of Deixis and Reference*, (pp. 1-28). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: CUP.
- Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics: An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Medadian, Gh., Nezhadansari, D., Barati, H. (2018). An explicit classification of non-epistemic senses of modal auxiliaries bayestan, tavanestan and shodan based on Depraetere's semantic-pragmatic model. *zabanpazhuhi*, 28, 115-148. [In Persian].
- Naghizadeh, M., Tavangar, M. and Amouzadeh, M. (2010). An investigation of subjectivity in the Persian modal auxiliary verbs. *Researches in linguistics*, 3 (1), 1-20. [In Persian]
- Narrog, H. (2012). *Modality, subjectivity, and semantic change: a cross-linguistic perspective*. Cambridge: OUP.
- Nuyts, J. (1992). *Aspects of a Cognitive-Pragmatic Theory of Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Nuyts, J. (1993). Epistemic modal adverbs and adjectives and the layered representation of conceptual and linguistic structure, *Linguistics*, 31, 933-969.
- Nuyts, J. (2001a). *Epistemic modality, language, and conceptualization: A cognitive-pragmatic perspective* (Vol. 5). Amesterdom: John Benjamins Publishing.
- Nuyts, J. (2001b). Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions. *Journal of pragmatics*, 33 (3), 383-400.
- Nuyts, J. (2006). Modality: Overview and linguistic issues. In W. Frawley, (Ed.), *the expression of modality* (pp. 1-26). Berlin: Walter de Gruyter.
- Nuyts, J. (2012). Notions of (inter) subjectivity. *English Text Construction*, 5 (1), 53-76.
- Nuyts, J. (2014). Subjectivity in modality, and beyond. In A. Zuczkowski, R. Bongelli, I. Riccioni, and C. Canestrari, (Eds.), *Communicating Certainty and Uncertainty in Medical, Supportive and Scientific Contexts* (pp. 13-30). Amsterdam: Benjamins.
- Palmer, F. R. (1987). *The English Verb*. London and New York: Longman.

- Palmer, F. R. (1990). *Modality and the English modals*. (2nd ed.). London: Longman.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality*. (2nd ed). Cambridge: CUP.
- Papafragou, A. (2000). Modality: Issues in the semantics-pragmatics interface. Amsterdam: Elsevier.
- Papafragou, A. (2006). Epistemic modality and truth conditions. *Lingua*, 116, 1688–702.
- Portner, P. (2009). *Modality*. Oxford: Oxford University Press.
- Salkie, R. (2009). Degrees of modality. In Salkie, R., Busuttil, P., and Van der Auwera, J. (Eds.), *Modality in English: Theory and description* (Vol. 58, 79-103). Berlin: Walter de Gruyter.
- Tavangar, M. & Amouzadeh, M. (2009). Subjective modality and tense in Persian. *language sciences*, 31, 853-873.
- Timotijevic, J. (2009). Another look at modals and subjectivity. In R. Salkie, P. Busuttil, and J. Van der Auwera (Eds.), *Modality in English: Theory and description*, (Vol. 58, 105-22). Berlin: Walter de Gruyter.
- Traugott, E. C. (1995). Subjectification in grammaticalisation. In S. Dieter and S. Wright (Eds.), *Subjectivity and Subjectivisation. Linguistic Perspectives* (pp. 31–54). Cambridge: CUP.
- Traugott, E. C. (2010). (Inter)subjectivity and (inter)subjectification: a reassessment. In H. Cuyckens, K. Davidse and L. Vandelotte, (Eds.), *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization* (pp. 29–71). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Traugott, E. C., & Dasher, R. B. (2002). *Regularity in semantic change*. Cambridge: CUP.
- Traugott, E. G., & Konig, E. (1991). The semantics pragmatics of grammaticalization revisited. In E. C. Traugott and B. Heine, (Eds.), *Approaches to Grammaticalization* (Vol. 2, 189-218.). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Verstraete, J. C. (2001). Subjective and objective modality: interpersonal and ideational functions in the English modal auxiliary system. *Journal of Pragmatics*, 33, 1505–28.

وبگاهها

www.student.iauksh.ac.ir
www.hidoctor.ir
www.emruzonline.com
www.iranjib.ir
www.el.sbmua.ac.ir
www.jamejamonline.ir
www.bigbangpage.com
www.ganjoor.net
www.asriran.com

Subjectivity as a Scalar and Context-Dependent Semantic Category in Persian Modality

Gholamreza Medadian¹

Received: 23/05/2020

Accepted: 21/10/2020

Article Type: Research

Abstract

Subjectivity (the presence of a thinking agent in utterances) as an ever-eluding dimension is an essential and inseparable part of language and communication. Especially, subjectivity in modal notions has attracted the attention of many researchers. Modality, in general, and epistemic and deontic modal notions, in particular, have to do with the expression of the speaker's comments about the (truth or falsity of) propositional content of an utterance. Based on a thorough review of the existing literature three different approaches to subjectivity in modality notions were identified. The first group of researchers believes that subjectivity and objectivity (as its opposite notion) are the inherent properties of certain modal types (i.e., dynamic, epistemic, and deontic modality). Another group of scholars is on the opinion that subjectivity is an intrinsic feature of certain modality forms. The third group of researchers (including some Persian researchers), however, maintain that subjectivity neither does reside in certain modal forms nor modal types, but rather is a much more subtle and context-dependent semantic dimension. Despite the fact that this latter group of researchers is on the right track regarding the realization of subjectivity in the modal notions, they have not offered any operational models for systematic identification and/or assessment of subjectivity yet. Thus, in this paper, the researcher tried to fill this gap in research by offering a synthetic operational model for definition and assessment of subjectivity in the main modal notions and, then, apply the model to gauge the degree of subjectivity of modal notions expressed by various Persian modality markers.

The operational model proposed here is based on the primary distinction that Halliday (1970) makes between the ideational and interpersonal functions of modal notions and the Nuyts' (2006) distinction between the attitudinal and non-attitudinal modal categories. According to the model, since dynamic and alethic modality (as two, obviously, non-attitudinal semantic categories) enjoy an ideational function in the economy of the Persian language, they are always objective. For example, the modal auxiliaries *توانستن* (literally, *can*) and *بایستن* (literally, *must*) in the sentences

express اگر دو ساعت زیر آب بوده است باید مرده باشد and علی می تواند طول استخر را شنا کند

¹ Assistant professor at English Translation Department, Hazrat-e Masoumeh University, Qom, Iran; gh.medadian@hmu.ac.ir

dynamic possibility and alethic necessity, respectively. In addition, these notions have nothing to do with the speaker's comment or attitude regarding the propositional content of the sentences in which they have been used. In sharp contrast, epistemic and deontic modality (as the two main attitudinal modal categories) always bear a degree of subjectivity. For example, in the sentences فرد باید the modal auxiliary verb باید (literally, *must*) expresses epistemic necessity and deontic necessity, respectively. Both of these modal notions have to do with the speaker's attitude and/or comments about a certain state of affairs and, thus, have a degree of subjectivity.

In the model, what determines the extent of the subjectivity of an epistemic or deontic modal notion is the degree to which a judgment and its related evidence or deontic source are shared among people. Therefore, when more people have access and/or are responsible for the judgment expressed, the degree of its intersubjectivity will be higher. In addition, the degree of subjectivity of a modal notion is, to a great extent, not a function of its intrinsic semantics but is determined more or less through three non-lexical/context-dependent elements (i.e., syntactic structure, linguistic and non-linguistic context).

Thus, in the model, unlike most views on subjectivity, the researcher proposes a distinction between objectivity, subjectivity, and intersubjectivity. Furthermore, subjectivity in Persian epistemic and deontic modal notions is viewed as a scalar semantic category which (at one end) begins with total speaker-orientedness (pure subjectivity) and ends with absolute unanimity (i.e., total intersubjectivity). Our operational definition for subjectivity is: an epistemic or deontic modal notion is subjective if and only if it is related to and its evidence or deontic source originates in the speaker of a modeled utterance. Otherwise, it is viewed as more or less intersubjective.

As performativity, which is the commitment of the speaker to what he says at the moment of speaking, is independent of the subjectivity dimension, it does not have any role in the expression and realization of subjectivity in modal notions. As a result, both performative and descriptive epistemic and deontic notions can be investigated in terms of the degree of subjectivity. For example, in the sentence مدیر the modal notion expressed by مدیر (literally, *may/might*) is descriptive because, here, the speaker is reporting another person's attitude regarding a certain state of affairs and not his view. However, one can still analyze the degree of the subjectivity of بودن ممکن regardless of its descriptivity.

Finally, the model was employed for analyzing several Persian modeled sentences taken randomly from Persian websites and blogs. These Persian sentences contained various forms of Persian modality markers such as modal auxiliary verbs, modal adverbs, modal adjectives, etc. Upon analysis of the modalized sentences through the definitions and mechanisms of the proposed model, the researcher witnessed that the proposed model could, indeed, be an efficient tool in the identification and assessment of the degree of subjectivity that the epistemic and deontic modal notions express.

Keywords: Intersubjectivity, Objectivity, Performativity, Persian Modality, Subjectivity

زمان دستوری و تلویحات ایدئولوژیک آن در ترجمه با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی^۱

نسرين عبدی^۲

فرزانه فرحزاد^۳

گلرخ سعیدنیا^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۳

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

در این پژوهش، با استفاده از مدل نقد ترجمه فرحزاد (Farahzad, 2012) که ترکیبی از تحلیل گفتمان انتقادی، راهکارهای ترجمه‌ای و بینامتنیت است، زمان دستوری فعل‌ها در پیکره‌ای مشتمل بر دو زندگی‌نامه سیاسی و ترجمه فارسی آن‌ها بررسی شد. هدف پژوهش، بررسی تغییرات زمان دستوری در ترجمه و امکان تلویح‌های ایدئولوژیک برآمده از این تغییرات از سوی مترجم است. این پژوهش به شیوه توصیفی - تحلیلی به نقد مقابله‌ای پرداخته و با الگوگیری از مدل سه‌وجهی فرحزاد (همان) فقط در سطح متنی انجام شده است. هر جمله و بند از زبان پیشین (مبدأ) با معادل آن در زبان پسین (مقصد)

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.26886.1727

^۲ دانشجوی دکترای زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات قم (نویسنده مسئول)؛ n-abdi@farabi.tums.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استاد گروه مترجمی زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی؛ farahzade@atu.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، پژوهشگر آزاد، تهران؛ saeednia_g@yahoo.com

یک‌به‌یک از جنبه‌ زمان دستوری مقایسه شدند. در روند بررسی زمان دستوری از زندگی‌نامه سیاسی دو چهره سرشناس (نلسون ماندلا و مارگارت تاچر) بهره گرفته شد که هر کدام از منظر قدرت حاکم بر جامعه ایران، جایگاه اجتماعی سیاسی ویژه‌ای دارند؛ کاربرد زمان دستوری از سوی مترجم گاه بیانگر تلویح‌های ایدئولوژیک برای معرفی ماندلا به عنوان یک چهره سیاسی معتبر و اخلاقی است. در بررسی زندگی‌نامه تاچر مترجم وضعیت جدیدی در بازنمایی وقایع می‌یابد. پیشینه سیاسی تاچر نمایانگر موضع‌گیری‌های وی و تأثیر این موضع‌گیری‌ها در بازنمایی رویدادها و نمایش ایدئولوژیک آن در جامعه و تأثیرات آن بر ترجمه غیر قابل انکار است. یافته‌ها نشان می‌دهند که تغییرات زمان دستوری در دو کتاب زندگی‌نامه ماندلا و تاچر که منجر به بروز تلویحات ایدئولوژیک شده‌اند، مانند هم نیست. اگر چه میزان تلویح‌های ایدئولوژیک به دست آمده از تغییر زمان دستوری، آمار چشمگیری را در این پژوهش نشان نمی‌دهد، اما نمی‌توان راهکارهای گوناگون مترجم و تأثیرات قدرت و ایدئولوژی حاکم بر جامعه ایران را بر ترجمه نادیده گرفت. به باور نگارنده، تلویح‌های ایدئولوژیک برآمده از زمان دستوری در هر دو ترجمه در تلاش برای نشان دادن چهره خاصی از فرد است.

واژه‌های کلیدی: تغییر زمان دستوری، نقد ترجمه، تحلیل گفتمان انتقادی، ایدئولوژی، بینامتنیت

۱. مقدمه

زبان‌شناسی و پژوهش‌های مرتبط با آن همواره در زندگی بشر نقش مهمی بر عهده داشته‌است و این مطالعات، علوم گسترده‌ای را مورد بررسی و چالش قرار داده‌اند. اهمیت علم زبان‌شناسی، به ویژه در علوم انسانی و فوننی همچون ترجمه اهمیت بسیاری داشته‌است. امروزه ابزارهایی غیر از شیوه‌های علمی زبان‌شناسی نیز در اختیار پژوهشگران مطالعات ترجمه قرار گرفته‌اند اما همچنان زبان‌شناسی به عنوان یکی از ابزارهای کارآمد این پژوهش‌ها به شمار می‌آید. یکی از رویکردهایی که در سال‌های اخیر مورد استفاده رشته مطالعات ترجمه و به ویژه نقد ترجمه بوده، تکیه بر دستاوردهای زبان‌شناسی نقش‌گرا و به طور ویژه تحلیل گفتمان انتقادی است. بر پایه دیدگاه میرشجاعی و قریشی (Mirshojaee & Ghoreishi, 2016, p. 8) مطالعات ترجمه دیدگاه‌های صرفاً زبان‌شناسانه را برای بررسی فرایند ترجمه ناکافی دانسته و برای بررسی ساخت معانی و پیام ساختارهای زبان‌شناسی در چارچوب عوامل زبان‌شناختی و فرا-زبان‌شناختی به سمت و سوی راهکارهای انتقادی روی آورده‌است.

۱. بیان مسأله

با توجه به نقش ترجمه و پیوند آن با تحلیل گفتمان، در سال‌های اخیر توجه ویژه‌ای به بررسی این نقش شده‌است و مدل‌های گوناگون نقد ترجمه بر این پایه طرح‌ریزی شده‌اند. یکی از مدل‌های نقد که با تکیه بر آرای تحلیل گفتمان انتقادی و نظریه‌های مهم در مطالعات ترجمه پیشنهاد شد، مدل «نقد ترجمه فرحزاد» (Farahzad, 2012) است. این مدل، در ادامه بحث‌های فرحزاد از مدل ۲۰۰۸ وی در باب نقد ترجمه مطرح شد. به دلیل اهمیت بحث ایدئولوژی در مبحث‌های رویکردهای جدید به ترجمه و به ویژه در روش‌شناسی مدل نقد ترجمه فرحزاد (Farahzad, 2012)، در این پژوهش منظری دیگر از مباحث نحوی یعنی مقوله زمان دستوری^۱ از جنبه تأثیرات ایدئولوژیک مورد بررسی قرار گرفت. هدف پژوهش، بررسی تغییرات زمان دستوری در ترجمه و امکان تلویحات ایدئولوژیک برآمده از این تغییرات از سوی مترجم است.

۲. مبانی نظری پژوهش

تحلیل گفتمان اساساً در زبان‌شناسی زاده شد و تاکنون مرحله‌های گوناگونی را پشت سر گذاشته‌است؛ اگرچه زبان‌شناسی مدت‌ها در تحلیل گفتمان فراموش شده بود، اما در سال ۱۹۵۲ زبان‌شناسان ساختگرایی آمریکایی بررسی واحدهای بزرگتر از جمله را در کانون توجه زبان‌شناسی قرار دادند و آن را تحلیل گفتمان نامیدند. با گسترش نقش‌گرایی در دهه ۶۰ و ۷۰ میلادی برخی از زبان‌شناسان مفهوم بافت را نیز وارد تحلیل گفتمان کردند؛ بافت در این دیدگاه شرایط زمانی و مکانی محدودی بود که زبان در آن به کار می‌رفت. به باور آن‌ها، گفتمان به مثابه زبان به هنگام کاربرد در نظر گرفته شد؛ این نوع از تحلیل گفتمان، تحلیل گفتمان نقش‌گرا نامیده شد. نقطه ضعف نگرش مورد اشاره این بود که بافت مورد نظر بسیار محدود و محلی بود؛ از این رو، فاولر^۲، هاج^۳، کرس^۴ و ترو^۵ در قالب زبان‌شناسی انتقادی قدرت و ایدئولوژی را نیز وارد جریان غالب تحلیل گفتمان در زبان‌شناسی کردند. زبان‌شناسی انتقادی در دهه ۸۰ و ۹۰ رشد چشمگیری کرد و به تحلیل گفتمان انتقادی معروف شد. به طور کلی سیر تحول تحلیل گفتمان در زبان‌شناسی را می‌توان در قالب تحلیل گفتمان ساختگرا، تحلیل گفتمان نقش‌گرا و تحلیل گفتمان انتقادی خلاصه نمود. تحلیل گفتمان انتقادی را زبان‌شناسانی همچون فرکلاف، ون‌دایک و بوداک

¹ tense

² R. Fowler

³ B. Hodge

⁴ G. Kress

⁵ T. Trew

بنیان‌گذاری کردند؛ اگرچه در تحلیل گفتمان انتقادی مفهوم گفتمان بسیار بزرگتر از دو رویکرد دیگر است ولی وجه مشترک همه آن‌ها این است که در آن‌ها زبان بزرگتر از گفتمان است (Soltani, 2004, p. 154 & 155-159). تحلیل گفتمان، به دلیل بینارشته‌ای بودن، به سرعت به عنوان یکی از روش‌های کیفی در حوزه‌های گوناگون علوم سیاسی، علوم اجتماعی، ارتباطات و زبان‌شناسی انتقادی مورد استقبال قرار گرفت. تحلیل گفتمان انتقادی، به عنوان یکی از شاخه‌های تحلیل گفتمان، از جنبه نظری و روش‌شناختی از مرز توصیف صرف داده‌های زبانی فراتر می‌رود. این روش، در پی آن است که فرآیندهای ایدئولوژیک مؤثر بر شکل‌گیری گفتمان در ترجمه، مناسبات زبان با قدرت و روابط سلطه و هژمونی^۱، پیش‌فرض‌های گفتمانی دربردارنده بار ایدئولوژیک و نابرابری‌های گفتمانی را در کانون توجه خود قرار دهد (Widdowson, 2004, p. 134).

در تحلیل گفتمان انتقادی، نقد ایدئولوژی و قدرت بیش از سایر انواع تحلیل گفتمان مورد توجه قرار دارد. تحلیل گفتمان انتقادی که برگرفته از آرای زبان‌شناسی اجتماعی و انتقادی است، به کوشش متفکرانی چون میشل فوکو^۲، ژاک دریدا^۳ و دیگر متفکران برجسته غرب وارد مطالعات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی شد و شکل انتقادی به خود گرفت. تحلیل گفتمان به عنوان یک گرایش بینارشته‌ای با علوم و فنون بسیاری پیوند خورده است. یکی از زمینه‌هایی که به ویژه در چند سال اخیر مورد توجه گرایش‌های دیگری چون مطالعات ترجمه بوده، کاربرد تحلیل‌های گفتمان انتقادی در تحلیل و نقد متون ترجمه شده و بررسی تأثیرات قدرت‌های پنهان و ایدئولوژی بیان شده در متن ترجمه و تقابل‌های ترجمه‌ای در این راستا است. به باور خزاعی فر (Khazae Far, 2005) مترجم گاه برای پر کردن خلأ، ترجمه و حفظ تعادل زیبایی‌شناختی و گاه تحت تأثیر قدرت و ایدئولوژی حاکم، با تفسیر و تعبیر خود از متن، عامل تغییر، برجسته‌سازی و یا حاشیه‌رانی متن در هنگام ترجمه می‌شود. از سویی از دیدگاه نقش‌گرایی، هر موضوعی را می‌توان سیاسی یا سیاسی‌شده انگاشت. به بیان دیگر، انواع متن و اشکال گفت‌وگو که به مفهوم سیاسی نزدیک‌ترند، سیاسی به شمار می‌آیند. این متن‌ها در واقع آراء، عقاید و رفتارهای سیاسی یک جامعه را نشان

^۱ فرهنگ لغات آکسفورد (Stevenson, 2010) واژه هژمونی (hégémonie) را «اعمال کنترل از سوی یک کشور یا سازمان بر کشورهای دیگر در قالب یک گروه خاص» معنا می‌کند؛ در فرهنگ لغات کمبریج (McIntosh, 2013) هژمونی به معنای «بهره‌مندی از جایگاه قوی‌ترین و قدرتمندترین در میان دیگران» به ویژه در روابط میان کشورها (به گونه‌ای که امکان کنترل آنان را فراهم سازد) به کار رفته است؛ فرهنگ لغات وبستر (Webster, 2020) نیز هژمونی را «نفوذ یا اقتدار برتر به ویژه نفوذ یک ملت بر دیگران» تعریف می‌کند.

^۲ M. Foucault

^۳ J. Derrida

می‌دهند و مورد توجه تحلیل گفتمان انتقادی و سیاسی هستند. از میان آن‌ها می‌توان به کتاب‌های درسی، مقاله‌های علمی، رساله‌ها و بیانیه‌های احزاب سیاسی و سخنرانی سیاستمداران اشاره نمود. ترجمه نیز در این میان پدیده‌ای بسیار رایج تقریباً همه انواع گفتمان سیاسی است. گفتمان سیاسی به ترجمه تکیه دارد و ترجمه در حقیقت بخشی از تکامل گفتمان و پلی است مابین گفتمان‌های گوناگون. به کمک ترجمه، اطلاعات از مرزهای ملی فراتر می‌رود و در اختیار ملت‌های مختلف قرار می‌گیرد. همچنین واکنش یک کشور به بیانیه‌های منتشر شده از سوی کشورهای دیگر، در واقع واکنش به اطلاعاتی است که به وسیله ترجمه در اختیار ایشان قرار گرفته است. تحلیل گفتمان سیاسی، رفتار زبانی را به رفتار سیاسی پیوند می‌زند؛ این رفتار زبانی کاملاً بازتاب رفتار میانجی‌گری شده، یعنی میانجی‌گری فرآیند ترجمه است. بنابراین لازم است که در تحلیل متن‌های سیاسی پدیده ترجمه به طور کامل در نظر گرفته شود (Schaffner, 2004, p. 78 & 80).

۱.۳.۱. مدل نقد فرحزاد

این پژوهش به طور کل از تحلیل گفتمان انتقادی و به طور جزء از چهارچوب مدل سه‌وجه فرحزاد (Farahzad, 2012) بهره می‌گیرد. مدل فرحزاد در یک مثلث سه‌وجه، تحلیل گفتمان انتقادی، بینامتنیت^۱ و انتخاب‌های ترجمه‌ای را به عنوان رویکردی در مطالعات ترجمه و نقد ترجمه به کار گرفته است. از دیدگاه فرحزاد نقد ترجمه به جای پرداختن به چرایی ترجمه به این می‌پردازد که ترجمه چه می‌کند و چه کارکردی در جامعه دارد. در رویکردهای جدید به ترجمه و در پرتو تحلیل گفتمان انتقادی، به مسائلی همچون طبقه اجتماعی، قدرت، جنسیت، تبعیض، ایدئولوژی و بافت اجتماعی پرداخته می‌شود. این رویکرد انتقادی با تأکید بر جهت‌دار بودن جریان ترجمه در عصر حاضر، ضمن تأکید بر حفظ جایگاه زبان‌ها و فرهنگ‌های دیگر، در پی به چالش کشیدن هژمونی از منظر ترجمه است (برگرفته از Farahzad, 2012).

۱.۳.۱. تحلیل گفتمان انتقادی

فرحزاد (Farahzad, 2012) به این نکته اشاره می‌کند که تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان یک شاخه میان‌رشته‌ای، ضمن ایجاد ارتباط مابین زبان‌شناسی و تفکر انتقادی، به رابطه میان متن و جامعه می‌پردازد و مسائلی چون نابرابری و تبعیض در جامعه را مورد توجه قرار می‌دهد. پیش فرض چنین تحلیلی آن است که زبان، قدرت و ایدئولوژی به هم مرتبط باشند. بنابراین در نقد ترجمه باید به عملکرد گفتمان پرداخته شود که متأثر از ایدئولوژی و قدرت است، به همین دلیل

¹ intertextuality

شالوده کار وی بر پایه تحلیل گفتمان انتقادی قرار می‌گیرد (نخستین ضلع مثلث). به گفته وی، ایدئولوژی به عنوان یکی از مفاهیم بنیادی در تحلیل گفتمان انتقادی دارای معانی و تعابیر مختلفی است که بعضی بیشتر و بعضی کمتر سیاسی هستند. در تعریف سیاسی‌تر، ایدئولوژی دارای بار معنایی منفی است و اغلب با مفاهیمی چون تحریف و سلطه سیاسی همراه است. با این وجود، در مطالعات ترجمه این اصطلاح، به معنایی گسترده‌تر به کار می‌رود و محدود به حوزه سیاسی نیست (برگرفته از Farahzad, 2012, p. 38). بر پایه اصول تحلیل گفتمان، در هنگام بررسی ترجمه، باید ویژگی‌های متن با موقعیت‌های اجتماعی و ایدئولوژیکی تولید و دریافت متن مطابقت داده شوند؛ به بیانی، ساختارها و فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی به وسیله متن و گفتمان چارچوب‌بندی می‌شوند، این جنبه، مطالعات ترجمه را به تحلیل گفتمان سیاسی و تحلیل گفتمان انتقادی پیوند می‌زند. همچنین با تطبیق ترجمه‌های متن مبدا به یک یا چند زبان می‌توان نشان داد که چگونه شرایط تاریخی و اجتماعی ویژه در جامعه و فرهنگ گیرنده در رفتار ترجمه تاثیر گذاشته‌است. ترجمه معمولاً در بافت‌سازی دوباره بین فرهنگی نقش دارد. از این رو بررسی اینکه چگونه متن‌های به ظاهر مشابه در فرهنگ‌های گوناگون دریافت می‌شوند و چه تأثیری بر خوانندگان و فرهنگ‌ها می‌گذارند زمینه با ارزشی برای پژوهش مشترک در دو حوزه تحلیل گفتمان سیاسی و مطالعات ترجمه را فراهم آورده‌است (Schaffner, 2004, p.108-109).

۱.۳.۲. بینامتنیت

دومین ضلع مدل مثلثی فرحزاد (Farahzad, 2012) بینامتنیت است که با پیروی از باختین^۱ و کریستوا^۲ انتخاب شده‌است، بینامتنیت به تعبیر وی محیط ارتباطی بین متن مبدا و مقصد است. بر پایه بینامتنیت نمی‌توان متن مقصد را نسخه دقیقی از متن مبدا فرض کرد. بر پایه این دیدگاه، همه متن‌هایی که به یک ژانر یکسان تعلق دارند، مؤلفه‌های زبانی و ساختاری مشترک دارند. متن‌ها به هم ارجاع می‌دهند یا از یک‌دیگر نقل می‌کنند. متن مبدا با تمام متن‌هایی که پیش از آن در زمان خودش بوده مرتبط است، همچنین متن مقصد با متن مبدا و با تمام متن‌های مقصد محتمل که در آن زبان و یا زبان‌های دیگر وجود دارد مرتبط می‌شود. با این دیدگاه هر متن دارای دو بخش است: یکی بخش ارجاعی یا همان تکرار متن‌های پیش از خود و دیگر بخش غیرارجاعی که جدید و غیر تکراری است. این تکرارها نشان می‌دهند که بازنمایی متن مبدا به مقصد چه تأثیراتی را بر زبان اعمال می‌کند و فرهنگ و هویت‌های پیشین چگونه بازنمایی می‌شوند و چه

¹ M. Bakhtin

² J. Kristeva

ایدئولوژی‌هایی را با خود حمل می‌کنند. از این رو، در مفهوم متن مبدأ و مقصد به این ابهام دست می‌یابیم که اساساً این دو اصطلاح روشن‌گر مفهوم درستی در رابطه میان دو متن نیستند؛ یعنی هر متن مقصدی می‌تواند متن مبدأیی باشد برای رسیدن به متن مقصد دیگر و هر متن مبدأیی خود برای متن مبدأ دیگری می‌تواند یک متن مقصد باشد و این زنجیره همچنان ادامه خواهد داشت. بنابراین در این مدل از متن مبدأ به عنوان متن پیشین و از متن مقصد به عنوان متن پسین یاد می‌شود. فرحزاد (همان) با تکیه بر مفهوم جدید برگرفته از زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی و تحلیل گفتمان انتقادی که در آن، متن فقط یک فرآورده زبانی نیست و به یک رویداد اجتماعی تبدیل شده‌است، ترجمه را نیز یک رویداد اجتماعی می‌انگارد. به باور وی ترجمه، در یک محیط بینامتنی ابزار ارتباطی بین جامعه پیشین (مبدأ) و جامعه پسین (مقصد) است و هم در جامعه پسین به صورت ابزاری ارتباطی عمل می‌کند (برگرفته از (Farahzad, 2004, p. 204; Farahzad, 2012, p.) (36-38)).

۱.۳.۳. انتخاب ترجمه‌ای

ضلع سوم مثلث فرحزاد (Farahzad, 2012)، انتخاب ترجمه‌ای از سوی مترجم است. انتخاب‌های ترجمه‌ای مترجم از دو منظر خرد و کلان قابل‌اندیشیدن است. این مقوله در برگیرنده انتخاب‌های واژگانی و دستوری (خرد) و انتخاب راهکارهای ترجمه‌ای مترجم در سه سطح متنی، پیرامنتی و نشانه‌ای است (کلان). مترجم ممکن است به جای اینکه بین فرهنگ‌ها پلی بزند مابین آن‌ها جدایی بیافکند و به جای حرکت دادن به سمت درک مشترک، خواننده را به سوی بی‌اعتمادی و فراق فرهنگی پیش ببرد. با توجه به دیدگاه تحلیل گفتمان آن‌چه در نگاه نخست اشتباه ترجمه شده (حذف شده، اضافه شده، جابه‌جا شده و به طور کلی ساخت‌شکنی شده‌است)، در واقع ساختار، فرآیندها، هنجارها و محدودیت‌های اجتماعی سیاسی مشخصی را برجسته می‌کند که ترجمه‌ها بر پایه آن‌ها تولید و دریافت می‌شوند. بنابراین نقد ترجمه به آشکار کردن و نقد رفتارها و روابط اجتماعی سیاسی کمک می‌کند (-127 & 124-125, Schaffner, 2004). در انتخاب ترجمه‌ای، فرحزاد سه سطح متنی، پیرامنتی و نشانه‌ای را که فرآورده کارکرد ترجمه از منظر موضع و ایدئولوژی در جامعه پسین هستند، بررسی می‌کند. در این مدل نشانه‌های متنی و انتخاب‌های ترجمه‌ای به موضع‌گیری‌های ایدئولوژیک مرتبط می‌شوند و با در نظر گرفتن متن ترجمه به عنوان یک رویداد اجتماعی بر این باور است که متن ترجمه به صورت یک ابزار ارتباطی در جامعه پسین عمل می‌کند و محل برخورد دو نظام زبانی و اجتماعی است. بر پایه دیدگاه وی در سطح متنی، انتخاب‌های واژگانی و دستوری و راهکارهای مترجم در ترجمه با

توجه به شرایط اجتماعی و تاریخی جامعه پیشین و پسین اساس نقد را می‌سازد. در انتخاب‌های ترجمه‌ای مهم این است که آیا واژگان و دستور و راه کارهای مترجم در انتخاب هر یک نمایانگر مناسبات قدرت هستند یا خیر. از میان این راهکارها می‌توان به حذف، اضافه، تغییر عاملیت، جابه‌جایی و موارد مشابه اشاره کرد؛ نگاهی گذرا به کردارهای گفتمانی زبانی و غیر زبانی نشان می‌دهد که هدف بیشتر این راهکارها در پی برجسته ساختن یک گفتمان و به حاشیه راندن یا حذف دیگری هستند (Farahzad, 2012, p. 39-40). در حقیقت، برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی ساز و کار مشترک حاکم بر همه کردارها و رفتارهای گفتمان سیاسی است که در سطح جمله و بالاتر از آن عمل می‌کند. برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی شیوه‌ای برای حفظ و استمرار قدرت است و به این طریق به تولید معنا می‌پردازد و هم با به کارگیری ابزارهای انضباط و انقیاد، دشمن و موارد مشابه را حذف و طرد می‌سازد (soltani, 2004, p.171).

فرحزاد (Farahzad, 2012, p. 35) معتقد است که گاهی مترجم خود نیز نسبت به انتخاب‌هایش آگاه نیست، اما منتقد باید نسبت به این انتخاب‌ها آگاه باشد. در واقع، منتقد باید تشخیص دهد کجا، چه تفاوت‌هایی وجود دارند و چرا این اتفاق‌ها رخ داده‌اند. انتخاب‌های ترجمه‌ای علاوه بر سطح متنی، در سطح پیرامنی به بررسی یادداشت مترجم یا ناشر، مقدمه، مؤخره و پانویس و در سطح نشانه‌ای به تصاویر روی جلد، صفحه‌آرایی، نوع خط و رنگ آمیزی اثر ترجمه شده و متن پیشین آن می‌پردازد.

بر مبنای آن‌چه بیان شد در این پژوهش به تغییرات زمان دستوری^۱ در ترجمه متن پیشین به پسین و بررسی تلویحات ایدئولوژیک ناشی از آن با تکیه بر دیدگاه فرحزاد، فقط در سطح متنی پرداخته می‌شود. برای بیان بهتر مطالب و پیش از بحث و تحلیل داده‌ها به توضیح بیشتر در پیوند با زمان دستوری می‌پردازیم:

۲. زمان دستوری^۱ و پیشینه پژوهش‌ها

زمان دستوری، اصطلاحی است که نخستین بار دستوریان سنتی آن را به کار بردند و امروزه نیز به همان مفهوم اولیه خود به کار گرفته می‌شود. در زبان‌شناسی، زمان دستوری را اغلب دستوری نمودن بیان مکان در زمان تعریف کرده‌اند (Lyons, 1968, p. 304; Comrie, 1985, p. 8). در یک دسته‌بندی کلی، زمان دستوری به سه گروه اصلی گذشته، حال و آینده گروه‌بندی می‌شود

^۱ در این پژوهش تغییر زمان دستوری، طبق دیدگاه کتفورد (Catford, 1965, p. 91) نوعی تغییر (shift) به شمار آمده‌است.

و این به ظاهر بدیهی‌ترین مقوله‌بندی مفهوم زمان است. گلفام (Golfam, 2014, p. 70-71) در تعریف زمان دستوری به این اصل اشاره دارد که وجود زمان دستوری به منزله بازتاب تمهیداتی است که زبان برای دستوری کردن مفهوم زمان به کار می‌گیرد. به بیان دیگر، زمان دستوری ارتباط بین دو رخداد را در گذر زمان آشکار می‌سازد (همان، ۱۳۲). زمان‌های دستوری از این قرارند: گذشته ساده، گذشته (ماضی) استمراری، ماضی مستمر (در جریان)، ماضی نقلی (حال کامل)، ماضی نقلی استمراری، ماضی نقلی مستمر (در جریان)، ماضی بعید (دور)، ماضی نقلی بعید (دور)، ماضی التزامی، زمان حال ساده (مضارع اخباری)، حال استمراری، حال مستمر (در جریان)، مضارع التزامی، زمان آینده. رضایی (Rezaei, 2009, p. 31) افزون بر توجه به مقوله «وجه و زمان دستوری»، زمان دستوری را ابزار دستوری یافتن محل رویداد بر روی محور زمان دانسته که این خود، ارتباط تنگاتنگی با مقوله‌های معنایی و دستوری دیگر مانند نمود دارد. زمان دستوری به طور فعالی در نمایاندن طیف گسترده‌ای از معانی وجه در زبان فارسی ایفای نقش می‌کند. رضایی (همان) در بررسی تحلیلی نحوی-معنایی نمود، زمان دستوری و وجه در ساخت‌های فعلی زبان فارسی رابطه میان نمود، زمان دستوری و وجه در ساخت‌های فعلی را در بسیاری موارد رابطه مستقیم نمی‌داند یعنی یک رابطه مستقیم بین صورت و معنا بر آن‌ها حاکم نیست. این ناهم‌خوانی نه تنها در زبان فارسی بلکه در بسیاری زبان‌های دنیا قابل مشاهده است. زمان دستوری گذشته در اغلب ساخت‌های شرطی، زمان تقویمی آینده و در ساخت‌هایی که مفهوم نتیجه‌گیری و اجبار دارند زمان تقویمی حال را نشان می‌دهد. صفردوست (Safardoost, 2016) می‌کوشد وضعیت صورت‌های پیچیده تصریفی را در ذهن سخنگویان زبان فارسی، آن‌هم با تمرکز بر روی تصریف زمان دستوری افعال ساده زبان فارسی، در بی‌نشان‌ترین حالت آن (حال اخباری و گذشته ساده)، مورد بررسی قرار دهد. منتظری هدشی (Montazeri, 2012) به این نکته اشاره می‌کند که یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در کشور ما اهمیت بسیاری دارد. بر این مبنای وی بیان می‌کند که یافتن مواردی که منجر به دشوار شدن روند یادگیری آن می‌شود می‌تواند کمک بسزایی در آموزش این زبان باشد. وی هدف از پژوهش را یافتن برخی از مشکلات فارسی‌زبانان در روند یادگیری زبان انگلیسی دانسته است. وی در این زمینه می‌نویسد که عامل زمان در فعل‌های زبان‌های فارسی و انگلیسی بر پایه نظریه «معتدله زبان‌شناسی مقابله‌ای»، مقایسه و مقابله شده‌اند. وی از پژوهش خود نتیجه می‌گیرد که زبان‌آموزان در یادگیری و کاربرد برخی از زمان‌هایی که در دو زبان تفاوت کمی با یک‌دیگر دارند دچار اشتباه می‌شوند.

افزون بر معرفی کوتاه برخی پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه زمان دستوری، مشاهده می‌شود

بیشتر دیدگاه‌های ارائه شده در این زمینه فقط مختص به تعریف زمان دستوری و رابطه آن با نمود و وجه بوده است. در این میان، پژوهشی در پیوند با امکان نقش زمان دستوری در بیان تلویحات ایدئولوژیک، غیر از اشاره فرحزاد به نقش آن در این امر مورد دیگری از سوی پژوهشگران ایرانی یافت نشد. بنابراین، با توجه به اهمیت بحث زمان در ترجمه سعی شد از تحلیل گفتمان انتقادی در چارچوب دیدگاه‌های فرحزاد برای شرح این مطلب استفاده شود. این پژوهش به این می‌پردازد که زمان دستوری می‌تواند در بازنمایی تلویحات ایدئولوژیک سیاسی نقش مهمی داشته باشد.

۳. تحلیل داده‌های پژوهش

در این پژوهش ۵۴۶۰ فعل، از پیکره پژوهش، بررسی شدند. این فعل‌ها در جمله‌های پایه و پیرویی آمده‌اند که در بخش‌های مورد بررسی پیکره پژوهش به کار رفته‌اند. انتخاب بخش‌ها کاملاً تصادفی بوده است. پیکره این پژوهش از زندگی‌نامه دو چهره سیاسی و ترجمه آن‌ها به زبان فارسی گرفته شد؛ این دو کتاب مشتمل اند بر «long walk to freedom: the autobiography of Nelson Mandela» نوشته خود وی که در سال ۱۹۴۸ به نگارش درآمد. ترجمه این کتاب، با نام «راه دشوار آزادی: خاطرات نلسون ماندلا» به وسیله مهوش غلامی در سال ۱۳۸۷ به چاپ رسید. کتاب دوم به نام «Margaret Thatcher: a portrait of the Iron Lady» نوشته جان بلاندل (Blundell, 2008) است که به وسیله هانیه چوپانی در سال ۱۳۶۹ ترجمه شد. از کتاب زندگی‌نامه ماندلا فصل‌های ۱، ۶ و ۱۱ و از کتاب زندگی‌نامه تاجر بخش‌های ۱، ۱۳، ۲، ۱۴، ۲۴، ۲۵ و ۲۶ بررسی شد.

در توضیح و بررسی تغییرات ایدئولوژیک زمان دستوری مواردی از هر دو کتاب به همراه ترجمه آن‌ها ارائه شده‌اند. برای بازنمایی الگویی از آنچه فرحزاد در نقد ترجمه متن بیان می‌کند، موارد و شواهدی از دو کتاب زندگی‌نامه ماندلا و تاجر و شرح موارد ایدئولوژیک آن‌ها در زیر ادامه آمده است.

۳. ۱. تلویحات ایدئولوژیک در کتاب زندگی‌نامه ماندلا

۳. ۱. ۱. تلویحات ایدئولوژیک زمان گذشته ساده

الف) گذشته ساده به مضارع اخباری

1. To be a black man in South Africa meant not to trust anything (Mandela, 1994, P. 217).

سیاه پوست بودن در آفریقای جنوبی به این معنی است که نباید به کسی اعتماد کنی (Gholami, 2016, p. 345).

«زمان دستوری گذشته ساده در متن پیشین (meant) به مضارع اخباری فعل to be (به این معنی است) ترجمه شده، مترجم به طور تلویحی این ایدئولوژی را در متن وارد کرده که سیاه پوست بودن، نه در گذشته بلکه در زمان حال نیز به این معنی است که نباید به کسی اعتماد کنی (درحالیکه منظور نویسنده عدم اعتماد در گذشته بوده است). عمل در گذشته تمام شده اما در متن ترجمه زمان فعل به مضارع اخباری تبدیل شده که نشان می دهد گویی هنوز چیزی در آفریقا تغییر نکرده است و هنوز هم سیاه پوست بودن به معنی اعتماد نکردن به دیگران است.

ب) گذشته ساده به ماضی نقلی:

2. I never doubted her love or questioned her support (Mandela, 1994, p.17).

من هیچ گاه در مورد عشق او تردید نداشتم/ یا حمایت او [مادرم] از خودم را زیر سوال نبرده ام (Gholami, 2016, p. 17).

«زمان دستوری گذشته ساده در متن پیشین (never questioned/never doubted) به ماضی نقلی (تردید نداشتم/ زیر سوال نبرده ام) ترجمه شده است. مترجم با استفاده از زمان دستوری ماضی نقلی انتقال یک عمل از گذشته به حال را نشان می دهد. به این معنا که مترجم به طور ضمنی بر این تأکید دارد که ماندلا تاکنون به عشق مادرش تردید نکرده و نمایانگر این است که این اعتماد فقط مختص به گذشته نیست و نتیجه و اثر این احساس هنوز (زمان نگارش کتاب) باقی مانده است (اشاره به وفاداری ماندلا و عشق او به خانواده).

3. Although I was a member of the royal household, I was not among the privileged few who were trained rule (Mandela, 1994, p.16).

هرچند من از اعضای خاندان سلطنتی بوده ام... (Gholami, 2016, p. 16)

زمان دستوری در متن پیشین فعل گذشته ساده (was) است که در ترجمه به ماضی نقلی (بوده ام) ترجمه شده است. مترجم با کاربرد این زمان تأکید بر تداوم عمل دارد؛ مترجم این تلویح ایدئولوژیک را بیان کرده که گویی او (ماندلا) از گذشته تاکنون از اعضای خاندان سلطنتی به شمار می آید. از سویی فعل معین «to be» که یک فعل حالت (state) است نیز از جنبه معنایی تداوم را نشان می دهد (تأکید مترجم بر اصالت و اعتبار ماندلا).

گاهی مترجم برای رد صفات منفی در ترجمه کتاب برخی تأثیرات ایدئولوژیک را بر متن

ترجمه اعمال کرده است:

4. My father was involved in a dispute that deprived him of his chieftainship at Mvezo and revealed a strain in his character I believe he passed on to his son (Mandela, 1994, P.17).

پدرم درگیر مشاجره و اختلافی شد که او را از ریاست موزو محروم کرد و این جریان به صورت یک فشار عصبی شخصیت او را تحت تاثیر قرار داد و فکر می کنم این ویژگی به پسرش نیز منتقل

شده است (Gholami, 2016, p. 17).

زمان دستوری گذشته ساده معلوم (passed) در ترجمه به ماضی نقلی مجهول (منتقل شده است) تبدیل شده است. نخستین راهکار به کاررفته تبدیل فعل معلوم به مجهول و تغییر عاملیت در متن است. مترجم با این عمل تأکید بر کنشگر را تلویحاً کاسته است (مترجم به جای به کار بردن این پاره گفته که پدر ماندلا چنین صفتی (عصبی بودن) را به پسر منتقل کرده با حذف کنشگر (he) به لحاظ ایدئولوژیک او را مبرا از این صفت معرفی کرده است). از سویی تغییر واژگانی دیگر در ترجمه واژه «believe» است که به «فکر می کنم» تغییر یافته است (مترجم دریافت صفت های منفی از پدر را در پسر کم رنگ می کند).

تغییر زمان دستوری از سوی مترجم فقط برای حمایت از ماندلا انجام نگرفته است، بلکه در مواردی دیگر که موضوع بحث کشورهای محروم آفریقایی باشد نیز می توان این تلویحات ایدئولوژیک را مشاهده نمود. یکی از این موارد به شرح زیر است:

5. Ethiopia was the birthplace of African nationalism (Mandela, 1994, P. 18).

اتیوپی محل ظهور ناسیونالیسم آفریقایی بوده است (Gholami, 2016, p. 18).

«زمان دستوری متن پیشین گذشته ساده (was) است که در ترجمه به ماضی نقلی (بوده است) ترجمه شده، زمان گذشته ساده نشان از انجام عملی دارد که در گذشته پایان یافته است. هر چند، ترجمه با تغییر زمان دستوری به ماضی نقلی نشان از این دارد که گویی هنوز هم اتیوپی محل ظهور ناسیونالیسم آفریقا است. مترجم با تغییر زمان دستوری کشور اتیوپی را هنوز مرکز ملی گرایی آفریقا معرفی می کند.»

پ) گذشته ساده به گذشته استمراری:

6. Life was lived much as it had been for hundreds of years (Mandela, 1994, p. 15).

در آن جا زندگی به همان گونه ای که صدها سال جریان داشت روال عادی خود را طی می کرد (Gholami, 2016, p. 16).

زمان دستوری فعل اول در متن پیشین گذشته ساده مجهول (was lived) است که در ترجمه از مجهول به معلوم و به زمان گذشته استمراری تبدیل شده است (روال خود را طی می کرد). با تغییر فعل مجهول به معلوم و تغییر عاملیت تأکید بر نقش «زندگی» در ترجمه پررنگ تر از متن پیشین است. مترجم تلویحاً زندگی را به عنوان یک عامل یا کنشگر معرفی می کند. این در حالی است که در جمله مورد بررسی، «زندگی» مفعول است نه فاعل (راهکار تغییر مقولۀ دستوری)

مترجم تلویحاً بر حرکت بی‌وقفه زندگی و بی‌توجهی آن به گذشت زمان تأکید می‌کند؛ گویی این انسان نیست که زندگی می‌کند بلکه این زندگی است که روال عادی حرکت خود را پشت سر می‌گذارد. مترجم با افزودن واژه «عادی» تأکید بیشتری بر حرکت زندگی دارد. زمان دستوری فعل دوم (had been) ماضی بعید است که در ترجمه از جنبه‌ی واژگانی تغییر کرده و به گذشته ساده «جریان داشت» تبدیل شده است.

(ت) گذشته ساده به ماضی بعید:

7. My father was confirmed as chief of Mvezo by the King of the thembu tribe (Mandela, 1994, p. 15).

رئیس قبیله تمبو مقام او [یدرم] را به عنوان سرپرست روستای موزو تأیید کرده بود (Gholami, 2016, p. 17).

فعل «was confirmed» با زمان دستوری گذشته ساده به فعل «تأیید کرده بود» به زمان دستوری ماضی بعید تبدیل شده است، در متن انگلیسی زمان فعل، گذشته ساده (به معنی تأیید شد) است. با این وجود، در ترجمه از ماضی بعید استفاده شده است (یعنی عملی که در گذشته، پیش از عمل دیگر اتفاق افتاده). مترجم با کاربرد این زمان به طور تلویحی این را نشان داده که انتخاب پدر ماندلا به عنوان سرپرست روستا پیش از هرچیز تأیید شده بود (تأکید بر اهمیت و ارزش‌گذاری مترجم بر این انتخاب). از سوی دیگر مترجم با راهکار تبدیل جمله مجهول به معلوم تغییر عاملیت را ایجاد کرده یعنی تقویت کنشگر و عامل اصلی انجام فعل به جای مفعول قرار گرفته است. در این جا با مبتدا سازی، کنشگر «رئیس قبیله تمبو» و عملکرد او توسط مترجم مهم نشان داده شده است.

(ث) گذشته ساده به ماضی نقلی استمراری

8. According to tradition the thembu people lived in the foothills of the Drakensberg mountains (Mandela, 1994, P. 15).

طبق روایات مردم تمبو در دامنه‌های کوه‌های داکنبرگ زندگی می‌کرده‌اند (Gholami, 2016, p. 17).

فعل «lived» با زمان دستوری گذشته ساده به «زندگی می‌کرده‌اند» با زمان دستوری ماضی نقلی استمراری ترجمه شده است. زمان گذشته ساده اشاره به انجام کاری در گذشته دارد که خاتمه یافته است اما ماضی نقلی استمراری از گذشته شروع شده حتی می‌تواند تا زمان آینده پیش رود. به نظر می‌رسد تغییر زمان دستوری این ایدئولوژی را در بر دارد که مترجم می‌خواهد بر قدمت و تاریخی بودن قبیله ماندلا بیشتر تأکید کند. در جای دیگری نیز دوباره این تأکید دیده می‌شود:

9. I am a member of the Madiba Clan, named after a Thembu chief who ruled in the Transkei in the 18th century (Mandela, 1994, P. 16).

من از اعضای خاندان مدیبا هستم که نام آن از روی نام یکی از رؤسای قبیله تمبو انتخاب شده

که در قرن هجدهم در تارنسکی ریاست می کرده است (Gholami, 2016, p. 16)

زمان دستوری در متن پیشین گذشته ساده (ruled) است، یعنی عملی که در گذشته پایان یافته ولی در ترجمه به ماضی نقلی استمراری (ریاست می کرده است) ترجمه شده است. مترجم با کاربرد زمان ماضی نقلی استمراری به جای گذشته ساده این تلویح ایدئولوژیک را مطرح کرده که طول عمر این قبیله طولانی بوده است (تأکید بر اصالت ماندلا و قبیله اش).

۳.۱.۲. تلویح‌های ایدئولوژیک زمان گذشته استمراری

الف) گذشته استمراری به ماضی بعید:

10. Though I was running late, I explained the Freedom charter to this fellow (Mandela, 1994, P. 216).

هرچند دیر شده بود اما من منشور آزادی را برای این مرد توضیح دادم (Gholami, 2016, p. 334).

پاره گفته استمراری (was running late) به ماضی بعید (دیر شده بود) تبدیل شده است. راهکار نخست مترجم تبدیل جمله معلوم به مجهول و حذف کنشگراست. «من داشتم دیر می کردم» به «دیر شده بود» ترجمه شده؛ مترجم اهمیت دیر کردن ماندلا را کم رنگ کرده است. متن پیشین نشان از آن دارد که ماندلا کاملاً دیرش نشده است (در شرف دیر کردن است) در حالی که در ترجمه مترجم با بیان «دیر شده بود» از زمان ماضی بعید استفاده کرده تا بر دیر کردن ماندلا تأکید دو گانه نماید. وی تلویحاً بیان می کند که گرچه ماندلا دیرش شده بود ولی ایستاد و منشور را شرح داد (مترجم به طور ضمنی به انسان دوستی و حس مسئولیت ماندلا توجه ویژه‌ای نموده است).

ب) گذشته استمراری به ماضی نقلی

تلویح‌های به کاررفته از سوی مترجم نه فقط برای نمایش چهره بهتر از ماندلا بلکه حذف برخی نکته‌های اعتقادی نویسنده متن اصلی نیز هست. مانند مورد زیر:

11. Some of his subjects were more downtrodden than others, and that it's sometimes seemed as though He was not paying attention (Mandela, 1994, P. 216).

برخی از بندگان خدا بیش از دیگران رنج می‌برند و گاهی به نظر می‌رسد که از یاد رفته‌اند

(Gholami, 2016, p. 344)

در جمله بالا، دو زمان دستوری تغییر کرده‌اند: نخست «were downtrodden» با زمان گذشته ساده به «رنج می‌برند» با زمان مضارع اخباری تبدیل شده‌است. نویسنده در پی آن بوده که نشان دهد «برخی بندگان بیش از دیگران رنج می‌بردند» در حالی که مترجم با استفاده از زمان مضارع اخباری رنج کشیدن بندگان خدا را امری طبیعی و عمومی جلوه می‌دهد (مترجم دیدگاه و تجربیات خود را دخیل کرده‌است). زمان دیگری که در متن تغییر کرده، زمان گذشته استمراری منفی است (was not paying attention) که به ماضی نقلی مثبت (از یاد رفته‌اند) تبدیل شده‌است. نخستین راهکار، تبدیل فعل منفی به مثبت و کاهش اثربخشی و بار معنایی فعل است. دومین راهکار مترجم تبدیل فعل معلوم به مجهول و دوباره، تغییر عاملیت و حذف کنشگر (در این جا خدا) بوده است (کم کردن بار ایدئولوژیک متن). سومین راهکار مترجم جانشین‌سازی یک واژه به جای دیگر است: فعل استمراری «was not paying attention» به معنی «توجهی نمی‌کرد» به «از یاد رفته‌اند» ترجمه شده که بار معنایی تغییر یافته‌است. بهره‌گیری از زمان گذشته استمراری اشاره به انجام عملی دارد که مدتی در گذشته انجام شده و تداوم داشته‌است ولی ماضی نقلی اشاره به انجام عملی دارد که از گذشته تا حال منتقل شده‌است. مترجم به طور ضمنی با تغییر زمان دستوری در پی آن بوده که نشان دهد وضعیت این بندگان هنوز هم همین‌طور است که مورد توجه قرار ندارند و از یاد رفته‌اند.

۳.۱.۳. تلویح‌های ایدئولوژیک ماضی نقلی

الف) ماضی نقلی به گذشته ساده

12. Friends and relatives would ascribe to my birth name the many storms I have both caused and weathered (Mandela, 1994, P. 15).

دوستان و خویشانم آشوب‌ها و ناآرامی‌های بسیاری را که من مسبب بروز آن‌ها بودم به نامی که در بدو تولد روی من گذاشته شد نسبت می‌دادند (Gholami, 2016, p. 16).

زمان دستوری جمله از ماضی نقلی (have caused) به گذشته ساده (مسبب بودم) ترجمه شده‌است. زمان ماضی نقلی اشاره به انتقال عمل از گذشته تا حال دارد. نویسنده خود را مسبب بروز همه آشوب‌ها و ناآرامی‌ها تا زمان حال (زمان نگارش کتاب) می‌داند: «مسبب بوده‌ام»، اما مترجم با استفاده از زمان گذشته ساده این ایدئولوژی را نمایش می‌دهد که ناآرامی‌هایی که ماندلا مسبب آن‌ها بوده فقط ریشه در زمان گذشته دارد (کم‌رنگ کردن ویژگی‌های منفی در ماندلا).

ب) ماضی نقلی به مضارع اخباری

13. My father has sometimes been referred to as the Prime Minister of

Thembuland during the reigns of Dalindyebo, (Mandela, 1994, P.16).
گاهی اوقات پدرم را نخست وزیر تمبو در زمان سلطنت دالیندیبو، ... می خوانند (Gholami, 2016, p. 16).

زمان دستوری فعل در متن پیشین ماضی نقلی مجهول (has been referred) است که به مضارع اخباری (می خوانند) ترجمه شده است. تغییر زمان دستوری از ماضی نقلی به مضارع اخباری تأکید کاملاً ایدئولوژیک مترجم بر اهمیت پدر ماندلا تاکنون است که هنوز از سوی مردم به عنوان نخست وزیر تمبو شناخته می شود (تأکید مترجم بر محبوبیت این خانواده).
(پ) ماضی نقلی به ماضی بعید

14. I visited the area the next day and witnessed scenes I have never before seen and never hope to see again (Mandela, 1994, P. 479).
من روز بعد از محل دیدن کردم و شاهد صحنه هایی بودم که هیچ گاه نظیر آن را ندیده بودم و امیدوارم هیچ گاه در آینده نیز نظیر آن را نبینم (Gholami, 2016, p. 756).

زمان دستوری متن پیشین ماضی نقلی (have never seen) در ترجمه به ماضی بعید (ندیده بودم) ترجمه شده است. زمان ماضی نقلی نشان از تغییر زمان از گذشته به حال دارد، یعنی گویی تاکنون (تا زمان نگارش متن) نویسنده چنین صحنه هایی ندیده است. این در حالی است که زمان ماضی بعید نشان از عملی دارد که پیش از عمل دیگر در گذشته پایان یافته است اما مترجم با کمک این زمان دستوری بیان می کند که گویی تا «آن زمان» چنین صحنه ای ندیده بوده است (شدت کاهش یافته است). مترجم به طور ضمنی بیان کرده که ممکن است نویسنده چنین صحنه هایی ببیند یا دیده باشد وی به طور ضمنی به نبود امنیت در آفریقا اشاره می کند.
(ت) ماضی نقلی به گذشته استمراری

15. These schools have often been criticised for being colonialist in their attitudes and practices (Mandela, 1994, P. 46).
این گونه مدارس اغلب به دلیل مآثر استعماری طرز برخوردها و فعالیت هایشان مورد انتقاد قرار می گرفتند (Gholami, 2016, p. 60)

زمان فعل در متن پیشین ماضی نقلی مجهول (have been criticized) است که در ترجمه به گذشته استمراری (مورد انتقاد قرار می گرفتند) ترجمه شده است. زمان ماضی نقلی اشاره به تکمیل یک عمل تا زمان حال دارد. به این معنا که نویسنده در متن اصلی در تلاش است نشان دهد که این گونه مدرسه ها هنوز نیز مورد انتقاد هستند. هر چند با ترجمه فعل به زمان گذشته استمراری مترجم این تلویح ایدئولوژیک را نشان می دهد که گویی این مدرسه ها فقط برای مدتی در گذشته مورد انتقاد قرار داشته اند. این در حالی است که نویسنده بر این تأکید دارد که هنوز هم این

۳. ۱. ۴. تلویح‌های ایدئولوژیک ماضی بعید

الف) ماضی بعید به ماضی نقلی

16. Unlike so many other African states Ethiopia had fought colonialism at every turn (Mandela, 1994, P. 238).

بر خلاف بسیاری از دیگر کشورهای آفریقایی، اتیوپی در هر فرصتی با استعمار مبارزه کرده‌است (Gholami, 2016, p. 379).

زمان دستوری ماضی بعید در متن پیشین (had fought) در ترجمه به ماضی نقلی (مبارزه کرده‌است) ترجمه شده‌است. زمان ماضی بعید نشان از انجام عملی دارد که در گذشته پیش از عمل دیگر پایان یافته‌است. هر چند، این زمان دستوری در ترجمه به زمان ماضی نقلی ترجمه شده که نشان از تغییر زمان از گذشته به حال دارد. به این معنا که گویی اتیوپی هنوز هم در هر فرصتی با استعمار مبارزه می‌کند.

ب) ماضی بعید به گذشته استمراری

17. He was ill with some type of lung disease, but it was not diagnosed, as my father had never visited the doctor (Mandela, 1994, P. 24).

او از نوعی بیماری ریوی رنج می‌برد که کسی آن را تشخیص نداده بود، زیرا پدرم هیچ‌گاه به پزشک مراجعه نمی‌کرد (Gholami, 2016, p. 27)

زمان دستوری در متن پیشین ماضی بعید (had never visited) است که در ترجمه به گذشته استمراری (هیچ‌گاه مراجعه نمی‌کرد) ترجمه شده‌است. ماضی بعید اشاره به عملی در گذشته پیش از عمل دیگر دارد و گذشته استمراری به تداوم عمل در گذشته اشاره می‌کند. کاربرد زمان ماضی بعید نشان از این دارد که تا زمان بروز بیماری او هرگز به پزشک مراجعه نکرده بود اما زمان گذشته استمراری استفاده شده در ترجمه نشان از این دارد که این عادت او بوده‌است که به پزشک مراجعه نکند (تلویح ضمنی مترجم در نمایش قدرت جسمانی این خانواده و باورهای سنت‌گرایی آن است).

۳. ۲. تلویح‌های ایدئولوژیک در زندگی‌نامه تاجر

۳. ۲. ۱. تلویح‌های ایدئولوژیک حال ساده

18. In the Thatcher memoirs Hodgkin is described as an “ever-helpful tutor” who got her some modest college grants to see her through (Blundell, 2008, P. 27).

هاجکین در خاطرات تاجر، معلمی بود که همیشه کمکش می‌کرد و از دانشگاه برای او کمک هزینه تحصیلی می‌گرفت (Choppani, 2008, p. 43).

در ترجمه جمله بالا، زمان دستوری به زمان حال ساده مجهول (is described) به فعل معین گذشته to be (بود) ترجمه شده است. مترجم به صورت تلویحی با استفاده از زمان گذشته ساده، خاطرات با ارزش معلمی که او همیشه به عنوان کمک همیشگی اش توصیف می‌کند را به گذشته ترجمه کرده (نشان از تلویح مترجم برای نمایش شخصیت منفی تاجر در عدم ارزش گذاری به افرادی که در گذشته وی را یاری کرده‌اند).

۲.۲.۳. تلویح‌های ایدئولوژیک زمان گذشته ساده

الف) گذشته ساده به مضارع اخباری

19. So what did she stand for? (Blundell, 2008, P. 191)

پس این جایگاه او [تاجر] به چه دلالی است؟ (Choppani, 2008, p. 243).

زمان جمله پیشین، گذشته ساده فعل (stand for) است و نشان از بیان یک روایت یا عمل در گذشته دارد، در حالی که در ترجمه به مضارع اخباری با فعل معین to be ترجمه شده است (به -- دلالی است). نویسنده در پی این بوده که جایگاه و منزلت تاجر را در گذشته نشان دهد در حالی که مترجم با تکیه بر پیش- آگاه خود نسبت به جایگاه که هنوز تاجر در میان سیاستمداران انگلیس دارد، با استفاده از زمان مضارع اخباری این جایگاه را تا زمان حال ادامه می‌دهد (تلویح غیرمستقیم مترجم در نمایش ادامه سیاست های انگلیس تا زمان حال).

ب) گذشته ساده به ماضی نقلی

20. "It is passionately interesting for me that the things I learned in a small town, in a very modest home, are just the things that I believed won the election" (Blundell, 2008, P. 193).

«خیلی جالب است! چیزهایی را که من در شهری کوچک و در خانه ای معمولی یاد گرفته‌ام همان باورهایم هنگام پیروزی انتخابات هستند» (Choppani, 2008, p. 245).

زمان گذشته ساده در متن پیشین (learned) در ترجمه به ماضی نقلی (یاد گرفته‌ام) ترجمه شده است. قصد نویسنده از کاربرد گذشته ساده در متن این بوده که نشان دهد تاجر فردی اصیل است و باورهای انتخاباتی خود را نیز از کودکی فرا گرفته است؛ به تعبیری نوعی اغراق (hyperbole) در متن پیشین به چشم می‌خورد ولی مترجم در هنگام ترجمه با استفاده از زمان دستوری ماضی نقلی این یادگیری را تا زمان حال کشانده است و تأکید نویسنده متن را در بیان توانمندی‌های دوره کودکی و اصالت وی کاهش داده است.

پ) گذشته ساده به گذشته استمراری

21. In the Thatcher memoirs Hodgkin is described as an “ever-helpful tutor” who got her some modest college grants to see her through (Blundell, 2008, P. 27).

هاجکین در خاطرات تاجر، معلمی بود که همیشه کمکش می کرد و از دانشگاه برای او کمک هزینه تحصیلی می گرفت (Choppani, 2008, p. 43).

تغییر زمان دستوری دیگر در جمله بالا مربوط به تبدیل گذشته ساده (got) به گذشته استمراری (می گرفت) است. بهره گیری از زمان گذشته استمراری اشاره به انجام عملی دارد که در زمان گذشته یا مدتی ادامه داشته یا چند بار تکرار شده است. تلویح ایدئولوژیک و اشاره منفی مترجم در بیان این امر است که تاجر به کمک هزینه تحصیلی و فقط با بهره گیری از پژوهانه های دریافتی از سوی استادش به تحصیل ادامه داده است. این در حالی است که در متن پیشین با استفاده از زمان گذشته ساده (انجام عملی در گذشته) نویسنده قصد تکیه بر این نکته را نداشته است (این نکته قابل توجه است که زمان گذشته استمراری اشاره به عملی است که چندین بار در گذشته تکرار شده است یا مدتی در گذشته ادامه داشته است).

۳.۲.۳. تلویح های ایدئولوژیک زمان گذشته استمراری

الف) گذشته استمراری به ماضی بعید

22. Even though she was now maturing intellectually and had a private tutor it was still quite a remarkable fear (Blundell, 2008, P. 23).

اگرچه او از لحاظ فکری به بلوغ رسیده بود و توسط یک معلم خصوصی آموزش می دید، شاهکار قابل توجه بود (ص. ۳۹).

زمان جمله مبدأ گذشته استمراری (was maturing) است که نشان از تداوم یک عمل در گذشته دارد و این در حالی است که در ترجمه به ماضی بعید (به بلوغ رسیده بود) ترجمه شده است. متن اصلی اشاره به این دارد که وی (تاجر) در حال رسیدن به بلوغ فکری بود (یعنی هنوز به بلوغ فکری نرسیده بود) و با این حال هوش و استعداد وی قابل توجه بود. هر چند، مترجم با استفاده از زمان ماضی بعید او را فرد بالغی معرفی می کند (کسی که به بلوغ فکری رسیده بود) و تأثیر نویسنده برای نمایش هوش و استعداد تاجر را سست می کند.

۳.۲.۴. تلویح های ایدئولوژیک زمان ماضی نقلی

الف) ماضی نقلی به گذشته ساده:

23. Americans have struggled for two plus decades to understand the Falkland Islands War (Blundell, 2008, P. 113).

آمریکایی‌ها بیش از دو دهه تقلا کردند تا علت جنگ جزایر فالکلند را دریابند (Choppani, 2008, p. 147).

در متن پیشین نویسنده با استفاده از زمان ماضی نقلی (have struggled) بر این تلاش بوده که نشان دهد در طول دو دهه آمریکایی‌ها خواسته‌اند علت جنگ فالکلند بین آمریکا و انگلیسی را درک کنند. این درحالی است که در ترجمه با استفاده از زمان گذشته ساده، مترجم شدت تأکید نویسنده را در بیان اینکه آمریکا قدرت تشخیص سیاسی ضعیفی دارد را کاهش داده است (به نظر می‌رسد این تغییر نشان از ناآگاهی مترجم از اختلاف این دو کشور بر سر این قضیه است که تاکنون نیز ادامه دارد^۱).

ب) ماضی نقلی به مضارع اخباری

24. Within hours the Belgrano was sunk with the loss of 321 lives and it has since become a talisman for the left who have used it to question guiding how Prime Minister Thatcher fought the war (Blundell, 2008, P. 117).

در عرض چند ساعت بلگرانو با تلفات ۳۲۱ تن غرق شد که از آن موقع بهانه ای برای چپ‌گراها شد و از آن برای این پرسش استفاده می‌کنند که چگونه نخست وزیر این جنگ را به راه انداخت (Choppani, 2008, p. 152).

فعل ماضی نقلی (have used) به مضارع اخباری (استفاده می‌کنند) ترجمه شده است، ماضی نقلی برای انتقال عمل تا زمان حال به کار گرفته می‌شود. با این وجود، زمان مضارع اخباری اشاره به انجام عملی دارد که پیوسته در زمان حال در حال رخ دادن است. به باور نگارنده مترجم با استفاده از زمان مضارع اخباری به این تأکید دارد که نشان دهد سیاست‌های تاجر هنوز هم از سوی چپ‌گرایان مورد انتقاد است (تلویحاً اشاره به دیدگاه مخالفین نسبت به سیاست‌های دشمنانه وی). از سویی مترجم از راهکار حذف نیز در این جمله استفاده کرده و از بیان نام (تاجر) پرهیز کرده است.

۳.۲.۵. تلویح‌های ایدئولوژیک ماضی بعید

الف) ماضی بعید به گذشته ساده

25. She had learned to play piano and recite poetry aloud to audiences [(winning prizes since she was 10), which was surely good grounding for

^۱ برای اطلاعات بیشتر در این زمینه، به وب‌گاه زیر رجوع شود:

[later public speaking] (Blundell, 2008, P. 21).

پیش از ورود به مدرسه خواندن بلد بود، بیان نواختن را بلد بود و برای حاضران از حفظ شعر می خواند (Choppani, 2008, p. 36).

زمان فعل در متن پیشین ماضی بعید (had learned) به گذشته ساده (بلد بود) ترجمه شده است. نویسنده با استفاده از زمان ماضی بعید در تلاش برای نمایش این امر است که توانمندی های تاجر تا اندازه ای بود که بیان زدن و حفظ شعر را حتی پیش از ورود به مدرسه آموخته بود. با این وجود، در ترجمه با استفاده از زمان گذشته ساده به نظر می رسد. این تلویح ایدئولوژیک وجود دارد که مترجم از تأکید نویسنده کاسته است (نادیده گرفتن توانایی تاجر به عنوان یک کودک).

از آن جایی که این پژوهش بیشتر در پی تکیه بر مفاهیم و تلویحات ایدئولوژیک زمان دستوری دارد در بخش انتخاب های ترجمه ای، راهکارها و راهکارهایی مورد توجه قرار گرفته اند که نشانی از تلویحات ایدئولوژیک زمان دستوری در آن جمله به چشم می خورد. همچنین نگارنده از پرداختن به بررسی دیگر راهکارهای به کاررفته در دیگر جمله های بدون تلویحات ایدئولوژیک پرهیز کرده است. به نظر می رسد که این مورد می تواند موضوع مناسبی برای مطالعه پژوهشگران آتی فراهم آورد.

۴. بحث و نتیجه گیری

در روند بررسی زمان دستوری و تلویح های ایدئولوژیک در این پژوهش، از زندگی نامه سیاسی دو چهره سرشناس بهره گرفته شد که هر یک از دیدگاه قدرت حاکم بر جامعه ایران از تأثیرات اجتماعی و سیاسی تا اندازه متفاوتی برخوردارند. ماندلا به عنوان یک فرد سیاسی سیاه پوست که ۲۸ سال از عمرش را در زندان های آفریقای جنوبی سپری کرده، همواره از سوی جامعه و دولت ایران مورد احترام بوده است؛ وی حتی پس از آزادی از زندان دو بار به ایران سفر کرد، یکی در سال ۷۱ و دیگری در سال ۷۸. دور از ذهن نیست که دیدگاه مثبت وی به ایران، تأثیرات ایدئولوژیک مثبتی را در جامعه ایران و در پی آن در ترجمه اثر بر جای بگذارد. از سوی دیگر دیدگاه مثبت نظام حاکم بر ایران نسبت به جنبش ها و اقلیت هایی که در راه احقاق حقوق خود در تلاش اند از دلایل مهم دیگری است که نویسنده ها و مترجم های جامعه را نیز متأثر نماید؛ بنابراین نشانه های به کارگیری زمان دستوری از سوی مترجم گاه بیانگر تلویحات ایدئولوژیک به کاررفته برای معرفی ماندلا به عنوان یک چهره سیاسی معتبر و اخلاقی است.

در بررسی زندگی نامه تاجر که به وسیله یکی از دوستان و هم رده های سیاسی وی، از حزب

محافظه‌کار به نگارش در آمد، مترجم وضعیت جدیدی در بازنمایی وقایع و رویدادها پیدا می‌کند. سابقه سیاسی تاجر از همان شروع انقلاب اسلامی و به ویژه با جریان گروگان‌گیری و اشغال سفارت ایران و همچنین در طول جنگ ایران و عراق و حمایت‌های آشکار و پنهان وی از دولت عراق و حتی بستن سفارت‌خانه خود در ایران تا شروع جنگ و عدم اجرای تعهدات دولت وی نسبت به ایران نمایانگر موضع‌گیری‌های وی و تأثیر این موضع‌گیری‌ها در بازنمایی رویدادها و نمایش ایدئولوژیک آن در جامعه و تأثیرات احتمالی آن بر ترجمه بوده که انکار ناشدنی است. از سوی دیگر، دیدگاه تاندازه‌ای منفی قدرت حاکم در ایران به سیاست‌های انگلیس، در برخی موارد ترجمه را به سوی انتخاب‌های ایدئولوژیک هدایت کرده است. بر پایه دیدگاه فرکلان (Fairclough, 2003) عوامل بیرونی در سطح کلان، بازنمایی‌های اجتماعی و تصویرهای بصری و ذهنی متفاوتی را در یک متن ایجاد می‌کنند، بنابراین متون از نقطه نظر ویژه‌ای به نگارش در می‌آیند و در پی جذب مخاطبین خود هستند.

در جامعه‌ای همچون ایران، مترجم آگاهانه یا ناآگاهانه در این راستا قرار می‌گیرد که با انتخاب‌های ترجمه‌ای خود چه از دیدگاه خرد یعنی در انتخاب واژگان و دستور و چه از دیدگاه کلان‌تر یعنی بازنمایی رویدادها از منظر گفتمانی و اجتماعی در یک محیط بینامتنی و گفتمانی قرار گیرد. بنابراین مترجم از یک سو به بازنمایی رویدادها در متن پیشین پرداخته و از سوی دیگر بازنمایی‌ها را به رویدادهای دیگر جامعه مقصد پیوسته می‌کند؛ این همان تکرار گفتمانی از طریق بینامتنیت است. مترجم در مسیر یک رویداد اجتماعی همچون ترجمه، فعالیت‌های اجتماعی، رخ دادها و موقعیت‌های گوناگون اجتماع خود را در نظام و ساختار اجتماعی ویژه آن باز می‌تاباند. میزان تلویحات ایدئولوژیک برآمده از تغییر زمان دستوری آمار چشمگیری را در این پژوهش نشان نمی‌دهد (فقط ۳۱ مورد از میان ۵۴۶۰ فعل موجود در پیکره پژوهش). با این وجود، نمی‌توان از راهکارهای گوناگون مترجم در طول ترجمه با حذف برخی مسائل اجتماعی و سیاسی (حذف مراسم سنتی و مذهبی در ترجمه زندگی‌نامه ماندلا) و یا حذف برخی جمله‌های سیاسی در ترجمه کتاب زندگی‌نامه تاجر، این ساختار اجتماعی را نادیده انگاشت و تأثیرات قدرت و ایدئولوژی حاکم بر جامعه ایران را در ترجمه در نظر نگرفت. به این معنا که هر انتخاب ترجمه‌ای چه در سطح خرد (واژگانی و نحوی) و چه در سطح کلان (قضاوت‌های مترجم و راهکارهای فرامتنی و نشانه‌ای) مترجم را بر آن می‌دارد تا ساختاری را بر ساختاری و گفتمانی را بر گفتمانی ترجیح دهد. این کار ممکن است تأثیراتی بر جامعه بگذارد و مفهومی جدید یا فراتر از متن مبدأ را به خواننده القا نماید. به همین دلیل این انتخاب‌ها حتی اگر کم، اما به نوعی در روند گرایش جامعه

تأثیر خود را ایفا می‌نمایند. از سویی در بررسی تغییرات زمان دستوری و تلویحات ایدئولوژیک احتمالی آن‌ها در متن پسین (مقصد)، این نتیجه به دست آمد که بیشتر زمان‌های دستوری در ترجمه دو کتاب بدون تغییر باقی ماندند و بروز تغییرات در دو ترجمه گاه از یک اصل مشترک پیروی کرده و گاهی فاقد یک قاعده نظام مند بوده‌اند. اما با توجه به تأثیرات ایدئولوژی و قدرت حاکم بر جامعه به نظر می‌رسد که تغییرات زمان دستوری نیز از این جریان بی‌تأثیر نبوده‌است. آنچه مسلم است تلویحات ایدئولوژیک برآمده از زمان دستوری در هر دو ترجمه در تلاش برای نشان دادن چهره محبوب یا غیرمحبوبی از فرد است. البته بیان این نکته بسیار اهمیت دارد که زمان دستوری به تنهایی برای تشخیص تلویح‌ها کافی نیست و تحلیل با توجه به کل متن انجام می‌گیرد. همچنین ممکن است یافته‌های به دست آمده از فراوانی چندانی برخوردار نباشند ولی به نظر می‌رسد که دو دیدگاه متفاوت از این افراد در جامعه فارسی زبان ترسیم شده که می‌تواند از لحاظ فراهم آوردن تصویری گوناگون از برخی زوایای زندگی سیاسی، شخصیتی و رفتاری این دو چهره سیاسی بسیار مهم باشد. از سویی با توجه به رابطه زمان دستوری، نمود و وجه فعلی با یکدیگر پژوهش‌هایی از این گونه بر روی نمود و وجه فعلی نیز می‌تواند در بررسی نقش مقوله‌های فعلی و تأثیرات و تلویحات ایدئولوژیک آن‌ها در ترجمه سودمند باشد.

فهرست منابع

- آقاگل زاده، فردوس (۱۳۹۲). فرهنگ توصیفی تحلیلی گفتمان و کاربردشناسی. تهران: نشر علمی.
- بلاندل، جان (۱۳۸۷). مارگارت تاجر بانوی آهنین. ترجمه هانیه چوپانی. تهران: نشر کوله پستی.
- خزاعی فر، علی (۱۳۸۴). «گزارشی از دومین همایش ترجمه ادبی در ایران. (دانشگاه فردوسی مشهد، ۶ و ۷ مهر ۸۴)». نامه فرهنگستان. دوره ۷. شماره ۳. صص ۲۲۳-۲۳۵.
- رضایی، حدایتی (۱۳۸۸). وجهیت و زمان دستوری در زبان فارسی با تأکید بر فیلم‌نامه‌های فارسی. رساله دکتری. دانشگاه اصفهان.
- سلطانی، سید علی اصغر (۱۳۸۳). «تحلیل گفتمان به مثابه نظریه و روش». علوم سیاسی. سال ۷. شماره ۲۸. صص ۱۵۳-۱۸۰.
- صفر دوست، عباس (۱۳۹۵). تصریف زمان دستوری افعال زبان فارسی و شیوه پردازش آن: رویکردی زبان روان‌شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- فرزاد، فرزانه (۱۳۸۳). بینامتنیت در ترجمه. مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبائی. شماره ۶. صص ۲۴۳-۲۴۸.
- فرزاد، فرزانه (۱۳۹۰). «نقد ترجمه: مدلی سه وجهی بر اساس تحلیل گفتمان انتقادی». مطالعات ترجمه. سال ۹. شماره ۳۶. صص ۴۸-۳۰.

- فرحزاد، فرزانه و افسانه محمدی شاهرخ (۱۳۹۴). فرهنگ جامع مطالعات ترجمه. تهران: نشر علمی.
- گلفام، ارسلان (۱۳۹۳). اصول دستور زبان. ج ۶. تهران: انتشارات سمت.
- ماندلا، نلسون (۱۳۹۵). راه دشوار آزادی: خاطرات نلسون ماندلا. ج ۷. ترجمه مهوش غلامی. تهران: نشر مؤسسه اطلاعات.
- منتظری هدشی، شهره (۱۳۹۱). بررسی مقابله ای عامل زمان در فعل زبان های فارسی و انگلیسی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.
- میرشجاعی، آناهیتا و محمدحسین قریشی (۱۳۹۵). «بررسی نشانه ای-فرهنگی و تغییر ایدئولوژی در ترجمه (بر اساس تحلیل گفتمان انتقادی) مطالعه موردی: پیرمرد و دریا، اثر ارنست همینگوی». زبان پژوهی. سال ۸ شماره ۱۹، ص ۸.

References

- Aghagolzadeh, F. (2013). *Descriptive and analytical dictionary of discourse and pragmatics*. Tehran: Elmi [In Persian].
- Blundell, J. (2008). *Margaret Thatcher, A portrait of the Iron lady*. (H. Choppani, Trans.). Tehran: Kooleh Poshti [In Persian].
- Blundell, John (2008), *Margaret Thatcher: A portrait of the Iron lady*. New York: Algora Publicaion.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge university press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- Farahzad, F. (2004). Intertextuality. *An articles series of Alleme Tabatabaeei University*. 6, 243-248 [In Persian].
- Farahzad, F. (2012). Translation Criticism: a three-dimensional model based on CDA. *Quarterly of Translation Studies*. 36 (9), 30-48 [In Persian].
- Farahzad, F. (2015). *A comprehensive Dictionary of Translation Studies*. Tehrn. Elmi [In Persian].
- Golfam, A. (2014). *Principles of grammar* (6nd ed). Tehran: SAMT [In Persian].
- Khazae Far, A. (2005). A report from the second conference on literary translation in Iran (Ferdowsi University of Mashhad, October 26 and 28, 2005), *Name-ye-Farhangestan*, 7 (3), 223-235 [In Persian].
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theorethical linguistics*. London: Cambridge University Press.
- Mandela, N. (1994). *Long walk to Freedom*. USA: Macdonald Purnell.
- Mandela, N. (2016). *Memoirs of Nelson Mandela* (7nd ed). (M. Gholami, Trans.). Tehran. Etelaat Publication Center [In Persian].
- McIntosh, C. (2013). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (4nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mirshojaee, A. & Ghoreishi, M. H. (2016). A cultural an semiological study and ideology shift in translation (based on CDA). A case study: Old man and the sea, by Ernest Hemingway. *Quarterly of Iranian journal of language research* 19 (8), 8 [In Persian].

- Montazeri Hadashi, Sh. (2012). A contrastive analysis of tense factor in English and Persian verbs (Master thesis). Azad University (Central branch), Tehran, Iran [In Persian].
- Rezaei, H. (2009). *Modality and tense in Persian language with the focus on Persian screenplays* (PhD. dissertation). Esfahan University, Esfahan, Iran [In Persian].
- Safardoost, A. (2016). *Inflection of Persian verb tenses and their process: a – psycho-linguistically approach*. (Master's thesis). Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran [In Persian].
- Schaffner, C. (2004). *Political discourse analysis from the point of view of translation studies*. *Journal of Language and Politics*, 3 (1), 117 – 150.
- Soltani, A. (2004). Discourse analysis as theory and method. *Political science journal*, 28 (7), 154-159; 171 [In Persian].
- Stevenson, A. (2010). *Oxford dictionary of English*. (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Webster, M. (2020). *Merriam-Webster's dictionary and thesaurus*. (1nd ed). USA: Merriam-Webster Mass Market.
- Widdowson, H. G. (2004). *Text, Context and Pretext*. New Jersey: Blackwell Publishing.

وب گاه

<https://www.theguardian.com/world/2012/apr/01/us-feared-falklands-war-documents>

Verb Tenses and Their Ideological Implications on Translated Texts Based on CDA

Nasrin Abdi¹
Farzaneh Farahzad²
Golrokh Saeednia³

Received: 18/08/2019

Accepted: 13/01/2020

Article Type: Research

Abstract

Today, translation has become a major means of communication. It plays an important role in the transfer of information and establishing relationships among individuals and nations. Translation is "a conscious, planned activity, performed in a controlled manner and aims at establishing communication between different cultural environments"(as cited in Sidiropoulou 2004, p.1). Ideology is considered highly important in a wide range of academic disciplines including cultural studies, communications, linguistics, and translation studies. Ideology and its effect on translation have long become a research focus in the field of translation studies. If we advocate the theories on the relationship between translation and ideology, then we would witness many cultural clashes revealing the distance between the source text and the ideological encounters it creates in the translated text.

Therefore, surveying different translations of the same source text from an ideological point of view can yield insightful clues as to where the differences of these translations come from. The present paper reports the results of a study conducted aiming to explore the relationship between ideology and translation as well as the impact of the translator's ideology and the dominant ideology on the target text. The process of translation is manipulated by ideology, which involves both the translator's ideology and the dominant ideology of the society. It is the complex interaction of the two ideologies that results in the difference in the translation product as well as the necessary changes made in the process of translation through the translator's subjectivity. Many scholars have emphasized that the exercise of ideology is as old as the history of translation itself. According to Fawcett (1998), "throughout the centuries, individuals and institutions applied their

¹ PhD candidate in Linguistics, Linguistics Department of Islamic Azad University Science and Research branch, Qom (corresponding author); n-abdi@farabi.tums.ac.ir

² PhD in Teaching English as a Foreign Language, Faculty member at Allameh Tabataba'i University; farahzade@atu.ac.ir

³ PhD in Linguistics; saeednia_g@yahoo.com

particular beliefs to the production of a certain effect in translation” (p. 107). He further claims that an ideological approach to translation can be found in some of the earliest examples of translation known to us.

Nevertheless, the linguistic-oriented approach to translation studies has failed to address the concept of ideology through years of prevalence, because such approaches are limited to their scientific models for research and the empirical data they collect, so that according to Venuti (1998a), “they remain reluctant to take into account the social values and ideologies that enter into translating as well as the study of it”. Perez (2003) reflects the ideas of CDA scholars, where she states that all language use is ideological and as translation is carried out on language use, translation itself is a site of ideological encounters. As Fawcett (1998, p.107) demonstrates, “translation, simply because of its existence, have always been ideological”. Schaffner (2003) mentions that ideological aspects within the text are determined at the lexical level and grammatical level. She explains: Ideological aspect can [...] be determined within a text itself, both at the lexical level (reflected, for example, in the deliberate choice or avoidance of a particular word [...]) and the grammatical level (for example, use of passive structures to avoid an expression of agency). Ideological aspects can be more or less obvious in texts, depending on the topic of a text, its genre, and communicative purposes.

This paper studies "verb tenses and their probable ideological implications in translation" based on Farhzad's Critical Model of Translation (2012), which uses a combination of Contrastive Discourse Analysis (CDA), Translation Strategies, and Intertextuality. The corpus of study has been taken out of the memories of two non-Iranian politicians (Nelson Mandela and Margaret Thatcher) and their translated books. The results showed several tense shifts in translation and their ideological implications, however not significant. Ideological implications in studying these books were not the same in the two books. The political background in Iran shows that these politicians enjoy different political and social perspectives from the points of view of dominant political power in Iran.

The study showed that applying tense shifts explores some ideological implications, consciously or unconsciously, to present Mandela as a popular, moral, and political character and person; but on the other hand, in a translation of Thatcher's, the translator faces with a new status in the representation of happenings and events during the story. The political background of Thatcher shows her unfair positioning against Iran and its authority power and consequently its unpleasant and effects in representing events and ideology in translation which is undeniable. Although the statistical outputs of the ideological implications are not significant through the study, we cannot ignore the translator's different strategies such as deleting a series of social and political issues through translation by removing traditional and religious customs and traditions for example in Mandela's translation and/or deleting some ideological sentences in Thatcher's. Ideological implications resulting from the tense shifts in both translations attempt to represent a significant and special characteristic of these persons in the society of Iran. The author believes that tense shifts, almost insignificantly, represent different outlooks from some angles of political, personality, and behavior of these two political faces.

Keywords: CDA, Ideology, Intertextuality, Tense Shifts, Translation Criticism

مشکلات تلفظی کودکان ۳ تا ۸ ساله فارسی زبان دارای تأخیر در گفتار:

شهرستان بیرجند^۱

الهه تقی زاده^۲

جلیل اله فاروقی هندوآلان^۳

حسین نویدی نیا^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۶

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

به طور کلی، اگر بخش کوچکی از توانایی‌های زبانی و گفتار افراد، دچار آسیب شود، زندگی اجتماعی آن‌ها تحت تأثیر قرار خواهد گرفت. این تأثیرپذیری در کودکان دارای اختلال تأخیر در گفتار، بیشتر است و دشواری‌های بسیاری را در بزرگسالی برای آن‌ها به وجود می‌آورد. بنابراین، نیاز به پژوهش در این زمینه بایسته به نظر می‌رسد. این مقاله، به بررسی ارتباط میان سن و جنسیت کودکان مبتلا به تأخیر در گفتار و میزان مشکلات تلفظی آن‌ها پرداخته است. روش پژوهش از نوع کمی است. جامعه آماری این پژوهش تعداد ۵۰ کودک (در دسترس) دچار تأخیر در گفتار در مراکز گفتار درمانی در شهر

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.30640.1850

^۲ کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان انگلیسی دانشگاه بیرجند؛
elaheh.taghizade@birjand.ac.ir

^۳ دکتری تخصصی زبان‌شناسی همگانی، دانشیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه بیرجند (نویسنده مسئول)؛
jfaroughi@birjand.ac.ir

^۴ دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه
navidinia@birjand.ac.ir

بیرجند بودند که از میان آن‌ها، تعداد ۲۰ کودک دختر و پسر به صورت نمونه‌گیری هدفمند (بر اساس سن و جنسیت آن‌ها) انتخاب گردیدند. سن کودکان بین ۳ تا ۸ سال بود و همه آن‌ها به «تأخیر در گفتار» دچار شده بودند. به منظور انجام پژوهش حاضر، از آزمون آواشناختی (فونتیکی) بهره گرفته شد. در مرحله نخست، ابتدا از آزمودنی‌ها، آزمون گرفته شد و سپس داده‌های گردآوری شده با نرم افزار اس.پی.اس.اس و با استفاده از آزمون‌های آنالیز واریانس یک‌طرفه، همبستگی پیرسون و تی دو نمونه‌ای مستقل، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری مابین میزان اختلال در جایگاه‌های آغازین، میانی و پایانی واژه‌ها وجود ندارد. همچنین مابین سن و جنسیت فرد و میزان اختلال در گفتار ارتباط معناداری وجود ندارد.

واژه‌های کلیدی: اختلال در گفتار، سن و جنسیت، مشکلات تلفظی کودکان، جایگاه واژه‌ها.

۱. مقدمه

آسیب‌شناسان گفتار و زبان، در زمینه اختلالات گفتاری تعریف‌های بسیاری ارائه کرده‌اند. ون رایپر و اریکسون (Van Riper & Erickson, 1996) معتقدند زمانی می‌توان گفتار یک فرد را غیر طبیعی در نظر گرفت که گفتار او با دیگر افراد جامعه تفاوت آشکاری داشته باشد و به خودی خود جلب توجه کند. این نوع گفتار می‌تواند در فرآیند ارتباط اختلال ایجاد کند و سبب ایجاد ناراحتی در شنونده و یا گوینده شود. اختلال‌های گفتاری از نظر شدت با هم تفاوت دارند، از جمله می‌توان به نوک‌زبانی صحبت کردن به طور خفیف و یا تردیدهای گفتاری (مانند تولید اشتباه صداهای گفتاری، تولید صدای اضافه هنگام صحبت کردن، لکنت‌های شدید و درنگ) اشاره کرد. انجمن تکلم، زبان و شنوایی آمریکا^۱، اختلال زبان را این‌گونه تعریف کرده‌است: اختلال در زبان به معنی دریافت، فهم و بیان واژه‌های گفتاری، نوشتاری به طور غیر عادی یا نابهنجار است.

اختلالات در گفتار به چهار دسته اختلال تولید (تلفظ) آواهای گفتاری، اختلال آوا، اختلال در روانی گفتار (لکنت زبان)، اختلال زبانی (تأخیر در گفتار و زبان) گروه‌بندی می‌شود (Dehghan-Hashtjin, 1991, p. 57). رایج‌ترین اختلال زبانی (که موضوع مقاله حاضر نیز هست) اختلال «تأخیر در گفتار» است؛ این نوع اختلال بیشتر در کودکانی دیده می‌شود که هنوز به سن مدرسه نرسیده‌اند و برخلاف همسالان خود گفتار و زبان را نمی‌توانند فرا بگیرند. مهمترین

¹ American Speech-language- Hearing Association

نشانه‌ها در کودکی که دچار «تأخیر در گفتار» است، از این قرارند: در مقایسه با همسالان خود کمتر حرف می‌زند و دامنه واژگان کمتری دارند؛ نیازها و خواسته‌هایشان را نمی‌توانند به درستی بیان کنند؛ درک آن‌ها کم است و هر آن چه به آن‌ها گفته می‌شود را نمی‌توانند به خوبی درک کند؛ در برقراری ارتباط با دیگران، به جای حرف زدن از زبان اشاره بهره می‌برند (Dehghan-Hashtjin, 1991, pp.78-80).

در واقع «تأخیر در گفتار»، به هرگونه اختلالی گفته می‌شود که به دلیل‌هایی (مانند علل شناخته‌شده مانند نارسایی در سیستم عصبی - حرکتی یا دیگر عامل‌های ناشناخته) در کودکان مبتلا به تأخیر در گفتار نمایان می‌شود. اگر سن زبانی با سن تقویمی هم‌خوانی نداشته باشد، کودک مبتلا به «تأخیر در گفتار» می‌شود. آدامز و همکاران (Adams et al., 2006) در کتاب «اختلال‌های رشد زبان» درباره «تأخیر در گفتار» می‌نویسند: «تأخیر در گفتار» به معنی دیر پدیدار شدن واژه‌ها و ترکیبات آن‌ها در عبارات و جمله‌ها است. گفته‌های اولیه رفتار کودک ممکن است طبیعی به نظر برسد، اما گفتار، بالندگی کمتری دارد و از رشد کمتری برخوردار است و متناسب با سن او و زبان همسالان وی نیست. این گفته‌ها می‌تواند در کودک کم‌سال‌تر مشاهده شود و در روند بهنجار رشد نیز وجود داشته باشد و تأخیر می‌تواند در تولید واج‌های مختلف و یا در استفاده از گفتار برای اداره محیط نیز دیده شود» (Adams et al., 2006, p. 49).

«با شناخت ویژگی‌های زبانی کودکان مبتلا به آسیب زبانی، می‌توان نظام محاسباتی آن‌ها را به صورت ویژه مورد بررسی قرار داد. اگر چه کودکانی که دارای اختلال ویژه زبانی هستند، در مقایسه با همسالان خود، توانایی‌های زبانی پائین‌تر از سطح مورد انتظار نشان می‌دهند اما توانایی‌های هوشی و شنوایی آن‌ها در حد هنجار است» (Ahadiet al., 2012, p. 8). پیشرفت در تولید گفتار ملاک مناسبی برای تشخیص رشد کلی کودکان و تشخیص توانایی شناختی آن‌ها است. تأخیر در گفتار و زبان در کودکان با افزایش دشواری در خواندن، نوشتن، توجه و هم‌نشینی همراه است. شناسایی کودکان دارای اختلال در تأخیر در گفتار، می‌تواند مشکلات مربوط به این اختلال را در سنین جوانی کاهش دهد و نیز اقدامات درمانی به موقع برای آن‌ها صورت گیرد. بنابراین شناسایی و غربال‌گری کودکانی که دارای اختلال تأخیر در گفتار هستند، پیش از ورود به دبستان ضروری به نظر می‌رسد (Shetty, 2012, p.103).

ضرورت انجام پژوهش حاضر در پیوند با اختلال «تأخیر در گفتار» از دو منظر است. نخست، با توجه به اینکه رایج‌ترین اختلال زبانی در بین کودکان اختلال «تأخیر در گفتار» است، این اختلال زندگی اجتماعی آنان را تحت تأثیر قرار داده است. همچنین این اختلال، رفتاری‌های بسیاری را

در بزرگسالی (از جمله در زمینه‌های تحصیلی، ارتباطات بین فردی، اعتماد به نفس و موارد مشابه) برای آن‌ها به وجود می‌آورد. بنابراین انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه برای یافتن راه‌های درمان و کاهش پیامدهای ناگوار این اختلال در این کودکان الزامی به نظر می‌رسد. دلیل دیگر این است که در پیوند با موضوع مقاله حاضر، پژوهش‌های اندکی وجود دارد؛ چرا که تاکنون در پژوهش‌های انجام شده در زمینه اختلال در زبان و گفتار آزمودنی‌ها بیشتر با کودکان عادی مقایسه شده‌اند و پژوهشگران به طور ویژه به اختلال گفتار در جایگاه‌های آغازی، میانی و پایانی واژه‌ها پرداخته‌اند.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی اختلال در گفتار کودکان دارای اختلال تأخیر در گفتار در جایگاه‌های آغازی، میانی و پایانی واژه‌ها با در نظر گرفتن سن و جنسیت آن‌ها است. لازم به گفتن است که در پژوهش‌های پیشین برای ارزیابی اختلال در زبان و گفتار از «آزمون رشد» استفاده شده‌است ولی در پژوهش حاضر از «آزمون آواشناختی» بهره گرفته شده‌است. این آزمون به طور ویژه برای بررسی اختلال گفتار کودکان در جایگاه‌های آغازی، میانی و پایانی واژه‌ها طراحی شده‌است.

۲. پیشینه پژوهش

در این بخش، برخی از مهمترین پژوهش‌هایی که در پیوند با پژوهش حاضر انجام شده‌است، مرور و بررسی خواهند شد. کان هیر و ساندرراجان (Kanhere & Sunderajan, 2019) در مقاله‌ای با نام «تأخیر گفتار و زبان در کودکان: شیوع و عوامل خطر» به بررسی عوامل شیوع و خطر تأخیر در گفتار بر روی ۸۴ کودک ۱ تا ۱۲ ساله پرداختند. پس از اینکه داده‌ها با استفاده از نرم افزار اس.پی.اس.ای^۱ تجزیه و تحلیل شدند، یافته‌های پژوهش نشان داد شیوع تأخیر در گفتار و زبان ۲/۵۳٪ بود. سالی و همکاران (Sahli et al., 2018) به بررسی هوش کودکان دارای تأخیر در گفتار و سایر عوامل مؤثر بر آن پرداختند. جامعه آماری پژوهش آن‌ها مشتمل بر ۳۰ کودک ۳-۶ ساله دارای تأخیر در گفتار و گروه کنترل (۳۰ کودک بدون تأخیر در گفتار) بود. این کودکان از مرکز آموزش شنوایی و گفتاری دانشگاه هسه تپه^۲ انتخاب شده بودند. مهارت‌های گفتاری و زبانی این کودکان با مقیاس زبان پیش‌دبستانی (تی پی ال اس^۳) و توانایی‌های هوش آن‌ها با استفاده از

^۱ SPSS

^۲ Hacettepe

^۳ TPLS-5

آزمون هوشمند استنفورد باین^۱ اندازه‌گیری شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد اختلاف آماری مابین دو گروه بر اساس مهارت‌های هوشی، وجود ندارد. با این وجود، تفاوت معناداری مابین گروه کنترل و تجربی (کودکان دارای تأخیر در گفتار) بر اساس متغیرهای ویژه وجود داشت. این متغیرها مشتمل اند بر فرد عهده‌دار مراقبت از کودک، تماشای روزانه تلویزیون و تشخیص صدا توسط کودکان. این پژوهش نشان داد که دلیل تأخیر در گفتار افت شنوایی، تأخیر در توسعه شناختی، نبود انگیزه‌های روانی و اجتماعی است. به همین سبب است که کودکان مبتلا به ضعف گفتاری باید با آزمون‌های هوشمند مناسب با سن خود سنجش شوند تا سطح هوش آن‌ها تعیین شود. لازم به گفتن است که پیش از اقدام به درمان، باید به طور مستقیم دلایل اساسی تأخیر در گفتار مورد بررسی قرار گیرد.

مورگان و همکاران (Morgan et al., 2017) در مقاله‌ای میزان تأثیرات ناشی از دریافت خدمات آموزش ویژه برای اختلالات گفتار یا زبان^۲ بر مبنای نژاد، قومیت با استفاده از زبان توسط مهدکودک را مورد بررسی قرار دادند. داده‌های پژوهش آن‌ها در دو گروه سازماندهی شدند. توزیع نژادی و قومی برای دو گروه مشابه بود، کودکان غیر سفیدپوست کمی بیش از نیمی از نمونه را تشکیل می‌دادند و کودکان سیاه‌پوست، کودکان اسپانیایی و نژادهای دیگر، به ترتیب، ۱۳٪-۱۴٪، ۲۲٪-۱۷٪ و ۱۲٪-۱۰٪ از نمونه‌ها را تشکیل می‌دادند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که شانس دریافت خدمات آموزش ویژه برای کودکان سیاه‌پوست ۴۶٪ پائین‌تر از کودکان مشابه سفیدپوست بود. به این ترتیب، کودکان سیاه‌پوست در ایالات متحده به احتمال بالا کمتر از کودکان سفیدپوست هستند که در مهدکودک خدمات آموزشی ویژه برای اختلالات گفتار و زبان را دریافت می‌کنند. در ارتباط با قومیت، کودکان اسپانیایی شانس بیشتری در دریافت خدمات آموزش ویژه دارند. در پیوند با به‌کارگیری زبان، کودکان غیر انگلیسی زبان نسبت به کودکان انگلیسی زبان شانس بیشتری در دریافت خدمات آموزش ویژه دارند.

مندال و همکاران (Mondal et al., 2016) در پژوهشی به بررسی شیوع و عوامل خطر ساز در بروز تأخیر در گفتار و زبان در کودکان کمتر از سه سال پرداخته‌اند. این مطالعه از نوع کمی بود و در سطح بین‌المللی و در سپتامبر و دسامبر ۲۰۱۲ انجام شد. جامعه آماری این پژوهش که در درمانگاه پژوهشی انجام شده، دو بیست بیمار کمتر از سه سال بودند. در این بررسی، زبان با استفاده از مقیاس ارزیابی زبان، تری وندروم^۳ ارزیابی شد و پیشرفت آن در سایر حوزه‌ها با استفاده از

^۱ Stanford-Binet test

^۲ SLI: Speech Language Impairments

^۳ Trivandrum (LEST 0-3)

نمودار غربالگری (تی.دی.اس.سی^۱) تری وندروم مورد ارزیابی قرار گرفت. برای ارزیابی محیط خانه از پرسش نامه غربالگری خانگی (اچ.اس.کیو^۲) بهره گرفته شد. عامل های گوناگون زیست شناختی و محیطی مختلف مورد بررسی قرار گرفت. یافته ها نشان داد که شیوع تأخیر گفتار و زبان در این جامعه آماری بیست و هفت درصد است. سابقه خانوادگی در مورد اختلالات گفتاری و زبانی، از عوامل مؤثر در تأخیر در گفتار و زبان هستند. این پژوهش نشان داد، نمودار غربالگری تی.دی.اس.سی به تنهایی نمی تواند شمار چشم گیری از موارد تأخیر در گفتار را تشخیص دهد و این موضوع بر لزوم انجام آزمون غربالگری گفتار به طور جداگانه تأکید داشت.

مک لافلین (McLaughlin, 2011) در مقاله ای با نام «تأخیر گفتار و زبان در کودکان»، به انواع تأخیر در گفتار اولیه و زبان شامل تأخیر گفتاری و زبانی، اختلال زبان بیانی (گفتار) و اختلال زبان دریافتی اشاره می کند. وی تأخیر در گفتار دومیه را به عواملی مانند کاهش شنوایی، ناتوانی ذهنی، اختلال طیف اوتیسم، مشکلات جسمی گفتاری یا جهش انتخابی مرتبط می داند. شیوع گزارش شده از تأخیر زبان در کودکان ۲ تا ۷ ساله بین ۲/۳ تا ۱۹ درصد است. اختلالات شدید گفتاری و زبانی در کودکان خردسال حتی پس از مداخله فشرده می تواند بر پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر منفی بگذارد. بررسی کودکان مبتلا به اختلالات گفتاری و زبانی ویژه در هفت و نیم تا ۱۳ سالگی نشان داد که این کودکان اختلال در مهارت نوشتن و نقایص برجسته املائی و نگارشی در مقایسه با کودکان فاقد مشکلات گفتاری و زبانی دارند. همچنین یافته های این پژوهش نشان داد که اختلال تأخیر در گفتار، رایج ترین اختلال رشد است که در بین ۵ تا ۱۰ درصد کودکان در سن پیش دبستانی دیده شده، اما این اختلال در پسران بیشتر است.

کمبل و همکاران (Campbell et al., 2003) در مقاله ای با نام «عوامل خطر تأخیر گفتار با منشأ ناشناخته در کودکان ۳ سال»، به بررسی و مقایسه ۱۰۰ کودک ۳ ساله دارای اختلال تأخیر در گفتار با منشأ ناشناخته و ۵۳۹ کودک هم سال با ۶ متغیر مرتبط با اختلالات گفتاری (جنس مذکر، سابقه خانوادگی اختلال ارتباطی رشد، تحصیلات پائین مادر، وضعیت اقتصادی، نژاد آفریقایی آمریکایی و طولانی شدن بیماری های گوش) پرداختند. همچنین شنوایی غیر طبیعی در زیرمجموعه ۲۷۹ کودک که حداقل ۲ ارزیابی شنوایی بین سنین ۶ تا ۱۸ ماه داشتند، مورد بررسی قرار گرفت. یافته های این بررسی تمایز چشمگیری را فقط در پیوند با تحصیلات پائین مادر، جنس مذکر و سابقه خانوادگی مثبت نشان داد. به بیان دیگر، احتمال بروز تأخیر در گفتار در کودکان دارای این سه عامل ۷/۷۱ در مقایسه با کودکان بدون هیچ یک از این عوامل است.

¹ TDSC
² HSQ

برنال و آلتمن (Bernal & Altman, 2003) هفده کودک مبتلا به تأخیر گفتار (دامنه سنی ۲-۷ سال) و ۳۵ کودک همسان با گفتار عادی (محدوده سنی ۸-۲ سال) را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد پنج نفر (۸۳٪) از شش کودک بزرگتر از ۳ سال با تأخیر در گفتار، فعال کردن جانبی سیگنال تصویری ام آر آ^۱ عملکردی را در نیمکره سمت راست داشتند. ۱۰ نفر (۷۱٪) از ۱۴ بیمار هم‌سال با گفتار طبیعی هنگامی که در معرض همان کارهای گوش دادن غیر فعال قرار گرفتند، در نیمکره سمت چپ فعال شدند. با مقایسه این گروه‌ها، این اختلاف از جنبه آماری معنادار بود. ($P = .036$). ون و اریکسون (Van & Erickson, 1996) به طور کلی به بررسی تأثیر سن در شدت اختلال پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که در سنین پیش دبستانی مهارت‌های تولیدی به میزان حداکثر رشد می‌یابند. در این دوران با افزایش سن، شدت اختلال تلفظی کاهش می‌یابد، اما در سنین دبستانی و بالاتر معمولاً شدت اختلال تولیدی با توجه به اینکه کودکان دبستانی رشد مهارت‌های تولیدی را پشت سر گذاشته‌اند. به همیت ترتیب، به سبب اینکه کودکان در این سنین در معرض آموزش مستقیم قرار دارند، شدت اختلال در طول زمان ثابت می‌ماند. پژوهش سلیمانی و همکاران (Soleimani et al., 2011) نیز نشان داد که با افزایش سن درصد اختلال دانش آموزان کاهش یافت.

کریمی دهکردی و همکاران (Karimi Dehkordi et al., 2015) به بررسی آکوستیک اختلال نوای گفتار در بیماران ایرانی مبتلا به آفازی بروکا با بهره‌گیری از نرم‌افزار پرت^۲ پرداخته‌اند. یافته‌های بررسی آن‌ها نشان داد که طول واژه /آ/ در بیماران، طولانی‌تر از افراد سالم بود و واژه پیش از هم‌خوان‌های انسدادی واک‌دار، طولانی‌تر از هم‌خوان‌های انسدادی بی‌واک بود. در این بررسی، بیماران مبتلا به آفازی بروکا، در مقایسه با افراد سالم، از فرکانس پایه کمتر و شدت بیشتری برخوردار بودند. یاوری و همکاران (Yavari et al., 2016) در پژوهشی به بررسی شیوع اختلالات گفتار در دانش‌آموزان مقطع دبستان شهر اراک پرداخته‌اند. در این پژوهش، دانش‌آموزان پایه اول تا ششم ابتدایی شهر اراک مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که اختلال دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اراک با شیوع اختلال گفتار در شهر کرمانشاه مشابه است. همچنین تنوع نژادی و فرهنگی در بالا رفتن شیوع اختلال گفتار در شهر اراک تأثیری ندارد.

نیلی پور و همکاران (Nilipour et al., 2015) به شاخص‌های کیفیت گفتار و سرعت پردازش اطلاعات در کودکان فارسی زبان دچار اختلال ویژه زبانی در مقایسه با کودکان عادی پرداخته‌اند. در این بررسی ۱۱ کودک ۱۰-۵ ساله به کمک «آزمون فارسی اختلال ویژه زبانی» به

¹ MR (Magnetic Resonance)

² Praat

عنوان کودک مبتلا به اختلال ویژه زبانی انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. مشخصه‌های زبانی گفتار پیوسته و نیز سرعت پردازش اطلاعات شنیداری و بینایی این کودکان بررسی و ارزیابی شد و با میانگین کودکان گواه همتای سنی خود مقایسه شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که همبستگی بین نمره به دست آمده از شاخص‌های کیفیت گفتار و کندی سرعت پردازش اطلاعات شنیداری و بینایی وجود دارد. همچنین، کودکان مبتلا به اختلال ویژه زبانی در زیرآزمون‌های آزمون اختلال ویژه زبانی و چهار شاخص کیفیت گفتار (تعداد واژه‌های قاموسی، تعداد واژه‌های دستوری، تعداد تکواژهای صرفی و میانگین طول گفته)، میانگین پائین تری نسبت به همتایان سنی خود به دست آوردند. افزون بر این، میانگین سرعت پردازش اطلاعات بینایی و شنیداری کودکان دارای اختلال ویژه زبانی در مقایسه با همتایان سنی خود کندتر بود.

جلیله‌وند (Jalilevand, 2016, p. 24) در پژوهش با نام «بررسی شیوع انواع اختلالات گفتار و زبان در بین کودکان بستری در بیمارستان حضرت علی اصغر (ع) در پاییز و زمستان ۱۳۹۲» به تخمین شیوع اختلالات گفتار و زبان در این کودکان پرداخته است. تعداد کودکان مورد بررسی، ۳۳۹ نفر (۱۴۶ نفر دختر و ۱۹۳ نفر پسر) بودند که به مدت ۱۲ هفته مورد مطالعه قرار گرفتند. غربالگری اختلالات گفتار و زبان و گردآوری اطلاعات از طریق مصاحبه با والدین (مراقب) و مصاحبه با کودکان که در بیمارستان بستری شده بودند، انجام شد. یافته‌های این بررسی نشان داد که شیوع انواع اختلالات گفتار و زبان در میان کودکان بستری از ۲ سالگی تا ۱۵ سالگی ۱۹٪ است. تأخیر در گفتار و زبان ۱۰/۲٪، اختلالات تولید و واج‌شناسی ۵/۷٪ و در مورد ناروانی گفتار ۳/۱٪ بود. تفاوتی مابین گروه دختران و گروه پسران که هر دو دارای اختلال گفتار و زبان بودند، وجود نداشت.

سلیمانی و همکاران (Soleimani, et al., 2011) به بررسی میزان شیوع اختلالات گفتاری در دختران و پسران پرداختند. نتیجه بررسی آن‌ها نشان داد که تفاوت معناداری بین دختران و پسران وجود نداشت. پژوهش دیگری که به وسیله لندزی و استرن (Lindsay & Strand, 2016) انجام شد، بیانگر این بود که میزان شیوع اختلال زبانی در دانش‌آموزان پسر در سن ۵ سالگی بیشتر از دانش‌آموزان دختر است. مطالعه اخوان کرباسی و همکاران (Akhavan, Karbasi et al., 2011) نیز نشان داد که میزان اختلال در پسران بیشتر از دختران است. یافته‌های پژوهش در آمریکا، اختلالات گفتاری در پسران را ۳ تا ۴ برابر دخترها گزارش کرده‌اند (Yairi et al., 1996, p.51). مطالعه بایچمن و همکاران (Beitchman, et al., 1986) در مورد شیوع کلی اختلالات گفتار و زبان نیز نشان داد که میزان اختلال در پسران ۱/۳ برابر بیشتر از دختران بود. جامعه آماری این پژوهش ۱۶۵۵ کودک بودند که از این تعداد، ۱۸۰ نفر دارای

«اختلال در زبان»، «اختلال در گفتار» و «اختلال در زبان و گفتار» بودند. سعدالهی و همکاران (Sadolahi, et al., 2004, p. 57) به بررسی رابطه بین شدت اختلال گفتار و سن دانش آموزان پرداختند. در این پژوهش، عدم ارتباط معنادار بین شدت اختلال در گفتار و سن تأیید شد. در پژوهش حاضر، سن کودکان مبتلا به اختلال «تأخیر در گفتار» در جامعه آماری با میزان اختلال فرد مورد بررسی قرار گرفت و مشخص شد که سن، تأثیری در میزان اختلال ندارد.

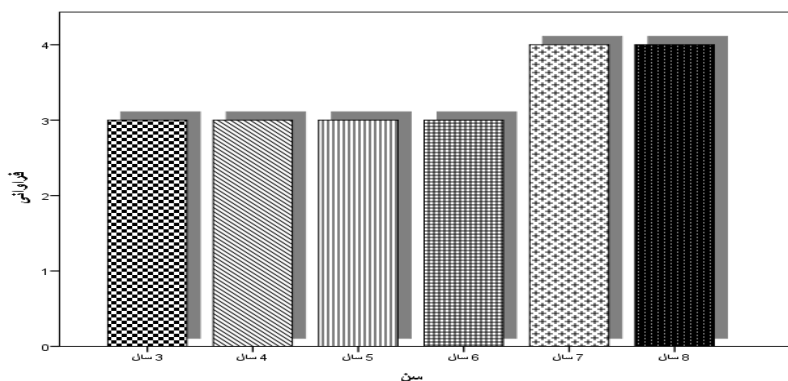
۳. روش پژوهش

۳.۱. جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش تعداد ۵۰ کودک در مراکز گفتار درمانی شهر بیرجند بودند که از میان آنها، تعداد ۲۰ کودک دختر و پسر به صورت نمونه گیری هدفمند (بر مبنای سن و جنسیت آنها) انتخاب گردیدند. سن کودکان بین ۳ تا ۸ سال بود و همه آنها به «تأخیر در گفتار» مبتلا بودند. همان گونه که در جدول (۱) نمایش داده شده است، فراوانی شرکت کنندگان دختر و پسر در رده های مختلف سنی برابر بوده است.

جدول ۱: فراوانی رده سنی شرکت کنندگان پژوهش

رده سنی	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
۳ سال	۳	۱۵	۱۵
۴ سال	۳	۱۵	۳۰
۵ سال	۳	۱۵	۴۵
۶ سال	۳	۱۵	۶۰
۷ سال	۴	۲۰	۸۰
۸ سال	۴	۲۰	۱۰۰
مجموع	۲۰	۱۰۰	



شکل ۱: فراوانی رده سنی شرکت کنندگان پژوهش

۳.۲. ابزار گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، از آزمون آواشناختی (فونتیکی) برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. این آزمون شامل ۶۹ تصویر است که به ارزیابی توانایی کودک در تولید درست واژه‌های فارسی و همچنین تولید صداهای گفتاری زبان فارسی می‌پردازد؛ بنابراین، شیوه تلفظ فرد شرکت کننده در آزمون اهمیت دارد. در این آزمون از تصویرهای گوناگونی بهره گرفته‌است و در آن تمام واج‌های زبان فارسی در جایگاه‌های آغازین، میانی و پایانی به کار رفته‌اند. برای نمونه، واژه‌های ارائه شده برای واج /پ/ مشتمل اند بر پا (در جایگاه آغازی)، دمپائی (در جایگاه میانی)، توپ (در جایگاه پایانی). روایی صوری و محتوایی این آزمون به وسیله کارشناسان امر در حوزه گفتار درمانی به تأیید رسیده‌است. از رایج‌ترین روش‌های ارزیابی پایایی، مقیاس هم‌سازی است. هم‌سازی درونی، آزمونی برای بررسی سازگاری پاسخ‌های فرد با همه عناصر ابزار اندازه‌گیری است. ضریب همبستگی آلفای کرونباخ نوعی اندازه پایایی ثبات درونی است. استفاده از روش آلفای کرونباخ معمول‌ترین روش محاسبه پایایی است. پایایی آزمون آواشناختی در این پژوهش ۰/۹۱ محاسبه شد. در مرحله نخست، ابتدا از آزمودنی‌ها، «آزمون آواشناختی»، گرفته شد و پس از آن با استفاده از آمار توصیفی و جداول معادل‌های سنی، به بررسی و مقایسه داده‌ها پرداخته شد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

۴. یافته‌ها

به منظور توصیف آماری متغیرهای پژوهش از جدول و شاخص‌های آمار توصیفی (فراوانی ساده و تجمعی) استفاده شده‌است. همچنین در راستای تحلیل‌های استنباطی و آزمون پرسش‌های پژوهش از آزمون آنالیز واریانس یک‌طرفه^۱ (برای پاسخ به پرسش نخست پژوهش)، همبستگی پیرسون^۲ (برای پاسخ به پرسش دوم مقاله) و آزمون تی دو نمونه‌ای مستقل^۳ (برای پاسخ به سوال سوم پژوهش) استفاده شده‌است. بر این مبنای، به بررسی پرسش‌های پژوهش پرداخته‌ایم.

۴.۱. توصیف داده‌ها بر پایه آمار توصیفی

در راستای شناخت بهتر ماهیت جامعه مورد بررسی پژوهش حاضر و آشنایی بیشتر با متغیرهای پژوهش، پیش از تجزیه و تحلیل داده‌های آماری، لازم است این داده‌ها توصیف شوند. همچنین توصیف آماری داده‌ها، گامی در راستای تشخیص الگوی حاکم بر آن‌ها و پایه‌ای برای توصیف

^۱ One-way ANOVA

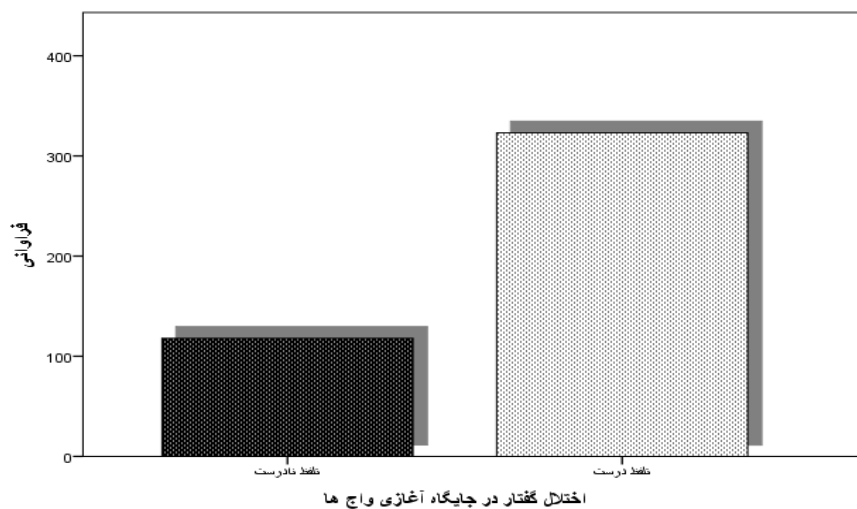
^۲ Pearson correlation

^۳ Independent Two-Sample t Test

متغیرهای پژوهش است. جدول‌های (۲)، (۳) و (۴) فراوانی اختلال در گفتار در جایگاه‌های آغازی، میانی و پایانی واج‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲: فراوانی اختلال گفتار در جایگاه آغازی واج‌ها

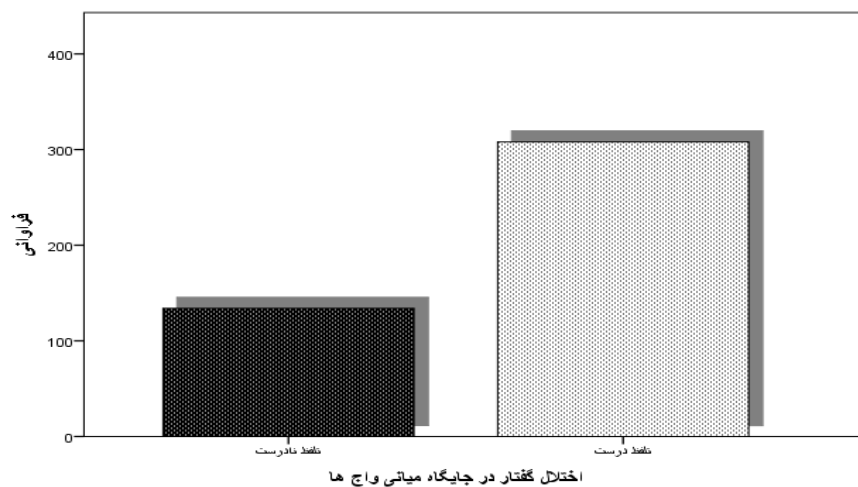
فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی	
۳۲۳	۲۶/۸	۲۶/۸	تلفظ درست
۱۱۸	۷۳/۲	۱۰۰	تلفظ نادرست
۱۹	۱۰۰		تلفظ نشده
۴۶۰			مجموع



شکل ۲: فراوانی اختلال گفتار در جایگاه آغازین واج‌ها

جدول ۳: فراوانی اختلال گفتار در جایگاه میانی واج‌ها

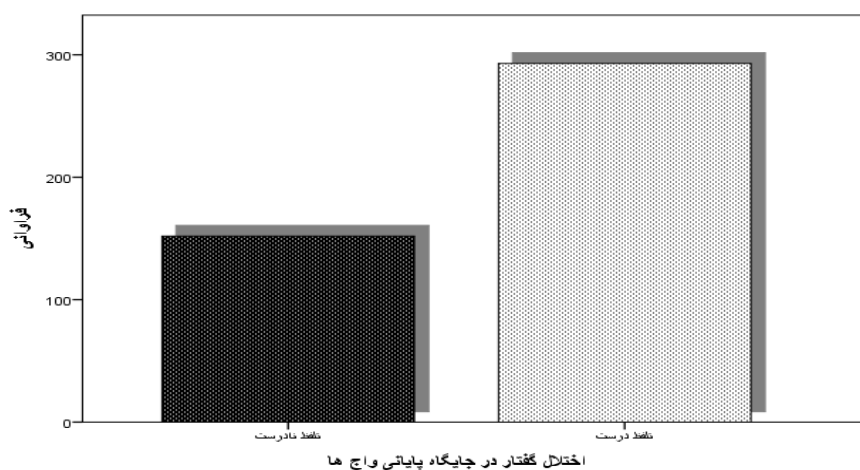
فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی	
۳۰۸	۶۹/۷	۶۹/۷	تلفظ درست
۱۳۴	۳۰/۳	۱۰۰	تلفظ نادرست
۱۸	۱۰۰		تلفظ نشده
۴۶۰			مجموع



شکل ۳: فراوانی اختلال گفتار در جایگاه میانی واج‌ها

جدول ۴: فراوانی اختلال گفتار در جایگاه پایانی واج‌ها

فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
تلفظ درست	۲۹۳	۶۵/۸
تلفظ نادرست	۱۵۲	۱۰۰
تلفظ نشده	۱۵	۱۰۰
مجموع	۴۶۰	



شکل ۴: فراوانی اختلال گفتار در جایگاه پایانی واج‌ها

۲.۴. بررسی هنجار بودن متغیرها

بر پایه یافته‌های جدول زیر، با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون کلموگروف-اسمیرنوف^۱ بیشتر از پنج صدم ($0/05$) است، فرض نرمال بودن هر یک از متغیرها پذیرفته می‌شود.

جدول ۵: آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

متغیر	آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
سن	۰/۱۶۷	۲۰	۰/۱۴۴
اختلال گفتار در جایگاه آغازی واج‌ها	۰/۱۵۲	۲۰	۰/۲
اختلال گفتار در جایگاه میانی واج‌ها	۰/۱۱۱	۲۰	۰/۲
اختلال گفتار در جایگاه پایانی واج‌ها	۰/۱۸۹	۲۰	۰/۰۶

۳.۴. تحلیل داده‌ها بر پایه آمار استنباطی

با توجه به هنجار بودن داده‌های مربوط به اختلال گفتار در سه جایگاه آغازی، میانی و پایانی، برای بررسی میزان مشکلات تلفظی کودکان دارای تأخیر در گفتار در جایگاه‌های آغازین، میانی و پایانی واژه‌ها بودند، از آزمون آنالیز واریانس یک‌طرفه بهره گرفته شد. این آزمون برای مقایسه متوسط اختلال در گفتار در هر یک از جایگاه‌ها به کار گرفته شد. یافته‌ها در جدول زیر ارائه شده‌است.

جدول ۶: آزمون آنالیز واریانس یک‌طرفه برای بررسی رابطه اختلال در گفتار در

جایگاه‌های آغازین، میانی و پایانی

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	آماره آزمون	سطح معناداری
اختلال در گفتار				
تفاوت بین گروهی	۰/۰۵۱	۲	۰/۸۳	۰/۴۴
تفاوت درون گروهی	۱/۷۷	۵۷	۰/۰۳۱	

با توجه به سطح معناداری به‌دست آمده از آزمون بالا در مورد متغیر اختلال در گفتار در جایگاه آغازی، میانی و پایانی اختلاف معناداری مشاهده نمی‌شود. (سطح معناداری $0/05$)
 برای بررسی ارتباط بین سن کودکان مبتلا به اختلال «تأخیر در گفتار» با میزان اختلال تلفظی، همبستگی بین سن و اختلال در گفتار آن‌ها بررسی شد. با توجه به نرمال بودن متغیرهای تحقیق از

^۱ Kolmogorov-Smirnov test

همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین متغیرها استفاده شد.

جدول ۷: آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه سن و اختلال گفتار

متغیر	سن	سطح معناداری
اختلال گفتار	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۰۵۵
در جایگاه آغازی	سطح معنی داری	۰/۸۱۹
اختلال گفتار	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۰۸۳
در جایگاه میانی	سطح معنی داری	۰/۷۲۸
اختلال گفتار	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۰۶۹
در جایگاه پایانی	سطح معنی داری	۰/۷۷۲

با توجه به بیشتر بودن سطح معناداری همه آزمون‌ها از ۰/۰۵، می‌توان گفت سن کودکان با اختلال در گفتار آن‌ها در جایگاه‌های آغازی، میانی و پایانی رابطه ندارد.

با توجه به برقراری فرض هنجار بودن داده‌ها، برای بررسی میزان تفاوت میان جنسیت کودکان مبتلا به اختلال «تأخیر در گفتار» با میزان اختلال تلفظی آن‌ها، از آزمون تی مستقل استفاده شد. جدول (۸) نشان می‌دهد که مابین میانگین اختلال در گفتار در هر یک از جایگاه‌ها در بین دختران و پسران نمونه مورد نظر، تفاوت بسیاری مشاهده نشده است ولی معنادار بودن این تفاوت میانگین را باید با بررسی سطح معناداری مشخص کرد. یافته‌های آزمون تی دو نمونه‌ای مستقل که در جدول (۹) نشان داده شده است، نشان می‌دهد که مابین دختران و پسران در مورد اختلال در گفتار در جایگاه‌های آغازی، میانی و پایانی تفاوت معناداری وجود ندارد ($Sig.>0.05$).

جدول ۸: مقایسه میانگین اختلال گفتار در جایگاه‌های مختلف در گروه جنسیت

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای انحراف استاندارد
اختلال گفتار در	دختر	۱۰	۰/۷۵	۰/۱۱	۰/۰۳
جایگاه آغازی	پسر	۱۰	۰/۷۱	۰/۱۶	۰/۰۵
اختلال گفتار در	دختر	۱۰	۰/۷۲	۰/۱۰	۰/۰۳
جایگاه میانی	پسر	۱۰	۰/۶۶	۰/۱۷	۰/۰۵
اختلال گفتار در	دختر	۱۰	۰/۷۴	۰/۱۳	۰/۰۴
جایگاه پایانی	پسر	۱۰	۰/۵۸	۰/۲۸	۰/۰۹

جدول ۹: آزمون تی دو نمونه‌ای مستقل

آزمون تی دو نمونه‌ای مستقل		آزمون لون ^۱ برای برابری واریانس‌ها					
حد بالا	حد پایین	اختلاف میانگین	سطح معناداری	درجه آزادی	آماره آزمون	سطح معناداری	آماره آزمون
اختلال							
۰/۱۷۲۶	-۰/۰۸۷	۰/۰۴۲	۰/۵۰۱	۱۸	۰/۶۸	۰/۲۴۳	۱/۴۶
گفتار در جایگاه آغازی							
اختلال							
۰/۱۹۵۱	-۰/۰۷۴	۰/۰۶۰	۰/۳۶	۱۸	۰/۹۳	۰/۰۸۷	۳/۲۷۳
گفتار در جایگاه میانی							
اختلال							
۰/۳۷۴	-۰/۰۵۷	۰/۱۵۸۹	۰/۱۳۶	۱۸	۱/۵۹	۰/۰۰۲	۱۲/۶۱
گفتار در جایگاه پایانی							

۵. بحث و نتیجه گیری

نخستین عامل بررسی شده در این پژوهش، مشکلات تلفظی در جایگاه‌های آغازی، میانی و پایانی در کودکان دارای اختلال «تأخیر در گفتار» بود، که مورد سنجش و ارزیابی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد در کودکان مورد بررسی، اختلاف معناداری در متغیر اختلال در گفتار در جایگاه آغازی، میانی و پایانی وجود نداشت. بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌های انجام شده به وسیله پژوهشگران به بررسی «اختلالات زبان و گفتار» و میزان شیوع آن‌ها به طور کلی اختصاص یافته است. بر این مبنا، مطالعه‌ای مستقل و همسو با این موضوع (مشکلات تلفظی در جایگاه‌های آغازی، میانی و پایانی واج‌ها) یافت نشد.

دومین موضوع مورد سنجش در این پژوهش، بررسی رابطه بین سن کودکان و میزان اختلال «تأخیر در گفتار» در آن‌ها بود. یافته‌های به دست آمده از این بررسی نشان داد که مابین سن

^۱ Leven

کودکان دارای اختلال «تأخیر در گفتار» و میزان اختلال در آن‌ها در جایگاه‌های آغازی، میانی و پایانی ارتباطی وجود نداشت. در این میان، پژوهش مستقلی در پیوند با ارتباط میان سن و میزان اختلال در گفتار در جایگاه‌های آغازی، میانی و پایانی در مورد کودکان دارای اختلال «تأخیر در گفتار» انجام نگرفته است. با این وجود، یافته‌های پژوهش‌هایی که به طور کلی به بررسی رابطه بین شدت اختلال گفتار و سن پرداخته‌اند با یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر یک‌دستی ندارد. برای نمونه، نتیجه پژوهش سلیمانی و همکاران (Soleimani, et al., 2011) نشان داد با افزایش سن درصد اختلال دانش آموزان کاهش می‌یابد، در حالی که سعدالهی و همکاران (Sadolahi, et al., 2004, p.57) به این نتیجه رسید که سن تأثیری در میزان اختلال ندارد. هم راستا با پژوهش این دو گروه، یافته‌های ون و اریکسون (Van & Erickson, 1996) مشخص کرد که در سنین پیش دبستانی و با افزایش سن، شدت اختلال تلفظی کاهش می‌یابد، اما در سنین دبستانی و بالاتر شدت اختلال در طول زمان ثابت می‌ماند.

سومین عامل مورد سنجش در این مطالعه، نقش جنسیت در کودکان دارای اختلال «تأخیر در گفتار» بود. یافته‌ها نشان داد که جنسیت کودکان در میزان اختلال «تأخیر در گفتار» بی‌تأثیر است. اگرچه، پژوهش مستقلی در این زمینه انجام نشده است. با این وجود، یافته‌های پژوهش سلیمانی و همکاران (Soleimani, et al., 2011)؛ جلیله‌وند (Jalilevand, 2016, p.24)؛ و لندزی و استرند (Lindsay & Strand, 2016) که در پیوند با شیوع و میزان اختلال گفتاری بین پسرها و دخترها انجام شده نشان می‌دهد که شیوع اختلالات گفتاری در بین دختران و پسران تفاوت معناداری ندارد. از سوی دیگر، مک لافلین (McLaughlin, 2011)؛ یاری و همکاران (Yairi et al., 1996)؛ و بایچمن و همکاران (Beitchman, et al., 1986) به این نتیجه رسیدند که در مقایسه با دخترها میزان اختلال گفتار در پسرها بالاتر است.

مقاله حاضر به بررسی مشکلات تلفظی کودکان مبتلا به تأخیر در گفتار در جایگاه‌های آغازی، میانی و پایانی واژه‌ها و ارتباط میان سن و جنسیت آن‌ها در میزان اختلال پرداخت. با توجه به کمبود پژوهش‌های انجام گرفته در این حوزه، یافته‌های مقاله حاضر می‌تواند در بردارنده رهنمودهای آموزشی برای مربیان گفتار درمانی و معلم‌های مدارس استثنائی باشد. نبود تفاوت در میزان اختلال کودکان با توجه به جنسیت و سن آن‌ها می‌تواند به مربیان کمک کند تا روش‌های یکسانی را برای بهبود مشکلات تلفظی آن‌ها به کار گیرند. با این وجود، بر مبنای اهمیت بررسی اختلالات گفتاری کودکان (Miri et al., 2020) پیشنهاد می‌گردد که پژوهشگران در بررسی‌های آینده به بررسی دوباره این موضوع با جامعه آماری بیشتر و مطالعه میزان تأثیر سایر متغیرهای فردی و اجتماعی در اختلال گفتار کودکان بپردازند.

فهرست منابع

- احدی، حوریه، رضا نیلی پور، بلقیس روشن، حسن عشایری و شهره جلابی (۱۳۹۱). «مقایسه درک و بیان تکواژهای زمانی افعال بین دوزبانها و تک‌زبانهای دارای اختلال ویژه زبانی». *توان‌بخشی نوین*. دوره ۶. شماره ۴. صص ۹-۱۴.
- جليله نند، ناهید (۱۳۹۲). «بررسی شیوع انواع اختلالات گفتار و زبان در بین کودکان بستری در بیمارستان حضرت علی اصغر (ع) در پاییز و زمستان ۱۳۹۲». *پژوهش‌های شنوایی. گفتار و زبان*. دوره ۲. شماره ۱. پاییز ۲۴-۳۰.
- دهقان هشتجین، یاور (۱۳۷۰). *اختلال در زبان و گفتار*. تهران: راد.
- سلیمانی، اکرم، هیوا محمدی، حبیب‌الله خزایی و فرانک ارتیاحی (۱۳۹۰). «شیوع اختلالات گفتاری در دانش‌آموزان مقطع دبستان شهر کرمانشاه سال ۸۸-۱۳۸۷». *بهبود*. دوره ۱۵. شماره ۳. صص ۲۱۳-۲۱۹.
- سعدالهی، علی، فاطمه کسبی، محمدصادق جنابی، مجید اوریادی زنجانی، زهرا افتخاری و راهب قربانی (۱۳۸۳). «بررسی شیوع اختلالات تلفظی در دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان در سال ۱۳۸۳». *کومش*. دوره ۶. شماره ۱. صص ۵۷-۶۱.
- کریمی دهکردی، فریبا، مهری سالاری، بیژن شفیعی و احمدرضا لطفی (۱۳۹۵). «بررسی آکوستیک اختلال نوای گفتار در بیماران ایرانی مبتلا به آفازی بروکا با استفاده از روش Praat». *مجله دانشکده پزشکی اصفهان*. دوره ۳۴. شماره ۴۱۴. صص ۱۶۳۴-۱۶۳۹.
- میری، ملیحه، شهلا شریفی و اعظم استاجی (۱۳۹۹). «بررسی تأثیر قصه‌گویی بر زبان‌گفتاری کودکان دارای طیف اتیسم (طیف خفیف تا متوسط)». *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۲. شماره ۳۴. صص ۱۰۹-۱۲۹.
- نیلی پور، رضا، گلاویژ کریمی جوان و زهرا سادات قریشی (۱۳۹۴). «شاخص‌های کیفیت گفتار و سرعت پردازش اطلاعات در کودکان فارسی زبان دچار اختلال ویژه زبانی». *کودکان استثنایی*. دوره ۱۵. شماره ۲. صص ۶۷-۷۷.
- یاوری، عبدالرضا، فرهاد فاتحی، حمید دالوند، اکرم ولی‌زاده، رحمت‌اله مرادزاده و فریبا سادات میرحسینی (۱۳۹۵). «شیوع اختلالات گفتار در دانش‌آموزان مقطع دبستان شهر اراک، سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳». *مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک*. دوره ۱۹. شماره ۶. صص ۸۷-۹۴.

References

- Adams, K., Brown, B. B. & Edwards, M. (2006). *Disorders of language development* (M. Taghi Monshi Tusi, Trans.). London: Whurr Publishers.
- Ahadi, H., Nilipour, R., Roshan, B., Ashayeri, H. & Jalaei, Sh. (2012). Comparison of comprehension and expression of temporal monosyllabic verbs between bilinguals and monolinguals with special language disorder. *Journal of Modern Rehabilitation*, 6 (4), 9-14 [In Persian].
- Akhavan Karbasi S., Fallah, R., & Golestan, N. (2011). The prevalence of speech

- disorder in primary school students in Yazd- Iran. *Acta Medica Iranica*, 49(1), 33-37.
- Beitchman, J. W., Nair, R., Clegg, M., & Patel, P. P. G. (1986). Prevalence of speech and language disorder in 5-year old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 98-111.
- Bernal, B. & Altman, N. R. (2003). Speech Delay in children: A Functional MR Imaging Study. *Radiology*, 229 (3), 651-658.
- Campbell, F., Dollaghan, C. A., Rockette, H. E., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Shriberg, L. D., Sabo, D. L., & Kurs-Lasky, M. (2003). Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children. *Child Development*, 74 (2), 346-357.
- Dehghan-Hashtjin, Y. (1991). *Speech and language disorders*. Tehran: Rad [In Persian].
- Jalilevand, N. (2016). Prevalence of various speech and language disorders among children admitted to Hazrat Ali Asghar (AS) Hospital in autumn and winter of 2013. *Quarterly Journal of Auditory, Speech and Language Research*, 2 (2), 24-30 [In Persian].
- Kanhere, S., & Sunderajan, T. (2019). Speech and language delay in children: Prevalence and risk factors. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8 (5), 1642-1646.
- Karimi Dehkordi, F., Salari, M., Shafiee, B., & Lotfi, A. R. (2015). Acoustic evaluation of speech and voice disorder in Iranian patients with Broca aphasia using Praat method. *Journal of Isfahan Medical School*, 34 (414), 1634-1639 [In Persian].
- Lindsay, G., & Strand, S. (2016). Children with language impairment: Prevalence, associated difficulties, and ethnic disproportionality in an English population. *Front. Educ*, 1 (2), 1-14.
- McLaughlin, M. R. (2011). Speech and language delay in children. *Am Fam Physician*, 83 (10), 1183-1188.
- Miri, M., Sharifi, Sh., & Stagi, A. (2020). The effect of storytelling on children with Autism spoken language (mild to moderate spectrum). *Zabanpazhuhi*, 12 (34), 109-129 [In Persian].
- Mondal, N., Bhat, B.V., Plakkal, N., Thulasigam, M., Ajayan, P. & Poorna, D. R. (2016). Prevalence and Risk Factors of Speech and Language Delay in Children Less Than Three Years of Age. *J Compr Ped*, 7(2). e33173. doi: 10.17795/compreped-33173.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Li, H., Pun, W. H., & Cook, M. (2017). Cross-cohort evidence of disparities in service receipt for speech or language impairments. *Exceptional Children*, 84(1), 27-41.
- Nilipour, R; Karimi Javan, G; Qureshi, Z. (2015). Indicators of speech quality and information processing speed in Persian-speaking children with special language disorders. *Iranian Quarterly of Exceptional Children*, 15 (2), 67-77 [In Persian].
- Sadolahi, A., Kasbi, F., Jenabi, M. S., Oryadi Zanjani, M., Eftekhari, Z., & Ghorbani, R. (2004). Study of the prevalence of pronunciation disorders in primary school students in Semnan in 2004. *Koomesh Quarterly, Scientific Journal of Semnan University of Medical Sciences*, 6 (1), 57-61 [In Persian].
- Sahli, A. S., Tatli L., & Ugur, K. S. (2018) Intelligence Skills of Children with Delayed Speech and Other Factors Affecting Language Development. *J*

- Speech Pathol Ther* 3. (135), 1-7. doi:10.4172/2472-5005.1000135.
- Shetty, P. (2012). Speech and language delay in children: A review and the role of a pediatric dentist. *Journal of Indian Society of Pedodontics and Preventive Dentistry*, 30 (2), 103-8.
- Soleimani, A., Mohammadi, H., Khazaei, H., & Ertiahi, F. (2011). Prevalence of speech disorders in primary school students in Kermanshah in 2008-2009. *Behbood, Kermanshah University of Medical Sciences Bi-Quarterly*, 15 (3), 213-219 [In Persian].
- Van Riper, C., & Erickson R. L. (1996 Eds.). *Speech correction: An introduction to speech pathology and audiology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yairi E., Ambrose N. G., Paden E. P., & Thorneburg, R. N. (1996). Predictive factors of persistence and recovery of childhood stuttering. *J commu Disord*, 29(1), 51-77.
- Yavari, A. R., Fatehi, F., Dalvand, H., Valizadeh, A., Moradzadeh, R., Mirhoseini, F. (2016). Prevalence of speech disorders in primary school students in Arak. *Journal of Arak University of Medical Sciences*, 19 (6), 87-94 [In Persian].

**Pronunciation problems of children with speech delay in the initial,
middle and final positions of words: Evidence from Persian-
speaking girls and boys aged 3 to 8 years in Birjand**

Elahe Taghizadeh¹
Jalilolah Faroughi Hendevalan²
Hossein Navidinia³

Received: 18/03/2020

Accepted: 16/12/2020

Article Type: Research

Abstract

Generally, if a small part of people's language and speech is affected, their social life will be affected as well. This effect can be observed more in children with speech delay disorders which can create many problems for them in adulthood (including their education, communication, self-confidence, etc.). What can add to the existing problem is the fact that in many contexts, students having hearing disorders and normal students go to the same schools and are educated together. Therefore, the need to conduct research to investigate the problems of children with speech disorders and find ways to reduce the negative consequences in these children seem necessary. What can add to the significance of conducting this study is the paucity of studies addressing this issue in the Iranian context. Therefore, this study investigated the pronunciation problems of children with speech delay and its relationship with their age and gender. More specifically, it tried to examine if there are differences among the children's pronunciation problems with the initial, middle and end positions of the words and to investigate the possible relationship that the number of problems may have with the children's age and gender.

The research method is quantitative. The statistical population of this study were 50 children in Birjand Speech Therapy Centers, from whom 20 girls and boys were selected based on purposive sampling. The sample was selected based on their age and gender, because the study investigated a specific age group. Furthermore, the sample was selected in a way that the number of both genders was equal. The children were aged between 3 and 8 years, and all of them had "speech delays." In order to collect data, Phonetic Test was used. This test includes 69 pictures and

¹ MA in Linguistics, Department of English Language, University of Birjand; elaheh.taghizade@birjand.ac.ir

² Associate Professor of Linguistics, Department of English Language, University of Birjand (corresponding author); jfaroughi@birjand.ac.ir

³ Associate Professor of Applied Linguistics, Department of English Language, University of Birjand; navidinia@birjand.ac.ir

measures the children's ability in articulating words correctly. Therefore, the focus of the test is on the way of sound articulation. The content validity of this test has been confirmed by speech therapists. Using the Cronbach's alpha method which is the most common method for calculating reliability. The reliability of the test in this study was calculated to be 0.91. In the first stage of the study, the test was taken from the subjects and then the data were analyzed using SPSS software. Then, the descriptive and inferential statistics were run and reported. To be more organized, the results for each research question were reported in separate sections in the study. The statistical tests used in this study were one-way ANOVA, Pearson correlation, and independent samples t-test.

Based on its purposes, the study is guided by three research questions. The first research question examined if there were any significant differences among the number of pronunciation problems of children at the initial, middle and end positions of the words. One-way ANOVA was used to examine the differences among the number of problems in different positions of the words. The findings indicated no significant differences among the range of the pronunciation problems of children in the different positions of the words. The second research question examined if there was a significant relationship between the children's pronunciation problems and their age. Pearson correlation was used to measure the relationship between these two variables. The findings indicated no significant differences among the children's age and the number of pronunciation errors that they had. The third research question examined the differences between the frequency of errors made by girls and boys in the test. Independent sample t-test was used to examine the differences between the two groups. The results indicated no significant differences between the number of problems that the two groups (girls and boys) had.

The study had some pedagogical implications for the therapists and teachers who try to help these students. The findings of this study found no significant differences among the number of problems the children had in different positions of the words. Also, it found no significant differences among the number of problems the girls and boys had while articulating the words. Furthermore, no significant relationship was found between the children's age and the number of problems they had.

Furthermore, the study had some limitations. First, the number of the participants were 20 children, and the researchers could not find more participants to take part in this study. Therefore, it is suggested that future studies try replicating this study with a larger sample. Also, working on other age groups can be another line of research that can be followed by future studies.

Keyword: Age and Gender, Children's Speech Problems, Speech Disorder, Word Position

ندا و منادا در مرز نحو و کاربردشناسی در زبان فارسی^۱

عباس علی آهانگر^۲

زهرا مظفری^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۱

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

منادا، واحد زبانی کوچک، ولی مهم، در پیوند با معنای پاره گفتارهای زبانی است و آن را ابزاری برای فراخواندن و جلب توجه مخاطب تعریف کرده‌اند. از آنجایی که ندا و منادا هیچ‌یک از نقش‌های معنایی یا نحوی را در جمله برعهده نمی‌گیرند و در میان موضوع‌های فعل جمله نیستند، همواره در نحو از موارد حاشیه‌ای به شمار آمده‌اند؛ از این رو، درباره جایگاه نحوی آن‌ها پژوهش‌های اندکی ارائه شده‌است. با این وجود، در دهه‌های اخیر بررسی‌ها در زمینه مفاهیم کاربردشناختی نشان داده که در نحو، فراتر از لایه گروه متمم‌ساز می‌توان فرافکنی نقشی را در نظر گرفت که رابطه میان مرز نحو و کاربردشناسی است. در این لایه، امکان بررسی مفاهیم کاربردشناختی همچون منادا فراهم می‌شود. جستار حاضر بر آن است ندا و منادا را در مرز نحو و کاربردشناسی بر پایه پژوهش‌های هیل (Hill, 2007; Hill, 2013) در زبان فارسی بررسی کند. برتری این

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.25103.1672

^۲ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان (نویسنده مسئول) ahangar@english.usb.ac.ir

^۳ دانش‌آموخته دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان zahra.mozafar@pgs.usb.ac.ir

بررسی این است که می‌توان از همهٔ مواردی که در یک پاره گفتار نمود می‌یابد مانند عامل‌های نحوی و کاربردشناسی، تحلیل جامعی ارائه داد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد فرافکن گروه ندا در لایه گروه کارگفت در زبان فارسی، شامل حرف ندا در هسته و منادا در جایگاه متمم هسته است. همچنین مشخصه‌های نقشی گروه ندا در هسته شامل دو مشخصه [دوم شخص] و [بین فردی] است. با توجه به ویژگی کاربردشناختی منادا در زبان فارسی، سه مشخصه [+/- اشاری، +/- رسمی، +/- آشنایی] را می‌توان از جمله مشخصه‌های بین فردی هستهٔ گروه ندا در زبان فارسی دانست؛ همچنین، منادا در جایگاه متمم هسته می‌تواند به شکل اسم، صفت یا ضمیر قرار گیرد. از سویی، در یک گروه ندا باید بین مشخصه‌های نشانهٔ ندا و مشخصه‌های منادا مطابقت وجود داشته باشد؛ در غیر این صورت، گروه ندا پذیرفتنی نخواهد بود.

واژه‌های کلیدی: ندا، منادا، لایه گروه متمم‌ساز، لایه گروه کارگفت، مرز نحو و

کاربردشناسی

۱. مقدمه

منادا^۱ از دیدگاه کاربردشناسی^۲ ابزاری برای فراخواندن و جلب توجه مخاطب برای برقراری و یا تداوم ارتباط بین مخاطب و گوینده تعریف شده است (Lambrecht, 1996, p. 267). از دید نحوی نیز نمایش منادا در جمله به گونه‌ای است که از جمله جدا است؛ یعنی از جنبهٔ نوشتاری معمولاً با علامت درنگ نما یا تعجب از بقیه ساختار جمله جدا می‌شود و از جنبهٔ آوایی در کلام قابل تشخیص است؛ به این صورت که پس از آن درنگ وجود دارد و در برخی زبان‌ها نیز از جنبهٔ نوایی از بقیه ساختار جمله متمایز می‌شود (Hill, 2007, p.2079).

در برخی کتاب‌های دستور سنتی زبان فارسی، همچون انوری و گیوی (Anvari & Givi, 1997, p.2) و دستور پنج‌استاد (Gharib et al., 2001, p.44) منادا به عنوان یکی از «نقش‌هایی که اسم می‌پذیرد» تعریف شده است. برخی دیگر همچون شریعت (Shar'iat, 1997, p.331) و ناتل‌خانلری (Natel Khanlari, 2003, p.77) منادا را در گروه اصوات^۳ و شبه جمله‌ها طبقه‌بندی کرده‌اند. خیام‌پور (Khayyampour, 2006, p.126) نیز منادا را در طبقه حروف قرار می‌دهد. این طبقه‌بندی‌های گوناگون نشان می‌دهد که دستوریان سنتی هر کدام دیدگاه متفاوتی از ندا و منادا دارند؛ به گونه‌ای که برخی آن را در دسته حروف و برخی در طبقه

¹ vocative

² pragmatics

³ interjections

اسم و بعضی آن را در دسته اصوات و شبه جمله‌ها قرار داده‌اند، اما همه کاربرد منادا را ابزاری برای جلب توجه و فراخواندن مخاطب دانسته‌اند.

پژوهش‌ها در پیوند با مناداها نشان می‌دهد که این واحدهای زبانی کوچک، بیشتر از دیدگاه کاربردشناسی یا جامعه‌شناسی بررسی شده‌اند و از نظر نحوی، به اندازه دیگر نقش‌های نحوی مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. اسپیس (Speas, 2004) دلیل آن را این گونه بیان می‌کند که چون ندا و منادا هیچ‌یک از جایگاه‌های موضوع در جمله را اشغال نمی‌کنند و نقش‌های نحوی، همچون فاعل و مفعول، را عهده‌دار نمی‌شوند، در بررسی‌های نحوی به آن‌ها توجه نمی‌شود.

با این وجود، در دهه‌های اخیر پژوهش‌هایی در زمینه مفاهیم کاربردشناختی همچون منادا، صوت و کارگفت^۱ جمله‌ها نشان داده‌است که این مفاهیم با ویژگی‌های نحوی موجود در جمله‌ها، همچون شخص، شمار، حالت، نفی و مانند آن در تعامل است و با آن ویژگی‌ها مطابقت می‌کنند. این مسئله افرادی همچون ریتزی (Rizzi, 1997)، چینکوئه (Cinque, 1999)، اسپیس و تنی (Speas & Tenny, 2003)، اسپیس (Speas, 2004) و هیل (Hill, 2007, 2013) را بر آن داشت تا به بررسی نحوی این مفاهیم کاربردشناسی بپردازند. هر چند، تاکنون منادا همچنان در پژوهش‌های نحوی در حاشیه قرار داشته‌اند. در همین راستا، هیل (Hill, 2007, 2013) به چگونگی اشتقاق نحوی ندا و منادا در حاشیه چپ^۲ جمله فراتر از لایه متمم‌ساز در مرز نحو و کاربردشناسی که از آن به فرافکن گروه کارگفت یاد شده، می‌پردازد و «گروه ندا» را در لایه گروه کارگفت مطرح می‌کند.

جستار حاضر بر آن است با روش توصیفی-تحلیلی، ندا و منادا را در زبان فارسی با نگاه نحوی-کاربردشناختی بررسی کند. این پژوهش بر پایه بررسی‌های هیل (Hill, 2007, 2013) در زمینه ندا و منادا در لایه گروه کارگفت انجام می‌شود. نوآوری پژوهش حاضر از آن رو است که تاکنون در زبان فارسی منادا از نگاه نحوی-کاربردشناختی بررسی نشده و درباره چگونگی ارتباط این مفهوم کاربردشناختی با نحو پژوهشی انجام نگرفته‌است. با توجه به کاربرد رسمی و غیر رسمی حروف ندا در زبان فارسی، داده‌های پژوهش حاضر از متون داستانی، نمایشنامه‌ای، متون نظم و نثر و نیز نمونه‌هایی براساس شم زبانی نگارندگان انتخاب شده تا همه انواع کاربردهای ندا و منادا پوشش داده شود. دو پرسش اصلی که این پژوهش در پی پاسخ به آن‌هاست، از این قرارند: نخست اینکه، ساختار درونی گروه ندا در زبان فارسی چگونه است؟ دوم آنکه، چگونه می‌توان گروه ندا را در مرز نحو و کاربردشناسی توصیف کرد؟

¹ speech act

² left periphery

۲. پیشینه پژوهش

در زبان فارسی تاکنون به بررسی نحوی-کاربردشناختی ندا و منادا پرداخته نشده است. با وجود این، به طور کلی در مورد بررسی منادا در زبان فارسی از دیدگاه کاربردشناسی می توان به پژوهش آقاحسینی و همکاران (Aghahosaini et al., 2014) اشاره کرد. در این پژوهش ابتدا انواع ندا با تکیه بر دستور زبان فارسی دسته بندی و سپس با توجه به بار معنایی هر یک از منادها، درباره نقش های متنوع آنها مطالبی ارائه شده است. در زبان های دیگر درباره منادا پژوهش های بسیاری انجام شده که برای کوتاهی سخن، فقط به چند مورد از آنها اشاره می شود.

اسپیس و تنی (Speas & Tenny, 2003) به بررسی چگونگی رمزگذاری مفاهیم کاربردشناختی در نحو می پردازند. آنها بر این باورند که ساخت های نحوی فراقنی دارند که هسته آنها را نیروی درون گفتاری^۱ تشکیل می دهد. این هسته در زبان هایی که در جمله های آنها یک تکواژ یا واژه بست نشان دهنده خبری یا پرسشی بودن جمله است، آشکار است. اسپیس و تنی (Speas & Tenny, 2003) این فراقن را گروه کارگفت^۲ می نامند. آنها به بررسی این فراقن کارگفت و چگونگی ارتباط و بازنمایی آنها در نحو پرداخته اند.

اسپیس و تنی (Speas & Tenny, 2003) با بررسی داده هایی از زبان های ماکا^۳، موپون^۴ و عربی به این نتیجه رسیدند که نقش هایی همچون گوینده و شنونده فقط به حوزه کاربردشناسی محدود نمی شود و در نحو نیز بازنمایی دارد؛ برای نمونه، در زبان موپون تکواژی وجود دارد که مانند تکواژ شمار عمل می کند. این تکواژ فقط در جمله ای پرسشی می آید که مخاطب آن جمع است و شنونده آن بیش از یک نفر است. همچنین، این تکواژ فقط در جمله ای خبری ظاهر می شود که فعل آن متعدی است و مفعول آن جمع است. به عنوان نمونه ای دیگر، در زبان ماکا، مطابقت فاعل اول شخص در جمله بستگی به خبری یا پرسشی بودن جمله دارد. اگر جمله خبری باشد، از پسوندی متفاوت با نوع پرسشی برای مطابقت فعل با فاعل اول شخص بهره گرفته می شود. اسپیس و تنی (همان) با بررسی نمونه های فراوانی از این گونه، در زبان های مورد مطالعه، به این نتیجه رسیدند که ارتباط بین مفاهیم کاربردشناختی با ویژگی های نحوی همچون شخص، شمار، جنس و نفی نشان دهنده ارتباط بین حوزه نحو و کاربردشناسی است.

هیل (Hill, 2007, 2013) با آوردن نمونه هایی از زبان های رومانیایی^۵، بلغاری^۱، کره ای و

^۱ illocutionary force

^۲ speech act phrase

^۳ Makah

^۴ Mupun

^۵ Romanian

یونانی به طور گسترده به بررسی ساختار درونی گروه ندا، ویژگی نحوی-کاربردشناختی آن و ارتباط آن با نحو می‌پردازد. وی معتقد است نقش منادا شناساندن شنونده است و از جنبه نحوی حرف ندا به عنوان یک عنصر کلامی، هسته کاربردشناسی را تشکیل می‌دهد که منادا را در نقش گروه حرف تعریف^۲ به عنوان موضوع خود انتخاب می‌کند. به باور هیل، هسته یعنی حرف ندا به جست‌وجوی گروه حرف تعریف می‌پردازد که ویژگی مشخص‌بودگی^۳ دارد تا مشخصه خود را که شناساندن شنونده است، در لایه گروه کارگفت‌بازینی کند. هیل (Hill, 2013) با جزئیات بیشتر به چگونگی اشتقاق نحوی ندا و منادا و ارتباط آن با نحو می‌پردازد.

اسپینال (Espinal, 2011) ندا را از نظر نحوی بررسی کرده‌است. وی گروه ندا را نوعی فرافکن نقشی می‌داند که هسته آن، یعنی حرف ندا، دارای مشخصه اشاری^۴ است و منادا را به عنوان موضوع خود انتخاب می‌کند. اسپینال (Espinal, 2011) در بخش دیگری از پژوهش خود بر اساس داده‌هایی از زبان کاتالان^۵ به شباهت‌های ساختاری بین منادا و جمله‌های ربطی می‌پردازد. وی استدلال می‌کند منادا از موارد حاشیه‌ای در نحو نیست و آن را در دسته انواع جمله‌های ربطی قرار می‌دهد. اسپینال (Espinal, 2011) معتقد است گرچه منادا موضوع گزاره فعل نیست، اما می‌تواند همچون جمله‌های ربطی موضوع گزاره‌های اسمی باشد و فقط تفاوت منادا با جمله‌های ربطی در این است که منادا در فعل ربطی هیچ‌گاه آشکار نیست.

۳. مفاهیم و چارچوب نظری پژوهش

با مطرح شدن دستور زایشی گشتاری و پیشرفت پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه، کم‌کم به مقولات کاربردشناختی و بررسی آن‌ها از دیدگاه نحوی توجه شد. کاوش‌هایی همچون ریتزی (Rizzi, 1997)، اسپیس و تنی (Speas & Tenny, 2003)، اسپیس (Speas, 2004)، هیل (Hill, 2007, 2013) و هگمن (Hageman, 2014) نخستین پژوهش‌های نومحور انجام‌شده در زمینه مفاهیم کاربردشناختی بودند. این پژوهش‌ها نمایانگر یافتن عناصر جدیدی است که در حاشیه چپ بند^۶ در مرز نحو و کاربردشناسی قرار دارند که فرآورده آن، معرفی گروه‌های نحوی-کاربردشناختی جدید است.

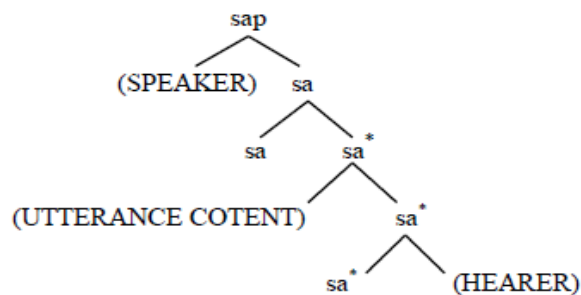
¹ Bulgarian
² determiner phrase (DP)
³ specificity
⁴ deictic
⁵ Catalan
⁶ clause

ریتزی (Rizzi, 1997)، در حاشیهٔ چپ بند، محدوده‌ای ساختاری را معرفی می‌کند که فرافکن‌های نقشی در آن قرار دارند. وی بر این باور است که فراتر از محتوای گزاره‌ای جمله (IP)، هسته‌های نقشی‌ای وجود دارند که با کاربردشناسی در ارتباط هستند. نمونه (۱) ترتیب هسته‌های نقشی ریتزی (Rizzi, 1997, p. 288) را معرفی می‌کند.

1. Force... (Topic)... (Focus)... Fin... IP

بالاترین هسته نقشی، هسته نقشی نیرو (Force) است که نشان‌دهنده نوع بند، شامل بند خبری، پرسشی، تعجبی است. بررسی‌های ریتزی نشان می‌دهد جایگاه هسته در این فرافکن‌های نقشی در زبان‌های گوناگون می‌تواند آشکار یا تهی^۱ باشد؛ برای نمونه، در زبان آلمانی هسته نقشی نیرو در بند خودایستا آشکار است.

اسپیس و تنی (Speas & Tenny, 2003)، فراتر از لایه‌های نقشی ریتزی، معتقد به وجود یک فرافکن کاربردشناختی هستند. آن‌ها در مطالعات رده‌شناختی خود نشان دادند بین برخی مفاهیم کاربردشناختی، همچون زاویه دید^۲، نیروی درون گفتاری و مانند آن با ویژگی‌های نحوی در جمله‌ها ارتباط وجود دارد؛ به این صورت که برخی از این مفاهیم در جمله‌ها نشانه دستوری دارند. بر پایهٔ این شواهد، آن‌ها فرافکن کاربردشناختی با نام گروه کارگفت را که فراتر از لایه نقشی نیرو قرار دارد، معرفی کردند که امکان بررسی مفاهیم کاربردشناختی و ارتباط آن‌ها را با نحو ممکن می‌سازد. شکل (۱) ساختار فرافکن گروه کارگفت را برای یک جمله خبری نشان می‌دهد.



شکل ۱: فرافکن گروه کارگفت (Speas & Tenny, 2003, p. 320)

¹ null

² point of view

اسپیس و تنی (Speas & Tenny, 2003) بیان می‌دارند که در این نمودار نقش کاربردشناختی گوینده^۱، شنونده^۲ و محتوای پاره‌گفتار^۳ بر اساس جایگاه ساختاری آن‌ها تعریف می‌شود. به این صورت که گوینده در جایگاه مشخص‌گر گروه کارگفت، نقش کنش‌گر^۴، محتوای پاره‌گفتار، نقش پذیرا^۵ و شنونده نقش هدف^۶ را دارد. به بیان دیگر، در این جا گوینده در جایگاه عامل، مطلبی را که همان محتوای پاره‌گفتار جمله است، به شنونده که هدف است، منتقل می‌کند.

با مطرح شدن فرافکن گروه کارگفت، هیل (Hill, 2007; Hill, 2013) به بررسی منادا در این فرافکن کاربردشناختی می‌پردازد. هیل (Hill, 2007) ساختار منادا را شبیه ساختار مفعول غیر مستقیم می‌داند که هر دو برای اینکه به ساختار موضوعی مرتبط شوند، به یک رابط احتیاج دارند. در مفعول غیر مستقیم این رابط همان حرف اضافه است که مفعول غیر مستقیم را به ساختار موضوعی جمله پیوند می‌دهد. افزون بر این، در منادا رابط حرف نداست که از آن با نام حرف^۷ کاربردشناختی ندا یاد می‌شود و منادا را به ساختار موضوعی هسته کاربردشناختی پیوند می‌دهد. به باور هیل (Hill, 2007) در مثال (۲) به همان روشی که حرف اضافه «to» در لایهٔ نحو، گروه حرف تعریف «Mary» را به عنوان موضوع خود انتخاب می‌کند، در لایه کاربردشناختی نیز حرف ندا، به عنوان یک هسته نقشی، منادا را به عنوان موضوع خود انتخاب می‌کند.

2. I gave the book to Mary. (Hill, 2007, p. 2078)

من کتاب را به مری دادم.

هیل (Hill, 2013, p. 80) معتقد است منادا به تنهایی یک اسم نیست، بلکه سازهٔ پیچیده‌ای است که بهتر است آن را «گروه ندا»^۸ بنامیم که نقش اصلی آن خطاب قرار دادن است. وی می‌افزاید گروه ندا از یک گروه اسمی به همراه حروفی تشکیل شده است که خوانش ندایی دارند و به آن‌ها حروف ندا می‌گویند. یکی از ویژگی‌های همگانی گروه ندا این است که به لحاظ آهنگ و نواخت، زیرتر است و واحد مستقلی به شمار می‌آید.

هیل (Hill, 2007)، با توجه به پژوهش‌هایی که از گروه ندا در زبان‌های بلغاری، رومانیایی^۹ و

¹ speaker

² hearer

³ utterance content

⁴ agent

⁵ theme

⁶ goal

⁷ particle

⁸ vocative phrase

⁹ Romanian

اومبوندو^۱ انجام می‌دهد، به تفاوت بین منادا و اصوات اشاره می‌نماید. وی در همین راستا، «اصل هم‌جواری»^۲ و «اصل توزیع»^۳ را درباره منادا مطرح می‌کند. بر پایه اصل همجواری، هیچ واژه‌ای، حتی از نوع اصوات، نمی‌تواند بین نشانه ندا و منادا قرار گیرد. به بیان دیگر، ترتیب ثابتی بین نشانه ندا و منادا وجود دارد؛ به گونه‌ای که نخست، قابل جابه‌جایی نیستند و دوم، هیچ سازه‌ای، حتی یک صوت، نمی‌تواند بین آن‌ها فاصله بیندازد، در غیر این صورت جمله نادرستی خواهد بود؛ برای نمونه، در جمله (۳) همان گونه که صوت (mda) در زبان رومانیایی بین نشانه ندا و منادا قرار گیرد، جمله نادرستی خواهد بود.

3. (Mda) Ma~i/vai (*mda) Ioane, unde te duci?
INT you/oh INT Ion-VOC where REFL go-2SG
'Hm, John, man, where do you go?' (Hill, 2007, p.2083)

بر پایه اصل توزیع، گروه ندا نمی‌تواند در بین سازه‌های جمله قرار بگیرد و این نشان می‌دهد که گروه ندا در مقایسه با اصوات، توزیع محدودتری در جمله دارد؛ به این معنا که ندا و منادا نمی‌توانند در هر جایی از جمله قرار بگیرند. در نمونه (۴) از زبان رومانیایی، ندا و منادا (Ma~i/vai) نمی‌توانند در بند درونه قرار گیرند، در غیر این صورت جمله نادرستی خواهد بود.

4. (Ma~i/vai), zice ca~ (*ma~i/*vai) ar vrea sa~ cumpere casa.
you/oh says th you/ oh would want SUBJ buy house-the
'Hey man, he said he would like to buy the house.' (Hill, 2007, p.2082)

به باور هیل (Hill, 2013) ارتباطی بین مفاهیم کاربردشناختی همچون ندا و ویژگی‌های دستوری مانند شمار، حالت، شخص و مانند آن وجود دارد که به شکل مطابقه بین ندا و منادا خود را نشان می‌دهد. همین ارتباط نشان‌دهنده اشتقاق ندا و منادا در حوزه نحو است؛ برای نمونه در زبان عربی، اسم منادا با حرف ندا در همه مشخصه‌های جنس، شمار و حالت ندایی مطابقه دارد.^۴ هیل (Hill, 2007, 2013) معتقد است گروه ندا جایی است که در آن مشخصه‌های کاربردشناختی حضور دارند؛ همچنین همان‌گونه که گروه‌های اسمی موضوع فعل واژگانی هستند، گروه ندا نیز در فرافکن کارگفت موضوع هسته کاربردشناختی است.

هیل (Hill, 2013, p. 36)، ترتیب قرار گرفتن گروه ندا را در سمت چپ فراتر از لایه‌های

نقشی ریتزی (Rizzi, 1997) بر پایه نمونه (۵) نشان می‌دهد.

¹ Umbundu

² adjacency principle

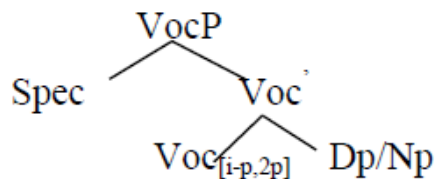
³ distribution principle

^۴ در فارسی باستان یک گروه اسمی می‌توانسته حالت دستوری ندایی داشته باشد که در فارسی معاصر این حالت را از دست داده است.

5. Voc⁰ > Force⁰ > (Top⁰) > Foc⁰ > Top⁰ > Fin⁰ ...

در نمونه (۵)، هسته کاربردشناختی ندا (Voc⁰) بالاتر از هسته نقشی نیرو (Force⁰) قرار دارد. هیل (Hill, 2013) حرف ندا را به عنوان علامت نقشی ندا در هسته فرافکن گروه ندا قرار می‌دهد و معتقد است این هسته می‌تواند آشکار یا پنهان باشد؛ همچنین هیل (همان) بیان می‌دارد که متمم هسته را گروه حرف تعریف منادا تشکیل می‌دهد. در جایگاه متمم اسم، ضمیر، صفت یا دیگر صورت‌های خطابی می‌توانند قرار بگیرند.

هیل (Hill, 2013) درباره چگونگی اشتقاق گروه ندا بیان می‌دهد که در جایگاه هسته دو مشخصه نقشی کلی وجود دارد. این دو مشخصه مشتمل اند بر مشخصه [دوم شخص^۱] و مشخصه [بین فردی^۲]. هیل (Hill, 2013, p. 53-54) می‌نویسد مشخصه [بین فردی] به رابطه بین فردی بین گوینده و شنونده اشاره دارد که می‌تواند موقعیت‌های رسمی و یا غیررسمی را در بر بگیرد. هیل (همان) بر این باور است که اشتقاق گروه ندا همچون چگونگی اشتقاق گروه حرف تعریف در نحو است. هیل (همان) در تأیید این امر دو مشخصه بالا را از جمله مشخصه‌های نقشی می‌داند؛ برای نمونه، در برخی زبان‌ها، از جمله زبان رومانیایی، بین حرف ندا و اسم منادا از نظر شخص، شمار و جنسیت تطابق وجود دارد که این نیز دلیلی بر نقشی بودن این دو مشخصه، صرف نظر از مفهوم کاربردشناختی آن‌هاست. هیل (Hill, 2013, p. 59) در مورد مشخصه [دوم شخص] اشاره می‌کند که این مشخصه نوعی مشخصه کاربردشناختی است و به اسم منادا خوانش دوم شخص می‌دهد. هیل (همان) چنین استدلال می‌کند که این مشخصه نیز نوعی مشخصه نقشی است، زیرا در مورد اسم منادا و توزیع ضمائر در جمله محدودیت‌هایی وجود دارد که به مسئله هم‌مرجعی^۳ مرتبط می‌شود. هم‌مرجعی نیز نوعی رابطه ساختاری است که در نحو تعریف می‌شود. هیل نحوه اشتقاق گروه ندا را بر پایه شکل (۲) نشان می‌دهد.



شکل ۲: ساختار درونی گروه ندا (Hill, 2013, p.75)

¹ 2nd person

² inter-personal (i-p) feature

³ co-reference

در شکل (۲)، Voc هسته است و جایگاه حرف ندا است که می‌تواند آشکار یا پنهان باشد. Dp/Np مناداست که در جایگاه متمم هسته قرار دارد. هیل (Hill, 2013, p.79) بیان می‌کند که اگر Dp ضمیر باشد، در D^0 تولید می‌شود و سپس به Voc حرکت می‌کند تا ارزش‌گذاری شود. در صورتی که Dp اسم باشد در هسته N^0 تولید می‌شود و به هسته D^0 رفته و از آنجا به هسته Voc می‌رود تا مشخصه‌هایش بازبینی شود. لازم به گفتن است که حروف بزرگ و کوچکی که در شکل (۲) به کار رفته‌است، به نقل از هیل (Hill, 2013) بوده و دخل و تصرفی در آن انجام نگرفته‌است.

هیل (Hill, 2013) درباره مشخصه [بین فردی] در هسته گروه ندا می‌افزاید از آن‌جا که این مشخصه به رابطه بین فردی گوینده و شنونده اشاره دارد، می‌تواند انواع روابط بین فردی را شامل شود. همچنین، با توجه به زبان مورد بررسی می‌توان مشخصه‌های کاربردشناختی متفاوتی را که به رابطه بین فردی اشاره دارند، برای هسته ندا در نظر گرفت. وی با توجه به بررسی‌هایی که از گروه ندا در زبان‌های گوناگون انجام می‌دهد، برای نشانه ندا در هسته گروه ندا از سه مشخصه [+/-] آشنایی^۱، [+مشخص بودگی] و [-شناسایی]^۲ نام می‌برد. وی بیان می‌کند که ممکن است این مشخصه‌ها هم‌پوشی نیز داشته باشند و از طرفی وجود هر یک از این مشخصه‌ها برای هسته گروه ندا، به ویژگی‌های گروه ندا و ساختار درونی آن در زبان مورد بررسی بستگی دارد.

مشخصه [+/- آشنایی]، به رابطه بین گوینده و مخاطب اشاره می‌کند. این رابطه به نوعی رابطه بین فردی بین گوینده و مخاطب اشاره دارد که می‌تواند در آن نوعی صمیمیت یا نزدیکی نیز وجود داشته باشد. مشخصه [+مشخص بودگی] به این معنا است که گوینده می‌داند چه کسی را مخاطب قرار داده‌است. مشخصه [-شناسایی] به این معنا است که اگر این مشخصه فعال باشد، منادا نوعی عبارت خطابی خواهد بود که برای جلب توجه و صدا زدن مخاطب به کار می‌رود و ممکن است رابطه صمیمیت و احترام نیز بین گوینده و مخاطب وجود نداشته باشد. در بخش تحلیل داده‌ها، با آوردن نمونه‌هایی از زبان فارسی به شرح این مشخصه‌ها هم‌سو با زبان فارسی پرداخته می‌شود.

افزون بر این، مشخصه‌های دیگری نیز برای هسته فرافکن ندا مطرح شده‌است و در برخی موارد نیز بین آن‌ها هم‌پوشی وجود دارد؛ برای نمونه، هیل (Hill, 2007) در زبان عربی برای هسته فرافکن ندا از مشخصه [-رسمی]^۳ نام می‌برد؛ زیرا در آن زبان نوع حرف ندایی، که در

¹ familiarity

² identificational

³ formality

موقعیت رسمی در کنار منادا به کار می‌رود، با نوع حرف ندا در موقعیت غیر رسمی متفاوت است. همچنین هیل (Hill, 2007) بر پایه شواهدی از زبان کاتالان مشخصه [+اشاری]^۱ را نیز در میان مشخصه‌های ضروری هسته گروه ندا می‌داند، زیرا معتقد است گروه ندا همواره به چیزی ارجاع می‌دهد.

۴. توصیف و تحلیل گروه ندا در فارسی

در این بخش، ابتدا بر تحلیل‌های سنتی از گروه ندا در فارسی مروری می‌شود و سپس به تحلیل آن‌ها در مرز نحو و کاربردشناختی پرداخته می‌شود.

۴.۱. تحلیل‌های سنتی از گروه ندا در فارسی

در بیشتر کتاب‌های بلاغی فارسی، مانند هنجارگفتار (Taghavi, 1985) و کتاب‌های جدیدتر همچون طراز سخن (Sadeghian, 2003)، معانی و بیان (Alavi Moghaddam, 2008) و مانند این‌ها، منادا را با عنوان جمله‌های ندا جزء انواع «انشاء طلبی» بر شمرده‌اند. «انشاء طلبی سخنی است که چیزی را بخواهد که مضمون آن هنوز در خارج محقق یا حاصل نشده‌است و محتمل صدق و کذب نیز نباشد» (Alavi Moghaddam, 2008, p.58). انشاء طلبی نوعی انشاء کلامی است و در علم بلاغت بررسی می‌شود.

علوی مقدم (Alavi Moghaddam, 2008) ندا را یکی از انواع انشاء طلبی بر می‌شمرد و در تعریف آن می‌نویسد: «ندا در طلب به معنی فراخواندن است و در اصطلاح آن است که کسی را بخوانند و توجه او را به سوی خویش جلب نمایند» (Alavi Moghaddam, 2008, p. 66). وی بیان می‌دارد که در این نوع تعریف به صرف ذکر حرف ندا و منادا و یا وجود آهنگ و لحن ندایی در یک جمله، آن جمله نوعی جمله طلبی (انشاء طلبی) است. این جمله‌ها به خودی خود مشمول صدق و کذب نیستند، زیرا گزارش گونه نیستند. ندا جزء انواع انشاء طلبی است که برای آن هشت نوع کاربرد می‌توان بر شمرد که از این قرارند: اغراء (به وسیله ندا کسی را به امری برمی‌انگیزیم)، تحسّر و توجّع (ندا وسیله بیان حسرت و دردها) تذکر و یادآوری، استغاثه و فریادخواهی، تعجب و شگفتی، تعظیم، تحقیر، تمنا^۲ و ترجی^۳ (Alavi Moghaddam, 2008, p. 67-71). کاربردهایی که علوی مقدم برای ندا بر می‌شمرد، نشان می‌دهد که ندا فقط از

^۱ [DX] deictic feature

^۲ طلب چیزی که امیدی به رسیدن آن نیست.

^۳ طلب چیزی که به هر صورت می‌توان به آن رسید.

نظر کاربردشناسی بررسی شده است؛ زیرا ندا و منادا نوعی انشاء طلبی به شمار آمده است که در علم بلاغت بررسی می شود. از سوی دیگر، منادا نوعی جمله فرض شده است که مشمول صدق و کذب نیست و می تواند مانند گزاره ها به تنهایی در بیان یک فکر کامل به کار رود.

صادقیان (Sadeghian, 2003, p. 114) بیان می کند که در ندا گاه مقاصد بلاغی و اغراض خاصی دیده می شود. وی مانند سایر اقسام جمله برای ندا معانی مجازی، مقاصد بلاغی و یا منظورهای ویژه ای همچون بیان اندوه، تعجب، ملامت و موارد مشابه ارائه می دهد. منادا در دیگر آثار دستور سنتی همچون انوری و گیوی (Anvari & Givi, 1997, p. 120) و قریب و همکاران (Gharib et al, 1987, p. 44) به عنوان یکی از نقش هایی که اسم می پذیرد، معرفی شده است. شریعت (Shari'at, 1997, p. 331) و خانلری (Natel Khanlari, 2003, p. 77) نیز آن را در طبقه اصوات یا شبه جمله قرار داده اند. همچنین، خیام پور (Khayyampour, 2006, p. 126) آن را در مبحث حروف توضیح می دهد. حروف ندا در دستور زبان فارسی، عبارت اند از «ای، یا (بیشتر در اول کلمات مقدس)، /یا در اول اسم و الفی که بر آخر اسم ملحق می شود که بیشتر جنبه رسمی دارد و در زبان شعر و ادب نیز کاربرد دارد» (Anvari & Givi, 1997, p. 94). نمونه های (۶) تا (۱۳) به کاربرد ندا و منادا در زبان فارسی اشاره دارد.

۶. «ای خدا! ای کارساز بندگان!» (Anvari & Givi, 1997, p. 94)

۷. «یا حسین مظلوم!» (Anvari & Givi, 1997, p. 95)

۸. «سعیدیا! مرد نکونام نمیرد هرگز.» (Anvari & Givi, 1997, p. 129)

گاهی در زبان محاوره از «هی، آهای، آی» به عنوان حرف ندا همراه با منادا به کار می رود.

۹. «هی خانم سنجابه! اینا رو کجا می بری؟» (Boroomand, 2015a, p. 5)

۱۰. «آهای جوون! تو نمی بینیش؟» (Beyzai, 1998, p. 90)

۱۱. «آی گرگ! آی! گرگ اومده گله رو بیره.» (Boroomand, 2015b, p. 6)

گاهی منادا با تغییر آهنگ صدا و از ساخت جمله شناخته می شود و نشانه ای خاص ندارد.

(Anvari & Givi, 1997, p. 94)

۱۲. «محمود! بنشین.» (Anvari & Givi, 1997, p. 94)

۱۳. «برادر! خوش آمدی.» (Anvari & Givi, 1997, p. 94)

تا این جا مشخص شد که به ندا و منادا با دیدگاه سنتی و از جنبه کاربردشناختی در کتاب های بلاغی پرداخته شده و از دیدگاه سنتی در کتاب های دستور زبان فارسی بررسی شده است. در

^۱ در این مثال، منادا (مردم) محذوف است. در واقع منظور آی مردم گرگ آمده است، می باشد.

بخش پسین به تحلیل نحوی-کاربردشناختی گروه ندا پرداخته می‌شود، زیرا پژوهش‌ها نشان داده‌اند فرافکن‌های کاربردشناختی اطلاعاتی را رمزگذاری می‌کنند که با مرز بین نحو و کاربردشناسی در ارتباط است. بنابراین می‌توان این مفاهیم کاربردشناختی را در نحو بررسی کرد.

۴.۲. تحلیل نحوی-کاربردشناختی گروه ندا در زبان فارسی

در آغاز بحث، دربارهٔ وضعیت نحوی ندا و منادا و ترتیب قرار گرفتن آن‌ها در کنار هم بر پایهٔ «اصل همجواری» که هیل (Hill, 2007) بر مبنای شواهد در زبان‌های مختلف مطرح می‌کند و شرح آن در بخش نظری داده شد، می‌توان گفت در زبان فارسی ترتیب ثابتی بین نشانه ندا و منادا وجود دارد؛ به این معنا که همواره ابتدا نشانهٔ ندا و بلافاصله پس از آن منادا به کار می‌رود؛ تنها استثنا در این مورد، «الف ندا» است که به انتهای منادا افزوده می‌شود، مانند نمونه (۸). در عین حال، نمی‌توان با گنجانیدن واژه‌ای دیگر، مابین ندا و منادا فاصله نهاد؛ برای نمونه در مثال (۱۴) الف نمی‌توان با درج سازه یا واژه‌ای دیگر بین نشانه ندا و منادا فاصله نهاد. در نمونه (۱۴ ب) صوت «افسوس» بین نشانه ندا و منادا فاصله انداخته، بنابراین جمله از درجه پذیرفتنی پائینی برخوردار است.

۱۴. الف) «ای ابلیس لعین! تو مرا برای کار خیری خواندی اما از کار خیر بهتری بازداشتی.» (Sayyah Zadeh, 2018, p. 276)

ب) «ای افسوس ابلیس لعین! تو مرا برای کار خیری خواندی اما از کار خیر بهتری بازداشتی.»

در مواردی که نشانه ندا به شکل بی‌بست در انتهای منادا قرار می‌گیرد نیز ترتیب ثابت است و سازه دیگری نمی‌تواند بین آن‌ها فاصله بیندازد. این نوع منادا بیشتر در متون رسمی و دعایی رواج دارد؛ برای نمونه، در مثال (۱۵) «الف ندا» پس از منادا (پادشاه) قرار گرفته‌است و جمله دستوری است، اما در نمونه (۱۶) صفت «بزرگ» بین نشانه ندا و منادا فاصله انداخته و جمله ناپذیرفتنی است.

۱۵. «پادشاه! به من ناتوان امان بده.» (Sayyah Zadeh, 2018, p. 55).

۱۶. «پادشاه بزرگا! به من ناتوان امان بده.»

در مورد «اصل توزیع» که هیل (Hill, 2007) آن را مطرح می‌کند و شرح آن در بخش پیشین رفت، شواهد نشان می‌دهد این اصل در زبان فارسی صدق نمی‌کند. در زبان فارسی توزیع ندا و منادا در جمله تابع محدودیت خاصی نیست و گروه ندا می‌تواند در ابتدا، انتها یا بین سازه‌های

جمله واقع شود. در نمونه (الف)، گروه ندا (ای سرور ما) در ابتدای جمله، در نمونه (ب)، گروه ندا در بین سازه‌های جمله و در نمونه (ج)، گروه ندا در پایان جمله قرار گرفته است. در واقع، منادا در فارسی تابع محدودیت‌هایی که هیل از آن‌ها نام برده، نیست.

۱۷. الف) «**ای سرور ما!** از این مرد مفلس تر پیدا نمی‌شود.» (Sayyah Zadeh, 2018, p. 192)

ب) «از این مرد مفلس تر، **ای سرور ما!** پیدا نمی‌شود.»

ج) «از این مرد مفلس تر پیدا نمی‌شود، **ای سرور ما!**»

همچنین، درباره قرار گرفتن گروه ندا در کنار یکی از اصوات نیز ترتیبی وجود ندارد. به بیان دیگر، می‌توان گروه ندا را پس از اصوات یا پیش از اصوات نیز قرارداد که در نمونه‌های (۱۸) و (۱۹) آشکار است.

۱۸. الف) وای! **مریم!** چکار کردی! (نمونه نگارندگان)

ب) مریم! وای! چکار کردی! (نمونه نگارندگان)

۱۹. الف) وای! **ای روزگار!** (نمونه نگارندگان)

ب) **ای روزگار!** وای! (نمونه نگارندگان)

تا این جا، در مورد ترتیب قرار گرفتن گروه ندا در جمله و ارتباط آن با اصوات بحث شد، در زیر به ساختار درونی گروه ندا شامل حرف ندا و منادا پرداخته می‌شود.

هیل (Hill, 2013, p. 61) معتقد است حرف ندا با نام علامت کاربردشناختی ندا در هسته گروه ندا تولید می‌شود که می‌تواند حضور آوایی آشکار یا پنهان داشته باشد و منادا در جایگاه موضوع قرار دارد. در نمونه (۲۰) «ای» به عنوان نشانه ندا حضور آوایی آشکار دارد، اما در نمونه (۲۱) نشانه ندا در هسته پنهان است، به این معنا که از دید نحوی حضور دارد، اما از دید آوایی حضور ندارد. در فارسی به ویژه در فارسی گفتاری معمولاً حرف ندا در هسته پنهان است. بنابراین، منادا با تغییر آهنگ صدا و نیز از ساخت جمله شناخته می‌شود.

۲۰. «**ای مردم!** این مرد آهی در بساط ندارد.» (Sayyah Zadeh, 2018, p. 192)

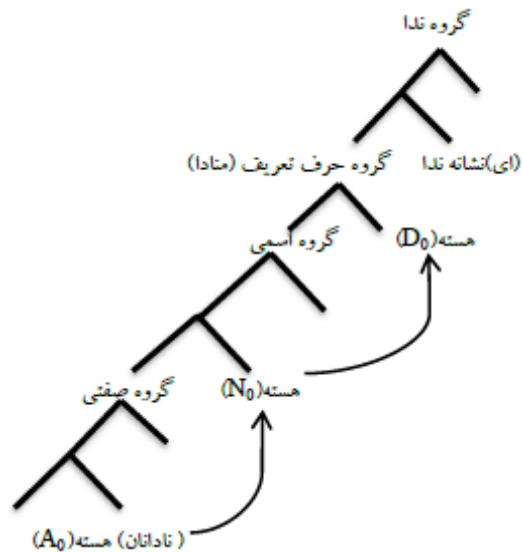
۲۱. «**پهلون!** چیزی دیدی؟» (Beyzai, 1998, p. 22)

حروف ندا که از آن‌ها با نام نشانه کاربردشناختی ندا یاد می‌شود، در زبان فارسی به دو دسته رسمی و غیر رسمی گروه‌بندی می‌شود. نوع رسمی مانند «ای، ایها، ایا، یا و الف ندا» بیشتر در شعر و متون نظم و نثر کاربرد دارد و نوع غیر رسمی همچون «آهای، هی و ای» در کلام محاوره به کار می‌رود.

منادا می‌تواند «اسم عام، اسم خاص، ضمیر یا حتی صفت باشد که جانشین اسم شده‌است.» (Anvari & Givi, 1997, p. 95). در نمونه (۲۲) عنصر واژگانی که در جایگاه منادا قرار گرفته، صفت است که بر پایه شکل (۳) در هسته صفت (A^0) تولید می‌شود. این نوع منادا بر ویژگی‌های یک شخص دلالت و به وی اشاره می‌کند. در این حالت منادا به وجه وصفی تبدیل شده‌است و صفت جانشین اسم می‌شود.

۲۲. «ای نادانان! از این کار خود چه سودی می‌برید...؟» (Sayyah Zadeh, 2018, p. 209)

۲۳. «ای دیوانه! حالا هر دوی ما به گزمه داروغه بد گفتیم.» (Beyzai, 1998, p. 66)
شکل (۳)، فرافکن گروه ندا را برای نمونه‌های (۲۲) و (۲۳) نشان می‌دهد که در آن‌ها صفت در جایگاه منادا قرار گرفته‌است.



شکل ۳: فرافکن گروه ندا

در نمونه‌های (۲۴) و (۲۵) منادا ضمیر است. اگر منادا ضمیر باشد، در هسته (D^0) تولید می‌شود. بنابراین، بر پایه شکل (۳) منادا شامل آنان و تو در نمونه‌های زیر در هسته حرف تعریف (D^0) قرار می‌گیرد و حروف ندا نیز در جایگاه هسته گروه ندا یعنی نشانه ندا قرار می‌گیرند.

۲۴. ای آنان که در مجلس شورا نشسته‌اید! (نمونه نگارندگان)

۲۵. «ای تو افلاطون و جالینوس ما!» (Rumi, 1984, p. 258)

اگر منادا اسم باشد از هسته گروه اسمی (N^0) به هسته گروه حرف تعریف (D^0) می‌رود تا به

عنوان واژه‌ای که به طور اشاره‌ای به مخاطب ارجاع می‌دهد، به طور مناسب ارزش گذاری شود. گاهی منادا در جمله محذوف است. این مورد در متون نظم و نثر مسجع بیشتر دیده می‌شود. مانند نمونه‌های (۲۶) و (۲۷) که در این موارد منادا در بافت شامل بافت زبانی و غیر زبانی قابل تشخیص است.

۲۶. «ای جانم فدای تو، تو جبرئیلی یا ولی خداوندی؟» (Sayyah Zadeh, 2018, p. 229)

۲۷. «ای فدای تو همه بُزهای من!» (Rumi, 1984, p. 1124)

همان گونه که در بخش (۳) گفته شد، هیل (Hill, 2007)، مشخصه‌هایی را با نام مشخصه‌های نقشی نشانه ندا در هسته مطرح کرد. از بین مشخصه‌های یادشده در زبان فارسی نیز با توجه به ویژگی‌هایی که برای منادا در این زبان بیان شد، برای هسته گروه ندا در زبان فارسی می‌توان مشخصه‌های نقشی [+/-اشاری، +/-آشنایی، +/-رسمی] را در نظر گرفت. در این بخش با نمونه‌هایی، آن‌ها را بررسی می‌کنیم.

مشخصه [+/-اشاری] نوعی مشخصه تعبیری^۱ است؛ هیل (Hill, 2007) بر این باور است که این مشخصه از مشخصه‌های ضروری هسته فرافکن نداست. به بیان دیگر، از آن‌جا که گروه ندا به مخاطب ارجاع می‌دهد که ممکن است خود گوینده نیز باشد، ویژگی اشاری دارد که این ویژگی به صورت مشخصه اشاری در هسته قرار می‌گیرد. شاهد این امر نیز ضمائرند که می‌توانند در جایگاه منادا قرار بگیرند مانند نمونه‌های (۲۴) و (۲۵) بالا. در نمونه (۲۸) نیز این مشخصه برای هسته ندا فعال است، زیرا گوینده برای متوجه کردن گشتی‌ها آن‌ها را صدا می‌زند و به آن‌ها اشاره دارد؛ اما نکته مهم این است که همیشه این مشخصه فعال نیست، زیرا گاهی چیزی مورد خطاب است، اما مرجع آن به درستی مشخص نیست. در نمونه (۲۹) معلوم نیست گوینده دقیقاً به چه چیزی اشاره دارد. مرجع می‌تواند پیشامد تلخی در گذشته و یا غمی نهان در دل باشد.

۲۸. «آهای گشتی‌ها! برید پی گشت.» (Beyzai, 1998, p. 33)

۲۹. هی روزگار! (نمونه نگارندگان)

مشخصه دیگری که در هسته فرافکن ندا قرار دارد، مشخصه [+/-آشنایی] است که به رابطه آشنایی بین گوینده و مخاطب اشاره دارد. این رابطه به نوعی رابطه بین فردی بین گوینده و مخاطب اشاره دارد که می‌تواند در آن نوعی صمیمیت یا نزدیکی نیز وجود داشته باشد. برای مثال، در نمونه (۳۰) در زبان فارسی، گروه ندا شامل نشانه ندا و منادا برای جلب توجه مخاطب و فراخواندن او به کار رفته است. در این میان نوع نشانه ندا و منادای مورد استفاده نمایانگر نوعی رابطه آشنایی و

¹ interpretable feature

همچنین صمیمیت است. حرف ندا نیز در شکل غیررسمی به صورت «هی» آمده است که خود نشان‌دهنده میزان صمیمیت رابطه بین گوینده و مخاطب است؛ بنابراین مشخصه [+آشنایی] برای هسته ندا در این مورد فعال است.

۳۰. «هی پهلوان! پشت سرت رو نگاه کن.»^۱ (Beyzai, 1998, p. 17)

نکته مهم در مورد نشانه‌های غیر رسمی همچون «هی» و «آهای» این است که گاهی کاربرد این نوع نشانه‌ها نمایانگر رابطه صمیمیت و نزدیکی نیست، بلکه کاربرد آن‌ها نشان‌دهنده نوعی رابطه فرادستی و فرودستی است؛ برای مثال، در نمونه (۳۱) یکی از گزمه‌ها در اشاره به پیرمردی که او را می‌شناسد و در مقابلش قرار گرفته، فریاد می‌زند: «هی پیرمرد!». در این جا گزمه در مقام قدرت برای تحقیر پیرمرد او را با پاره گفته «هی» صدا می‌زند.

۳۱. «هی پیرمرد!» (Beyzai, 1998, p. 66)

با توجه به کاربرد ندا و منادا در فارسی می‌توان مشخصه [-رسمی] را به عنوان مشخصه سوم در هسته فرافکن ندا قرار داد. شاهد این امر نیز وجود دو نوع حرف ندا در زبان فارسی است که گاه فقط در گفتار غیر رسمی کاربرد دارند؛ مانند، «هی و آهای» و بعضی در کلام رسمی، شعر یا متون نظم و نثر قدیم کاربرد دارند، مانند الفی که به انتهای منادا افزوده می‌شود که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد. مشخصه [-رسمی] را در یک نمونه می‌توان این گونه شرح داد: فردی را تصور کنید که از دوستان بسیار صمیمی یک استاد دانشگاه است، اما این آشنایی نمی‌تواند سبب شود که وی استاد را در محیط دانشگاه، که محیطی رسمی است، به شکل غیر رسمی خطاب قرار دهد.

همان گونه که پیش‌تر مطرح شد، لازم است بین مشخصه‌های نقشی موجود در هسته فرافکن ندا با منادا مطابقت برقرار باشد. برای مثال، در نمونه (۳۲) الف مشخصه‌های ندا با مشخصه‌های منادا هم‌خوانی دارد؛ بنابراین، این جمله پذیرفتنی است. هر چند، در نمونه (۳۲) ب به جای الف ندا از نشانه غیررسمی «هی» استفاده شده است که با توجه به بافت و موقعیتی که گوینده (غلام شاه) در آن قرار دارد، گروه ندا ناپذیرفتنی است، زیرا مشخصه‌های ندا با منادا مطابقت ندارد. نکته قابل توجه این است که مطابقت مشخصه‌های هسته ندا با منادا را بافت، شامل بافت زبانی و غیر زبانی مشخص می‌کند.

۳۲. الف) «شاه! حتما او عیب‌هایی در من دیده که خودم نتوانستم ببینم.»^۲

(Sayyah Zadeh, 2018, p. 202)

^۱ دوست پهلوان اکبر در اشاره به گزمه‌هایی که نزدیک می‌شوند، پهلوان را صدا می‌زند.

^۲ گفت و گوی غلام با شاه

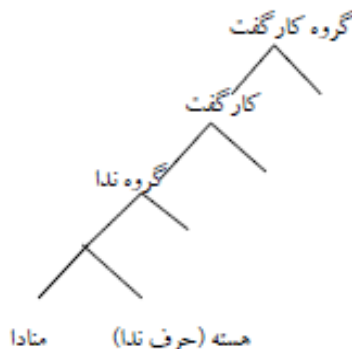
الف ندا: [+اشاری، +رسمی، +آشنایی] شاه: [+اشاری، +آشنایی، +رسمی]

ب) «هی شاه! حتماً او عیب‌هایی در من دیده که خودم نتوانستم بینم.»

هی: [+اشاری، -رسمی، +آشنایی] شاه: [+اشاری، +رسمی، +آشنایی]

با توجه به اینکه حرف ندا در بیشتر موارد در فارسی گفتاری حذف می‌شود، این حذف نوعی حذف صوری و آوایی است. حرف ندا در هسته فرافکن ندا وجود دارد، گرچه پنهان است. هر چند، حرف ندا حضور آوایی ندارد، اما با همه مشخصه‌ها در بخش صورت منطقی ظاهر می‌شود تا مشخصه‌های تعبیری آن به درستی ارزش‌گذاری شود.

روی هم رفته، می‌توان گفت گروه ندا نوعی فرافکن نقشی در لایه کارگفت است که یک گروه اسمی، ضمیر یا یک وجه وصفی جانشین اسم را به‌عنوان متمم خود انتخاب می‌کند و حالت اشاری دارد. در زبان فارسی فرافکن گروه ندا در لایه کارگفت را می‌توان به‌صورت شکل (۴) مطرح کرد که شرح فرافکن گروه ندا پیش‌تر در شکل (۲) توضیح داده شده است.



شکل ۴: فرافکن گروه ندا در زبان فارسی در لایه کارگفت

۵. نتیجه‌گیری

ندا و منادا همواره در نحو از موارد حاشیه‌ای بوده و بیشتر از دیدگاه کاربردشناسی بررسی شده است. این در حالی است که جستار حاضر، با نگاهی نحوی این مفهوم کاربردشناختی را مورد بررسی قرار می‌دهد. بر پایه پژوهش‌های هیل (Hill, 2007; Hill, 2013)، یافته‌های پژوهش، گروه نحوی جدیدی را با نام «فرافکن گروه ندا» در زبان فارسی ارائه می‌کند که در مرز نحو و کاربردشناسی در لایه کارگفت قرار دارد. گروه ندا همچون دیگر گروه‌های نحوی دارای هسته و برخی مشخصه‌های نقشی است. در زبان فارسی، گروه ندا شامل حرف ندا در هسته و منادا در جایگاه متمم و موضوع هسته است. منادا ممکن است در هسته ندا در نقش اسم، صفت یا ضمیر قرار گیرد. همچنین هسته ندا می‌تواند حضور آوایی آشکار یا پنهان داشته باشد. با توجه به

ویژگی‌های کاربردشناختی ندا و منادا در زبان فارسی می‌توان مشخصه [دوم شخص] و مشخصه‌های نقشی [+/-اشاری، +/-رسمی، +/-آشنایی] را به‌عنوان مشخصه‌های حرف ندا در هسته گروه ندا در زبان فارسی مطرح کرد. مشخصه [دوم شخص] نقش منادا در خطاب قرار دادن شنونده را نشان می‌دهد و مشخصه‌های نقشی نیز از نوع مشخصه [بین فردی] هستند. نمونه‌داده‌های مورد بررسی در پژوهش کنونی نیز نشان می‌دهد برای اینکه گروه ندا از جنبه معنایی و کاربردشناسی خوش ساخت باشد، لازم است بین مشخصه‌های موجود در هسته و همین مشخصه‌ها در موضوع، یعنی منادا، مطابقت وجود داشته باشد. با مطرح شدن لایه گروه کارگفت فراتر از لایه گروه متمم‌ساز، امکان بررسی مفاهیم کاربردشناسی در نحو فراهم می‌شود. از این رو، می‌توان در فرافکن گروه کارگفت بسیاری از مفاهیم کاربردشناختی همچون منادا، اصوات، نیروی درون‌گفتاری، زاویه دید و مانند آن‌ها را در جمله بررسی نمود.

فهرست منابع

- آقا حسینی، حسین، مجوبه همیتیان و زهره مشاوری (۱۳۹۳). «جایگاه ندا و منادا در دستور زبان فارسی و علم معانی». *فنون ادبی*. سال ۶. شماره ۲ (پیاپی ۱۱). صص ۱-۱۴.
- انوری، حسن و حسن احمدی گیوی (۱۳۷۵). *دستور زبان فارسی*. ج ۲. تهران: فاطمی.
- برومند، هاجر (۱۳۹۳الف). *شعرهای تولد*. تهران: نشر بلور.
- برومند، هاجر (۱۳۹۳ب). *قصه‌های کودکان*. تهران: نشر بلور.
- بیضایی، بهرام (۱۳۷۶). *پهلوان اکبر می‌میرد*. تهران: انتشارات نگاه
- تقوی، نصرالله (۱۳۶۳). *هنجارگفتار*. اصفهان: فرهنگسرای اصفهان
- خیام‌پور، عبدالرسول (۱۳۸۴). *دستور زبان فارسی*. تبریز: ستوده.
- سیاح‌زاده، مهدی (۱۳۹۷). *پیمانه و دانه (شرح و تفسیر همه داستان‌های مثنوی معنوی به نشر روان امروزی)*. تهران: مهراندیش.
- شریعت، محمدجواد (۱۳۷۵). *دستور زبان فارسی*. تهران: اساطیر.
- صادقیان، محمدعلی (۱۳۸۲). *طراز سخن در معانی و بیان*. یزد: ریحانه الرسول.
- علوی مقدم، محمد و رضا اشرف زاده (۱۳۸۷). *معانی و بیان*. انتشارات سمت: تهران.
- قریب، عبدالعظیم، ملک الشعرا بهار، بدیع الزمان فروزانفر، جلال‌الدین همایی و رشید یاسمی (۱۳۶۶). *دستور زبان فارسی پنج استاد*. تهران: انتشارات جهان دانش.
- مولوی، جلال‌الدین محمد بلخی (۱۳۶۳). *مثنوی معنوی*. به کوشش رینولد الین نیکلسون. تهران: انتشارات مولی
- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۴۳). *دستور زبان فارسی*. تهران: انتشارات توس.

References

- Aghahosaini, H., Hemmatiyan, M., & Moshaveri, Z. (2014). Interjection and vocative position in Persian grammar and rhetorics. *Literary Arts*, 6 (2), 1-14 [In Persian].
- Alavi Moghaddam, M., & Ashraf Zade, R., (2008). *Ma'ani va Bayan*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Anvari, H. & Ahmadi Givi, H. (1997). *Persian grammar*. Vol. 2. Tehran: Fatemi [In Persian].
- Beyzai, B. (1998). *Pahlavan Akbar dies*. Tehran: Negah [In Persian].
- Boroomand, H. (2015a). *Birthday songs*. Tehran: Bolor [In Persian].
- Boroomand, H. (2015b). *Storys for kids*. Tehran: Bolor [In Persian].
- Cinque, G. (1999). *Adverbs and functional heads: A cross-linguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Espinal, M. (2011). On the structure of vocatives, *International workshop on sentence initial bare nouns in Romance*, 20th May 2011, university of Tubingen, Tuebingen.
- Gharib A, Bahar M, Forouzanfar B, Homaei J, Yasami R. (1987). *Persian grammar of five professors* (2nd ed). Tehran: Jahan-e Danesh [In Persian].
- Hageman, L. (2014). West Flemish verb-based discourse markers and the articulation of the speech act layer. *Studia Linguistica*. 68(1).176-139.
- Hill, V. (2007). Vocatives and the pragmatics – syntax interface. *Lingua*, 117, 2077-2105.
- Hill, V. (2013). *Vocatives: How syntax meets with pragmatics*. Brill Publication.
- Khayyampour A. (2006) *Persian Grammar* (12nd ed). Tabriz: Sotoodeh [In Persian].
- Lambrecht, K. (1996). On the formal and functional relationship between topics and vocatives. Evidence from French. In A. Goldberg (Ed.), *Conceptual structure, discourse and language* (pp. 267-288). Stanford: CSLI Publications.
- Natel Khanlari, P. (2003). *Persian grammar* (19nd ed). Tehran: Tous [In Persian].
- Rizzi, Luigi. (1997). The Fine Structure of the Left Periphery. In L. Haegeman (Ed.), *Elements of Grammar: Handbook of Generative Syntax* (pp. 281–337). Dordrecht: Kluwer.
- Rumi, J.M.B. (1984). *Masnavi Manavi*. (R. A. Nicholson., Trans.) Tehran: Mola [In Persian]
- Sadeghian, M. (2003). *Taraz-e Sokhan dar Ma'ani va Bayan*. Yazd: Reyhanat Alrasoul [In Persian].
- Sayyah Zadeh, M. (2018). *Peymaneh va Daneh*. Tehran: Mehrandish [In Persian].
- Shari'at, M. (1997). *Persian Grammar* (7nd ed). Tehran: Asatir [In Persian].
- Speas, M. & Tenny, C. (2003). *Configurational properties of point of view roles. Asymmetry in Grammar*. Amesterdam: John Benjamines.
- Speas, M. (2004). Evidentially, logophoricity and the syntactic representation of pragmatic features. *Lingua* 14 (3), 255-276.
- Taghavi, N, (1985). *Hanjar-e Gofar* (2nd ed). Isfahan: Farhang-Sara [In Persian].

Vocatives and Vocative Particles in the Syntax-pragmatics Interface in Persian

Abbas Ali Ahangar¹
Zahra Mozaffari²

Received: 10/03/2019

Accepted: 10/05/2020

Article Type: Research

Abstract

Vocatives are small but important expressions in the meaning of an utterance. They are defined as a means of drawing an addressee's attention, in order to “establish or maintain a relationship between this addressee and some proposition” (Lambrecht, 1996, p.267). In spite of their importance, we can claim that the investigation of the vocatives has been neglected in linguistic inquiry until very recently. Meanwhile, the vocatives do not take any syntactic or semantic role in the sentence and are not parts of the sentence structure, they have been considered as peripheral to syntax as well. Traditionally, vocative phrases have been considered purely pragmatic phenomena; as a result, they have been studied from the pragmatic viewpoint. Alternatively, recent studies (Rizzi, 1997; Spease & Tenny, 2003; Speas, 2004; Hill, 2007, 2013) propose that there are syntactic projections that encode information relevant to the interface between syntax and pragmatics. According to these studies, in a structural field above CP, some pragmatic phenomena such as vocatives can be studied. This assumption is based on the observation in some languages that there is agreement between pragmatic phenomena such as vocatives or interjections and syntactic features such as case, number and persons. Hill (2007) studies vocatives in the speech act domain above CP. He claims that markers surrounding vocative nouns that express pragmatic notions and are thought of as attention drawing interjections show restricted pattern of co-occurrence and ordering in languages that call for syntactic analysis. Hill (2007) believes that vocative phrases are derived through the same set of computations that apply to the core syntax, except for the point that the fields in which these computations occur are in the domain of discourse. In this approach, which tries analyzing pragmatic phenomena in the syntax-pragmatics interface, a vocative phrase is a functional projection whose head (V_0) contains a vocative particle which, in turn, selects a DP (vocative nouns) as its complement. Hill (2013) focuses on the internal structure of vocatives and their

¹ Associate Professor in linguistics, Department of English Language and Literature, University of Sistan and Baluchestan (corresponding author);
ahangar@english.usb.ac.ir

² Ph.D. in Linguistics, University of Sistan and Baluchestan;
zahra.mozafar@pgs.usb.ac.ir

relations with the clause. He considers a vocative phrase as the indirect object of the speech act head mapped at the left periphery of the clause.

Therefore, the present study aims to survey vocatives and vocative particles based on Hill's (2007, 2013) study in the syntax-pragmatics interface in Persian. The advantage of this approach is that it is possible to account for a whole range of pragmatic phenomena occurring in an utterance. The linguistic data in the study were selected from diverse texts including poetic, formal and colloquial writings to account for the formal and informal vocative particles in Persian.

Vocatives in Persian are formed by an optional vocative particle and some grammatical categories such as proper or common nouns, adjectives and pronouns (Anvari & Givi, 1997, p.95). Vocative particles (as the head) can be overt or covert in a vocative phrase. By covert, it means that a vocative particle is present in the head position; however, it does not have any phonetic realization. Thus, in some instances, the vocative particle specifies a null vocative in Persian, therefore, it can be understood from the context. The results of the study indicate that a vocative phrase in Persian is a type of syntactic phrase named "a vocative phrase projection" in the speech act layer in the syntax-pragmatics interface. A vocative phrase contains a vocative either overt or covert particle in the head position of the vocative phrase that selects a vocative as its complement.

The vocative particle in the head position of a vocative phrase projection contains a [2nd person] feature and [inter-personal (i-p)] feature. The [i-p] feature is specified by three other functional features, including [+/-Deictic, +/- formality, +/- familiarity]. Interpersonal features refer to all kinds of interpersonal relationships between the speaker and hearer. A vocative sometimes refers to a hearer that can be the speaker hence it has deictic property. If no referent is available, the deictic feature is inactive. The feature formality refers to the usage of formal or informal vocative particles in Persian. The feature familiarity refers to the speaker-addressee relations. Sometimes, there is a close relationship between the speaker and hearer; therefore, the feature of familiarity is active. In conclusion, this study proposes that the interpretation of vocatives requires correlating syntax and pragmatics in the interface and a vocative phrase is a functional projection bearing pragmatic features above the complementizer phrase layer (CP). By considering a speech act layer above the CP, vocatives, interjections, and other pragmatic phenomena can be studied syntactically.

Key words: Complementizer Phrase Layer, Pragmatics-Syntax Interface, Speech Act Layer, Vocative Particles, Vocatives

نقش اندازه نمونه‌های واژه‌یاب در فراگیری واژه^۱

مریم روحانی راوری^۲

فاطمه همتی^۳

افسر روحی^۴

محمد آقاجانزاده کیاسی^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۱۴

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هر چند که واژه‌یاب به عنوان ابزاری سودمند در آموزش زبان شناخته شده‌است، تأثیرات احتمالی شکل‌ها و اندازه‌های آن مورد پژوهش قرار نگرفته‌است. بر این مبنای مقاله حاضر به بررسی تأثیر اندازه‌های مختلف نمونه‌های واژه‌یاب (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام) بر یادگیری پیوسته و طولانی مدت واژه‌های جدید پرداخته‌است. شرکت کنندگان پژوهش حاضر، ۶۶ دانشجوی زبان انگلیسی سطح متوسط به بالا بودند

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.31768.1883

^۲ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران؛ M.Rohani@student.pnu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران (نویسنده مسئول)؛ f.hemmati@jonoub.tpnu.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه محقق اردبیلی؛ afsarrouhi@uma.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران؛ m.aghajanzadeh@gilan.pnu.ac.ir

که با بهره‌گیری از آزمون تعیین سطح و از سه کلاس انتخاب شدند. هر گروه ۶۳ واژه جدید را در یکی از این سه اندازه دریافت کردند. آموزش واژه‌های جدید مدت هفت جلسه به طول انجامید. در هر جلسه، برخی از واژه‌ها در نمونه‌های واژه‌یاب با اندازه‌های اشاره‌شده به سه گروه ارائه شده و زبان‌آموزان به استنباط معنای واژه‌ها با بهره‌گیری از بافت پرداختند. یافته‌ها نشان داد گروهی که واژه‌های جدید را در بافت دو جمله‌ای دریافت کرده بودند، در یادگیری پیوسته موفق‌تر عمل کردند. هر چند، تفاوت معناداری مابین دانش واژگانی سه گروه در آزمون تأخیری یافت نشد. همچنین، میانگین گروهی که واژه‌ها را در جمله‌های ناکامل دریافت کرده بودند، پائین‌تر از دو گروه دیگر بود. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به آموزش و یادگیری واژه از طریق واژه‌یاب کمک کند.

واژه‌های کلیدی: واژه‌یاب، اندازه نمونه‌های واژه‌یاب، استنباط معنا، یادگیری واژگان.

۱. مقدمه

اهمیت یادگیری واژگان از یک سو و دشواری این امر برای بیشتر زبان‌آموزان از سوی دیگر، پژوهشگران بسیاری را بر آن داشته تا روش‌های گوناگون آموزش واژگان را مورد بررسی قرار داده و راهکارهایی برای سهولت و بهبود یادگیری واژگان بیابند (Webb & Nation, 2017; Schouten-van Parreren, 1980; Schmitt, 2008; Teng, 2016). یافته‌های بسیاری از این پژوهش‌ها نشان داده‌است که یادگیری داده‌محور^۱ شیوه‌ای سودمند برای آموزش واژگان است (Boulton, 2017). در این شیوه، زبان‌آموز در فرآیند یادگیری نقشی فعال دارد و خود به کشف دانش جدید می‌پردازد. همچنین، وظیفه آموزگار به انتقال دانش به زبان‌آموزان محدود نمی‌شود، بلکه معلم به روش‌هایی دست می‌یابد که یادگیری را آسان‌سازد (Gashmardi, 2010) و به استقلال زبان‌آموزان در زمینه یادگیری کمک کند (Webb & Nation, 2017). به سخن دیگر، زبان‌آموز نباید فقط به دانشی که از آموزگار دریافت می‌کند، بسنده کند. اتکای کامل به آموزگار سبب می‌شود که زبان‌آموز نتواند دانش کسب‌شده را در شرایط واقعی به کار برد (Cobb, 1999). اشmitt (2010) نیز بر این باور است که برای فهم مطلب، فراگیران باید نمونه‌های گوناگون زبانی را تجزیه، تحلیل و مقایسه کنند و کلیت‌ها را بیابند. این نظریه، اهمیت یادگیری داده‌محور را تأیید می‌کند. زیرا در این شیوه یادگیری نمونه‌های زبانی در اختیار فراگیران قرار داده می‌شود تا از طریق تجزیه و تحلیل و کلی‌یابی، معنای واژه‌های جدید را دریابند و یا الگوهای دستوری را تشخیص دهند.

^۱ Data driven learning

در یادگیری داده‌محور، زبان آموز به عنوان پژوهشگر عمل می‌کند و با بهره‌گیری از نمونه‌های واقعی پیکره زبان و نشانه‌های موجود در آن‌ها، معنای واژه‌های ناآشنا را کشف می‌کند (Boulton, 2017; Gilquin & Granger, 2010). برای دستیابی به پیکره زبان از نرم افزار واژه‌یاب^۱ بهره گرفته می‌شود. واژه‌یاب نمونه‌های گوناگونی برای واژه‌های مورد نظر در بافت متن ارائه می‌کند (Huang, 2016; Nation, 2014). همچنین، این نرم‌افزار امکان دستیابی به بافت متن بیشتر و منبعی که بافت متن از آن گرفته شده است، را فراهم می‌کند. بنابراین، تهیه متن از واژه‌یاب در اندازه‌های گوناگون امکان‌پذیر است. با ارائه واژه در بافت متن، زبان‌آموزان می‌توانند معنای واژه‌های ناآشنا را با استفاده از نشانه‌های موجود در بافت استنباط کنند (Van den Broek et al., 2018). پژوهشگران معتقدند که استنباط معنای^۲ واژگان جدید نقش مهمی در رشد دانش واژگان زبان‌آموزان بر عهده دارد (Hamada, 2009). بنابراین، واژه‌یاب راه را برای استنباط معنای واژگان هموار می‌کند و این خود موجب بهبود یادگیری خواهد شد (Nassaji, 2006).

هر چند، تأثیر استفاده از واژه‌یاب در آموزش و یادگیری واژگان به طور گسترده‌ای مورد بررسی قرار گرفته است (Allan, 2010)، اما ابعاد واژه‌یاب در این پژوهش‌ها نادیده گرفته شده است. در حقیقت، این پژوهش‌ها واژه‌یاب را به عنوان ساختاری تک‌بعدی در نظر گرفته‌اند (Balance, 2016). بلنس (همان) معتقد است که اندازه واژه‌یاب^۳ ممکن است فرصت‌های یادگیری متفاوتی را برای زبان‌آموزان فراهم کند. بنابراین پژوهش حاضر به مقایسه تأثیر اندازه‌های گوناگون نمونه‌های واژه‌یاب (گفتمان^۴ یا دو جمله، جمله کامل، و جمله ناتمام یا واژه کلیدی در متن^۵) بر یادگیری واژگان جدید و به‌خاطر سپاری واژه‌ها در ذهن زبان‌آموزان پرداخته است.

نکته دیگر اینکه، یادگیری واژگان با استفاده از واژه‌یاب از طریق بافت متن رخ می‌دهد و استفاده از بافت متن در آموزش، پژوهش‌های گوناگونی را به خود اختصاص داده است (Herusatoto, 2011; McCarthy, 1990). برخی از پژوهشگران بر تأثیر یادگیری واژگان در بافت متن تأکید دارند (McCarthy, 1990; Oxford & Scarcella, 1994)، برخی دیگر یادگیری واژه‌ها به صورت جداگانه و خارج از متن را روش برتر و مفیدتر می‌دانند (Herusatoto, 2011). در نهایت، برخی هیچ تفاوت معناداری مابین یادگیری واژگان در بافت متن و بدون آن نیافته‌اند (Schatz & Baldwin, 1986). بنابراین، پژوهش حاضر یافته‌های

¹ concordance

² Meaning inference

³ concordance format

⁴ discourse

⁵ key word in context

ناسازگار گذشته را روشن تر می‌سازد. همچنین، از آن‌جا که در پژوهش حاضر بافت متن در سه اندازه متفاوت از واژه‌یاب در نظر گرفته شده است (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام)، یافته‌ها به کشف بهترین اندازه بافت برای یادگیری واژگان کمک خواهد کرد.

افزون بر این، همان‌گونه که بیان شد، یادگیری واژگان با استفاده از واژه‌یاب نوعی یادگیری داده‌محور به شمار می‌آید. اگر چه یافته‌های پژوهش‌های گوناگون نمایانگر فواید یادگیری داده‌محور در آموزش واژگان است (Ergul, 2014; Boulton & Cobb, 2017)، این روش مشکلات و محدودیت‌هایی را به دنبال دارد (Szudarski, 2018). برای نمونه، استنباط و کشف معنای واژگان ناآشنا ممکن است بار ذهنی بسیاری را به زبان‌آموزان تحمیل کند (Lamy & Rouhi & Razinezhad, 2007). همچنین، روحی و رضی‌نژاد (Rouhi & Razinezhad, 2017) بر مبنای یافته‌های خود مدعی شده‌اند که استنباط معنای واژگان جدید در بیشتر موارد راهبرد موفق‌تری برای یادگیری واژه‌های جدید نیست.

لازم به گفتن است که نبود امکان دسترسی زبان‌آموزان به منبع‌هایی همچون رایانه در کلاس درس و ناآشنایی آموزگاران با ابزار واژه‌یاب برای استفاده در محیط آموزشی، آموزگارها را نسبت به استفاده از آن بی‌انگیزه کرده است. این در حالی است که بهره‌گیری از واژه‌یاب به شکل چاپ‌شده می‌تواند مشکل کمبود منابع را از بین ببرد. در صورت اثبات سودمند بودن این شیوه در پژوهش حاضر، واژه‌یاب می‌تواند در تهیه مطالب آموزشی به کار گرفته شود و راه برای استفاده از پیکره زبان در کلاس درس را هموار سازد.

۲. مبانی نظری

۲.۱. نظریه توجه اشمیت

در دهه ۱۹۸۰، نظریه‌های غالب یادگیری زبان بر یادگیری ناخودآگاه تأکید داشتند، تا اینکه اشمیت (Schmidt, 1984)، با انجام پژوهش‌هایی این نظریه‌ها را به چالش کشید. بر مبنای پژوهش اشمیت (Schmidt, 1984)، توجه نکردن به نکته‌های زبانی و وابستگی صرف به یادگیری ضمنی و ناخودآگاه می‌تواند سبب عدم رشد دانش ساختاری فراگیر شود. همچنین، اشمیت و فرتا (Schmidt & Frota, 1986) دریافتند که فراوانی ساختارهای جدید در درون‌داد نمی‌تواند به یادگیری آن‌ها منجر شود و یادگیری نیازمند توجه و دقت از سوی فراگیران است. بر پایه یافته‌های این پژوهش‌ها، اشمیت (Schmitt, 1990; Schmitt, 2010) نظریه توجه^۱ را ارائه

^۱ noticing hypothesis

کرد که بر اساس آن یادگیری زبان مستلزم توجه به ویژگی‌های زبانی در درون‌داد است. همچنین، به باور وی، توجه با فهمیدن متفاوت است و فهمیدن درجه بالاتری از توجه است. برای فهمیدن، فراگیران باید نمونه‌های گوناگون زبانی را تجزیه و تحلیل و مقایسه کنند و کلیت‌ها را بیابند. در پژوهش حاضر، زبان‌آموزان به بررسی نمونه‌های مختلف واژه‌یاب می‌پردازند تا معنی واژه‌های جدید را کشف کنند که این امر مستلزم تجزیه و تحلیل نمونه‌ها و توجه به نشانه‌های موجود در آن‌ها است.

۲.۲. نظریه ساخت‌گرایی

نظریه ساخت‌گرایی^۱ در آموزش، ریشه در اندیشه‌های علمی پیازه (Piaget, 1970) و ویگوتسکی (Vygotsky, 1978) دارد. بر اساس نظریه ساخت‌گرایی، یادگیری روندی فعال است که بر پایه آن فرد، خود و دانش خود را می‌سازد. این نظریه روش آموزشی معلم‌محور که در آن معلم دانش خود را به فراگیران انتقال می‌دهد را رد می‌کند و معلم را آسان‌کننده یادگیری به شمار می‌آورد. در حقیقت، معلم با طرح مسأله‌های چالش‌برانگیز به فراگیر این امکان را می‌دهد که خود به کشف دانش جدید بپردازد. از آن جاکه در یادگیری داده‌محور زبان‌آموزان به کشف الگوها و معنای واژه می‌پردازند، این نوع یادگیری با نظریه ساخت‌گرایی همسو است.

۳.۲. نظریه سطح پردازش و بار ذهنی

بر مبنای نظریه سطح پردازش^۲ کریک و لاک هارت (Craik & Lockhart, 1972)، حفظ اطلاعات در حافظه بلندمدت به سطح پردازش آن‌ها بستگی دارد. در واقع، هر چه پردازش اطلاعات در سطح عمیق‌تری انجام شود، احتمال به خاطر سپاری آن بیشتر خواهد بود. کریک و لاک هارت (Craik & Lockhart, 1972) معتقدند که پردازش در سطح‌های گوناگونی انجام می‌شود. برای نمونه، پردازش معنی یک واژه جدید در سطح عمیق‌تری نسبت به پردازش شکل آوایی یک واژه انجام می‌گیرد. بر مبنای این نظریه، لوفر و هالستاین (Laufer & Hulstijn, 2001) فرضیه بار ذهنی^۳ را ارائه کردند که بنا بر آن سه جزء «نیاز»، «جستجو» و «ارزیابی» بر یادگیری واژه تأثیر می‌گذارند. وجود یا نبود این سه جزء به نوع پردازش واژه بستگی دارد. بنابراین، تغییر میزان این سه مورد می‌تواند به خاطر سپاری واژه‌های جدید را تحت تأثیر قرار دهد.

¹ constructivist learning theory

² information processing hypothesis

³ involvement load hypothesis

از آن جاکه در پژوهش حاضر، مدرس از دانشجویان می‌خواهد معنی واژه‌های جدید را استنباط کنند، میزان «نیاز» متوسط است. استنباط معنای واژه‌ها مستلزم استفاده از نشانه‌های موجود در بافت و جستجوی معنای واژه است که این امر میزان «جستجو» را افزایش می‌دهد. در پایان، زبان‌آموزان درستی معنای استنباط‌شده را با بهره‌گیری از بافت ارزیابی می‌کنند که به افزایش میزان «ارزیابی» می‌انجامد. بنابراین، نمونه‌های استفاده‌شده در پژوهش حاضر از نظر میزان «نیاز» یکسان هستند. هر چند انتظار می‌رود میزان «جستجو» و «ارزیابی» در بافت دو جمله‌ای، به دلیل بافت متن، بیشتر و نیاز به جستجو و ارزیابی واژه به نوبه خود، از دو اندازه دیگر بیشتر باشد.

۳. پیشنهاد پژوهش

۳.۱. بهره‌گیری از واژه‌یاب و یادگیری واژه

پژوهش‌های بسیاری به بررسی تأثیر آموزش واژگان از طریق واژه‌یاب در مقایسه با روش‌های سنتی پرداخته‌اند. پوول (Poole, 2012) در پژوهشی، تأثیر استفاده از نمونه‌ی واژه‌یاب را با تأثیر بهره‌گیری از تعریف فرهنگ‌لغت بر یادگیری واژه‌های جدید مقایسه کرد. یافته‌های وی نشان داد گروهی که از طریق واژه‌یاب آموزش دیده بودند، عملکرد بهتری در ارزیابی تولید داشتند، در حالی که گروه دیگر در فعالیت‌های قضاوتی بهتر عمل کردند. فرانکنبرگ-گارسیا (Frankenberg-Garcia, 2014) نیز تأثیر استفاده از نمونه‌های پیکره‌یاب و تعاریف فرهنگ‌لغت بر یادگیری واژگان را بررسی کرد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که زبان‌آموزان می‌توانند با استفاده از نمونه‌های پیکره‌یاب، واژه‌های جدید را درک کنند و آن‌ها را از جنبه دستوری به روش درست به کار برند. یافته‌های آزمون‌های درک و تولید زبان نیز تأثیر مثبت نمونه‌های گوناگون پیکره‌یاب را بر یادگیری تأیید کرد. همچنین، فرانکنبرگ-گارسیا (همان)، دریافت که یک نمونه از پیکره‌یاب به تنهایی برای درک واژه‌ها و ساختارهای جدید کافی نبوده و به نمونه‌های گوناگون نیاز است.

عنانی سراب و کاردوست (AnaniSarab & Kardoust, 2014) به بررسی تأثیر استفاده از واژه‌یاب در مقایسه با فرهنگ‌لغت بر یادگیری افعال دو کلمه‌ای پرداختند. به این منظور، زبان‌آموزان به دو گروه ۱۷ نفره دسته‌بندی شدند و هر گروه به یکی از شیوه‌های بیان شده و طی ۱۴ جلسه آموزش دیدند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد استفاده از فعالیت‌های داده‌محور مبتنی بر واژه‌یاب به یادگیری بیشتری در کوتاه‌مدت و بلندمدت می‌انجامد. در پژوهشی دیگر، رضایی و همکاران (Rezaee et al., 2015)، تأثیر فعالیت‌های مبتنی بر واژه‌یاب را بر دانش هم‌آیی‌های واژگان زبان‌آموزان بررسی کردند. در این پژوهش، فعالیت‌ها در شرایط متفاوت (تکیه‌گاه‌سازی

مقارن، نامتقارن و بدون تکیه‌گاه‌سازی) ارائه شدند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که بهره‌گیری از واژه‌یاب در شرایط متفاوت، دانش هم‌آیی زبان‌آموزان را تا اندازه چشمگیری بهبود می‌بخشد. این در حالی است که گروهی که از فعالیت‌های مبتنی بر واژه‌یاب بهره‌مند نشدند، پیشرفت چندانی نشان ندادند.

در پژوهش دیگری نیز، ترستن و کندلین (Thurstun & Candlin, 1998) تأثیر استفاده از برنامه واژه‌یاب بر یادگیری واژه را اثبات کردند. بر مبنای دیدگاه‌های آموزگاران و فراگیران در این پژوهش، بهره‌گیری از واژه‌یاب برای یادگیری واژه شیوه‌ای خلاقانه و مفید است. همچنین، زبان‌آموزان می‌توانند با استفاده از بافت متن موجود در نمونه‌ها، توانایی تجزیه و تحلیل خود را نیز افزایش دهند. کزاز (Kazaz, 2015) نیز تأثیر آموزش واژگان از طریق واژه‌یاب و روش‌های سنتی را با یکدیگر مقایسه کرد. یافته‌ها نشان داد زبان‌آموزانی که با بهره‌گیری از واژه‌یاب آموزش دیده بودند، نمره‌های بهتری به دست آوردند. همچنین، بر پایه یافته‌های کزاز (همان)، بهره‌گیری از واژه‌یاب به زبان‌آموزان کمک می‌کند واژه‌هایی که فرا گرفته‌اند، را در نوشتار به کار برند. کوب (Cobb, 2017)، با انجام یک فراتحلیل دریافت که بهره‌گیری از ابزارهای پیکره زبان مانند واژه‌یاب سبب بهبود یادگیری زبان می‌شود. بر پایه یافته‌های این بررسی، یادگیری داده‌محور مناسب‌ترین شیوه برای زبان‌آموزان سطح متوسط یا پیشرفته است.

الن (Allan, 2010) نیز در پژوهشی تأثیر آموزش واژگان با بهره‌گیری از فرهنگ لغت و واژه‌یاب بر یادگیری واژه‌های جدید را مقایسه کرد. بر پایه یافته‌های به دست آمده از این پژوهش، میزان تأثیر واژه‌یاب بر یادگیری واژگان به مهارت زبانی زبان‌آموزان بستگی دارد؛ در واقع، هر چه زبان‌آموزان از مهارت زبانی بالاتری برخوردار باشند، بهره‌گیری از واژه‌یاب مؤثرتر خواهد بود. هر چند بولتون (Boulton, 2010) بر این باور است که انتخاب مطالب و نمونه‌های مناسب واژه‌یاب می‌تواند به زبان‌آموزان با مهارت زبانی پایین‌تر در یادگیری واژگان کمک کند.

تانگپون (Tongpoon, 2009) با مقایسه سه شیوه آموزش واژگان (واژه‌یاب ابداعی، واژه‌یاب سنتی و شیوه سنتی بدون استفاده از واژه‌یاب) دریافت که هر سه شیوه دانش واژگان را بهبود می‌بخشد. هر چند، بهره‌گیری از واژه‌یاب ابداعی که شامل فعالیت‌های تمرین، تفکر، تکرار و بازیابی بود، یافته‌های بهتری از جنبه عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان در برداشت. ارگول (Ergul, 2014) نیز با بررسی تأثیر آموزش دهی واژگان با بهره‌گیری از پیکره زبان در مقایسه با روش‌های سنتی دریافت که روش اول تأثیر بیشتری بر یادگیری دارد. همچنین، در این پژوهش نظر زبان‌آموزان در مورد استفاده از پیکره زبان مثبت گزارش شده است. با وجود تأثیر اشاره‌شده در

پیوند با بهره‌گیری از واژه‌یاب در آموزش زبان، کوب (Cobb, 1999) به مشکلات احتمالی زبان‌آموزان در این زمینه اشاره کرد. به باور وی، بافت متن کوتاه و ناقص برای آموزش واژگان می‌تواند برای زبان‌آموزان مشکل‌ساز باشد. همچنین او معتقد است وجود واژه‌های ناآشنا در خود بافت متن، زبان‌آموزان را سردرگم می‌کند.

۲.۳. استنباط معنی و یادگیری واژگان

استنباط معنای واژگان نوعی فعالیت شناختی و فراشناختی به شمار می‌آید و به زبان‌آموزان این امکان را می‌دهد تا معنای واژه‌های ناآشنا را با استفاده از بافت متن استخراج کنند (Nassaji, 2006). به باور آکسفورد (Oxford, 1990)، راهبردهای استنباط معنای نوعی راهبردهای جبرانی هستند که زبان‌آموزان زبردست از آن‌ها برای پیش‌بینی معنای واژه‌های جدید با استفاده از نشانه‌های زبانی و غیر زبانی در بافت، به کار می‌برند. ارائه واژه‌های جدید در بافت متن این امکان را به زبان‌آموزان می‌دهد تا معنای واژه‌های ناآشنا را با استفاده از نشانه‌های موجود استنباط کنند (Van den Broek et al., 2018). هر چند، ون دن بروک و همکاران (Van den Broek et al., 2018) در پژوهشی دریافته‌اند که اگر چه نشانه‌های موجود در بافت به زبان‌آموزان در حدس درست معنای واژه کمک می‌کند، از حفظ بلندمدت این واژه‌ها می‌کاهد. بر پایه گفته هالستین (Hulstijn, 1992) دو شیوه آموزش واژگان یعنی استنباط معنای واژه‌های ناآشنا و یا ارائه تعریف آن‌ها به طور مستقیم موضوعی است که پژوهشگران درباره آن اختلاف نظر دارند. افراد موافق با استنباط معنای، بر این باورند که از طریق استنباط، زبان‌آموزان تلاش ذهنی بیشتری به کار می‌گیرند و واژه‌ها را بهتر به خاطر می‌سپارند اما دریافت مستقیم معنای برای واژه‌های ناآشنا از احتمال حفظ بلندمدت آن‌ها می‌کاهد (Jacoby et al., 1979).

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش‌ها در پیوند با تأثیر بافت متن بر حفظ بلندمدت واژگان ناسازگار است. برخی از پژوهش‌ها برتری‌های یادگیری واژه‌های جدید در بافت متن و به وسیله استنباط معنای را اثبات کرده‌اند (Carpenter et al., 2012). با این وجود، برخی این روش را بی‌تأثیر و یا کم‌تأثیر گزارش کرده‌اند (Laufer & Shmueli, 1997) و حتی برخی دیگر نشان دادند که یادگیری واژه خارج از متن نتایج بهتری در بر خواهد داشت (Elgurt et al., 2014). شوتن ون پرن (Schouten-van Parreren, 1989) یادگیری واژگان خارج از متن را رد کرد. به باور وی، در این شیوه یادگیری، واژه‌های آموخته‌شده به راحتی یک‌پارچه و فراموش می‌شوند و احتمال به یاد آوردن آن‌ها کم است. افزون بر این، این روش به دلیل حذف بافت متن، از انگیزه

زبان آموزان می‌کاهد. در حقیقت، با این کار زبان آموزان نیازی برای پیدا کردن معنی واژه‌های ناآشنا احساس نمی‌کنند.

هروساتوتو (Herusatoto, 2011)، تأثیر یادگیری واژگان خارج از متن را با یادگیری در بافت متن مقایسه کرد. یافته‌های آزمون یادآوری نشان داد بهره‌گیری از فهرست واژه‌ها، یافته‌های بهتری از جنبه به خاطر سپاری واژه‌ها در ذهن در بر دارد. کارپنتر و همکاران (Carpenter et al., 2012) نشان دادند که یادگیری واژه از طریق خواندن ترجمه واژه‌ها، حفظ کوتاه مدت را بهبود می‌بخشد، در حالی که استنباط معنی و دریافت بازخورد، به حفظ بلندمدت بهتری می‌انجامد. در حقیقت، تلاش فراگیران برای تعیین معنی واژه‌های ناآشنا سبب بهبود درک متن و ماندگاری می‌شود (Wesche & Paribakht, 2010). با توجه به نتایج ناسازگار پژوهش‌های گذشته در مورد تأثیر استنباط معنا بر یادگیری واژه و عدم بررسی نقش اندازه نمونه‌های واژه‌یاب در یادگیری، پژوهش حاضر سعی دارد به این پرسش‌ها پاسخ دهد: نخست اینکه، آیا اندازه‌های گوناگون نمونه‌های واژه‌یاب (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام) تأثیر متفاوت معناداری بر یادگیری بلافضل واژگان می‌گذارد؟ دوم آنکه، آیا اندازه‌های مختلف نمونه‌های واژه‌یاب (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام) تأثیر متفاوت معناداری بر حفظ بلندمدت واژگان می‌گذارد؟

۴. روش انجام پژوهش

۴.۱. جامعه آماری

در ابتدای پژوهش حاضر ۸۴ دانشجوی زبان انگلیسی (۳۳ دانشجوی پسر و ۵۱ دانشجوی دختر) که در بازه سنی ۱۹ تا ۲۲ بودند، شرکت کردند. این تعداد، پس از برگزاری آزمون تعیین سطح آکسفورد برای شناسایی دانشجویان سطح متوسط رو به بالا، به ۶۶ دانشجو کاهش یافت. آزمودنی‌های این پژوهش دانشجویان رشته زبان انگلیسی دانشگاه ولی عصر رفسنجان و شهید باهنر کرمان بودند که درس خواندن و درک مفاهیم را می‌گذرانند. این دانشجویان به طور تصادفی به سه گروه برای یادگیری واژه از طریق نمونه‌های واژه‌یاب در سه اندازه (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام) گروه‌بندی شدند. آموزش در هر گروه طی ۷ جلسه و در کلاس درس انجام شد.

۴.۲. ابزار گردآوری داده‌ها

آزمون تعیین سطح آکسفورد

از آن جا که استنباط معنی فعالیتی چالش برانگیز است و به تفکر نقادانه از سوی زبان آموز نیاز دارد،

در پژوهش حاضر دانشجویان سطح متوسط رو به بالا مورد بررسی قرار گرفتند. برای همگون‌سازی سطح آزمودنی‌ها، آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد برگزار شد. این آزمون که رویایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته‌است، شامل ۶۰ پرسش است و بالاترین نمره آن ۶۰ است. در پژوهش حاضر، دانشجویان سطح متوسط رو به بالا که نمره‌های آن‌ها بین ۴۰ تا ۴۷ قرار داشت، انتخاب شدند. زمان پاسخ‌گویی به این آزمون ۳۰ دقیقه تعیین شده‌است که متناسب با محدودیت زمانی پژوهش حاضر است.

۳.۴. ابزار واژه‌یاب

برای تهیه نمونه‌های واژه‌یاب، از پیکره انگلیسی آمریکایی معاصر^۱ استفاده گردید. این پیکره دارای بیش از ۵۶۰ میلیون واژه است که برگرفته از منبع‌های گوناگون گفتاری، مجله‌ها، ادبیات داستانی، روزنامه‌ها، و نشریه‌های آموزشی است. به همین سبب، این پیکره می‌تواند تصویر واقعی‌تری از واژگان انگلیسی و چگونگی بهره‌گیری از آن‌ها را فراهم می‌نماید. افزون بر این، این پیکره به عنوان یکی از پرکاربردترین پیکره‌های انگلیسی شناخته شده‌است و به صورت رایگان در دسترس است. در گروه اول، آزمودنی‌ها نمونه‌های واژه‌یاب را به صورت دو جمله کامل، گروه دوم نمونه‌ها را به صورت یک جمله کامل و گروه سوم به صورت یک جمله ناتمام که دربردارنده واژه جدید بودند، دریافت کردند.

۴.۴. سنجه دانش واژگان

این سنجه توسط وش و پری‌بخت (Wesche & Paribakht, 1996) طراحی شده‌است و برای سنجش دانش واژگانی زبان‌آموزان به کار برده می‌شود. در این سنجه، دانش واژگانی بین ۱ (کاملاً ناآشنا) تا ۵ (توانایی به کار بردن واژه در جمله) نمره‌گذاری می‌شود. در ابتدای پژوهش، آزمودنی‌ها به این سنجه پاسخ دادند و بر پایه یافته‌های به دست آمده، واژه‌هایی که کاملاً برای آن‌ها ناآشنا بودند، برای آموزش انتخاب شدند. پس از بررسی نمونه‌های واژه‌یاب و حدس معنی واژه‌های جدید (هم درست و هم نادرست) در هر جلسه، این سنجه دوباره به وسیله دانشجویان کامل شد. این روند به مدت ۷ جلسه ادامه داشت و طی آن ۶۳ واژه جدید با استفاده از نمونه‌های واژه‌یاب در سه اندازه متفاوت آموزش داده شد. در پایان پژوهش، نیز این سنجه با فاصله زمانی ۲ هفته به همراه واژه‌های آموزش داده شده به شرکت کنندگان ارائه شد تا حفظ بلندمدت

^۱ COCA

واژه‌ها توسط آزمودنی‌ها بررسی شود. سنجه دانش واژگان وش و پری‌بخت (همان) در زیر آورده شده‌است.

۱. اصلاً این واژه را ندیده‌ام.

۲. این واژه را قبلاً دیده‌ام اما معنی آن را نمی‌دانم.

۳. این واژه را قبلاً دیده‌ام و فکر می‌کنم معنی آن این است.....(ترجمه یا هم‌معنی)

۴. معنای کلمه را می‌دانم. آن به معنی(ترجمه یا هم‌معنی)

۵. می‌توانم این واژه را در جمله به کار ببرم.

۵. طرح پژوهش

پژوهش حاضر، پژوهشی نیمه تجربی از گونه پیش‌آزمون- پس‌آزمون بود که بر روی سه گروه آزمایش و در طول ۷ جلسه آموزشی انجام شد. در آغاز پژوهش، از هر سه گروه پیش‌آزمون گرفته شد و واژه‌هایی که به طور کامل برای آزمودنی‌ها ناآشنا بودند، برای آموزش انتخاب شدند. هر گروه واژه‌های ناآشنا را در یکی از سه قالب واژه‌یاب دریافت کردند و به استنباط معنای واژه‌ها از بافت متن پرداختند. در هر جلسه آزمودنی‌ها معنای ۹ واژه را استنباط کردند و در پایان جلسه از آن‌ها پس‌آزمون به عمل آمد. همچنین، پس از دو هفته از پایان جلسه‌های آموزشی از هر سه گروه پس‌آزمون به عمل آمد.

۶. روش پژوهش

برای انجام این پژوهش، ابتدا آزمون تعیین سطح آکسفورد بین آزمودنی‌های دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان و شهید باهنر کرمان که درس خواندن و درک مفاهیم را می‌گذرانند، برگزار شد و دانشجویان سطح متوسط رو به بالا انتخاب شدند. سپس ۹۰ واژه از کتاب خواندن و درک مفاهیم استخراج شد و سنجه دانش واژگانی در اختیار شرکت‌کنندگان گذاشته شد تا میزان دانش آن‌ها از واژه‌های جدید مشخص شود. در این سنجه از زبان‌آموزان خواسته شد که میزان دانش خود را از این واژه‌ها با پاسخ دادن به پنج پرسش که در بالا آورده شد، مشخص کنند. پاسخ‌های آن‌ها از یک تا ۵ نمره‌گذاری شد و تعداد ۶۳ واژه‌ای که برای زبان‌آموزان به طور کامل ناآشنا بودند، برای به‌کارگیری در پژوهش انتخاب شدند. سپس، با بهره‌گیری از پیکره انگلیسی آمریکایی معاصر، برای هر واژه نمونه‌هایی از واژه‌یاب در سه اندازه تهیه گردید. برای انتخاب نمونه‌هایی که بیشتر واژه‌های اطراف، واژه‌های هدف برای دانشجویان آشنا باشد، نمونه‌های واژه‌یاب در اختیار برخی از دانشجویان سطح متوسط دانشگاه پیام‌نور قرار داده شد. این دانشجویان بر اساس آزمون تعیین

سطح آکسفورد انتخاب شدند. سپس، از آن‌ها خواسته شد تا واژه‌های ناآشنا را مشخص کنند. بر مبنای گفته هیو و نیشن (Hu & Nation, 2000)، برای استنباط درست معنی واژه جدید زبان آموز باید ۹۵ درصد از واژه‌های بافت متن را که واژه ناآشنا در آن واقع شده، بدانند. بنابراین، نمونه‌هایی که بیشتر واژه‌های آن‌ها به غیر از واژه‌های هدف برای دانشجویان آشنا بودند، برای پژوهش انتخاب شدند. این نمونه‌ها برای آموزش واژگان به آزمودنی‌هایی که در ابتدا بیان‌گر دید، به کار گرفته شد. آزمودنی‌ها به طور تصادفی به سه گروه دسته‌بندی شدند و هر گروه نمونه‌های واژه‌یاب را در یکی از اندازه‌های اشاره‌شده (هر واژه سه نمونه) دریافت کردند. تعداد ۶۳ واژه کاملاً ناآشنا به این شیوه طی ۷ جلسه آموزش داده شد.

بر پایه تعریف کی.وی.سی^۱، بخشی از یک جمله و یا جمله‌ای ناتمام (Johns, 1986). در این نمونه، واژه کلیدی در یک خط نمایش داده می‌شود و این خط از دو سو به صورت اختیاری گسسته شده‌است (Levy, 1990). نمونه دیگری که در پژوهش حاضر به کار رفته، جمله کامل است که به یک خط محدود نشده‌است و بافت متن کاملی را در اختیار زبان‌آموز قرار می‌دهد (Balance, 2016). برای تهیه این نمونه، نمونه‌های کی.وی.سی به صورت کامل‌تر یعنی یک جمله کامل ارائه شدند. در اندازه دیگر، نمونه‌ها به صورت گفتمان تهیه شدند. یول (Yule, 2014) گفتمان را واحد زبانی بزرگ‌تر از جمله تعریف می‌کند. بر پایه این تعریف، در این اندازه، دو جمله برای هر نمونه انتخاب شد. هر چند پژوهش‌های آینده می‌توانند بافت بیشتر از دو جمله را برای گفتمان در نظر بگیرند.

گروه نخست، نمونه‌های واژه‌یاب را در دو جمله کامل دریافت کردند. هر جلسه تعداد ۹ واژه ناآشنا در نمونه‌هایی با این اندازه در اختیار این گروه قرار داده شد. پس از خواندن نمونه‌ها برای هر واژه، دانشجویان معنی واژه‌های ناآشنا را استنباط می‌کردند. از دانشجویان خواسته شد تا بلافاصله پس از استنباط معنای واژه‌های ناآشنا، به سنجه دانش واژگانی پاسخ دهند. پاسخ‌ها از ۱ تا ۵ نمره گذاری شد تا برای بررسی تأثیر قالب واژه‌یاب بر یادگیری بلافاصله واژه‌ها استفاده شود. پس از گذشت ۲ هفته از آموزش تمامی واژه‌ها، سنجه دانش واژگانی در اختیار دانشجویان قرار داده شد تا میزان به خاطر سپاری بلندمدت واژه‌های آموزش داده شده ارزیابی شود. برای گروه دوم و سوم نیز تمامی مراحل اشاره شده انجام گردید، با این تفاوت که نمونه‌های واژه‌یاب به ترتیب به شکل یک جمله کامل و جمله ناتمام در اختیار دانشجویان قرار گرفت. نمونه‌ای از هر قالب در جدول (۱) آورده شده‌است.

¹ KWC

جدول ۱. نمونه‌ای از واژه‌یاب برای سه قالب

جمله ناتمام
a doctor down in Kentucky, and they wanted to amputate both legs when she was a little under 12 months old,
جمله کامل
At Naples, he was removed to a military hospital, where the doctors had finally to amputate his leg due to infection.
دو جمله کامل
Without the surgeries, Kylie probably would be in a wheelchair, Orr said. #We went to a doctor down in Kentucky, and they wanted to amputate both legs when she was a little under 12 months old, " Orr said. "

۷. یافته‌ها

برای پاسخ به نخستین پرسش پژوهش حاضر - مبنی بر اینکه آیا تفاوت معناداری بین نمونه‌های واژه‌یاب در اندازه‌های مختلف (دو جمله کامل، یک جمله کامل و جمله ناتمام) از جنبه تأثیر بر یادگیری واژگان وجود دارد یا خیر - میانگین دانش واژگان مربوط به هر گروه پس از استنباط معنی واژه‌های جدید، بررسی شد. یافته‌های این بررسی نشان داد که گروه اول که واژه‌های جدید را در بافت دو جمله‌ای دریافت کرده بودند، میانگین بالاتری را به خود اختصاص دادند. همچنین گروه دوم که واژه‌های جدید را در بافت یک جمله کامل دریافت کرده بودند، میانگین بالاتری نسبت به گروه سوم کسب کردند: گروه سوم <گروه دوم >گروه اول.

برای ارزیابی دقیق‌تر میانگین‌های سه گروه تحلیل واریانس یک سویه^۱ اجرا شد. برای انجام تحلیل واریانس یک سویه، ابتدا هنجار بودن و یکسانی واریانس متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار محاسبه‌شده لون (۰/۳۹) از ۰/۰۵ بزرگتر است، داده‌ها فرضیه برابری خطای واریانس را زیر سؤال نبرده‌اند و استفاده از تحلیل واریانس یک‌سویه ایرادی ندارد. یافته‌های این بررسی نشان داد که بین میانگین دانش واژگان سه گروه در تمامی جلسه‌ها به جز جلسه ششم ($F=1/24, p>0/05$) اختلاف معناداری وجود دارد.

اگر چه نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نمایانگر تفاوت معنادار بین سه گروه است، اما برای یافتن تفاوت دقیق مابین گروه‌ها در هر جلسه، از آزمون تعقیبی حداقل اختلاف معنادار^۲ استفاده شد. بر پایه یافته‌های این آزمون، به طور کلی گروه اول که از نمونه‌های دو جمله‌ای واژه‌یاب برای یادگیری واژه‌های جدید بهره گرفتند، در آزمون بلافضل موفق‌تر از دو گروه دیگر عمل کردند و

^۱ One-way ANOVA

^۲ LSD

فرضیه نخست رد می‌شود.

به منظور بررسی میزان یادگیری کلی سه گروه پس از ۷ جلسه آموزشی، دانش واژگان آن‌ها با استفاده از سنجۀ دانش واژگان سنجیده شد. میانگین نمره‌های کسب‌شده هر گروه در جدول (۲)، آمده‌است.

جدول ۲. آمار توصیفی مربوط به دانش واژگان سه گروه در جلسه هشتم

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	حداقل	حداکثر
گروه اول	۲۲	۳/۶۳	۰/۲۵۵	۳/۰۵	۳/۹۲
گروه دوم	۲۲	۳/۳۸	۰/۲۰۴	۲/۹۸	۳/۶۸
گروه سوم	۲۲	۳/۳۶	۰/۱۶۹	۲/۹۰	۳/۷۰

برای مقایسه میانگین‌های سه گروه، تحلیل واریانس یک طرفه اجرا شد. همان‌گونه که در جدول (۳) نشان داده شده‌است، بین سه گروه اختلاف معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$)، $(F=۱۰/۵۲)$.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه دانش واژگان در جلسه هشتم

معنی‌داری	F	متوسط مربع	درجه آزادی	مجموع مربعات	میان گروه‌ها
۰/۰۰۰	۱۰/۵۲	۰/۴۷	۲	۰/۹۵۱	میان گروه‌ها
		۰/۰۴	۶۳	۲/۸۴	درون گروه‌ها
			۶۵	۳/۷۹	کل

به منظور مقایسه میانگین گروه‌ها، از آزمون تعقیبی حداقل اختلاف معنادار استفاده شد. همان‌گونه که جدول (۴) نشان می‌دهد، تفاوت میانگین بین گروهی که واژه‌های جدید را در دو جمله کامل آموزش دیده بودند (گروه نخست) و گروهی که همان واژه‌ها را در جمله‌های ناتمام آموزش دیده بودند (گروه سوم)، اختلاف معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$). همچنین بین گروهی که واژه‌ها را در یک جمله کامل آموزش دیده بودند (گروه دوم) و گروهی که در آن از بافت دو جمله‌ای برای آموزش واژه‌ها استفاده شده بود (گروه اول)، اختلاف معناداری وجود داشت ($p < ۰/۰۵$). این در حالی است که تفاوت معناداری مابین گروه دوم و سوم وجود نداشت.

($p=0/000$). بر مبنای این یافته‌ها میانگین نمره دانش واژگان گروه نخست بیشتر از دو گروه دیگر بود. بنابراین، در پاسخ به پرسش اول پژوهش می‌توان گفت اندازه‌های مختلف نمونه‌های واژه‌یاب بر یادگیری واژه‌های جدید تأثیر متفاوتی می‌گذارند.

جدول ۴. مقایسه‌های گوناگون با استفاده از آزمون متعاقب حداقل اختلاف معنادار

متغیر وابسته	(I) گروه‌ندی	(J) گروه‌ندی	متوسط تفاضل (I-J)	خطای استاندارد	معناداری	مقایسه
دانش واژگان	اول	دوم	۰/۲۴	۰/۰۶۴	۰/۰۰۰	گروه دوم > گروه اول
		سوم	۰/۲۶*	۰/۰۶۴	۰/۰۰۰	گروه سوم > گروه اول

به منظور بررسی دومین پرسش پژوهش حاضر مبنی بر اینکه آیا اندازه نمونه‌های واژه‌یاب بر ماندگاری طولانی مدت واژگان تأثیر دارد، سنجه دانش واژگان بعد از دو هفته به زبان‌آموزان داده شد؛ میانگین نمرات کسب شده توسط هر گروه در جدول (۵) آمده‌است. میانگین‌های سه گروه نشان‌دهنده تأثیر مثبت واژه‌یاب بر ماندگاری طولانی مدت واژگان است. هرچند، گروه سوم که واژه‌ها را در جمله‌های ناتمام دریافت کردند، میانگین کمتری نسبت به دو گروه دیگر به دست آوردند.

جدول ۵. آمار توصیفی مربوط به دانش واژگان سه گروه در جلسه نهم

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	خطای استاندارد	حداقل	حداکثر
گروه اول	۲۲	۳/۵۵	۰/۲۵	۰/۰۵۴	۳/۰۵	۴/۰۸
گروه دوم	۲۲	۳/۵۹	۰/۲۶	۰/۰۵۵	۲/۹۰	۴/۰۳
گروه سوم	۲۲	۳/۴۳	۰/۲۱	۰/۰۴۵	۳/۰۲	۳/۷۸

برای مقایسه میانگین‌های سه گروه تحلیل واریانس یک طرفه اجرا شد. همان‌گونه که در جدول ۶ نشان داده شده‌است، بین سه گروه اختلاف معناداری وجود ندارد ($F=2/61, p>0/05$).

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه دانش واژگان در جلسه نهم

گروه‌ها	مجموع مربعات	درجه آزادی	متوسط مربع	F	معناداری
میان گروه‌ها	۰/۳۱	۲	۰/۱۵۷	۲/۶۱	۰/۰۸
درون گروه‌ها	۳/۷۷	۶۳	۰/۰۶۰		
کل	۴/۰۹	۶۵			

۸. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های به دست آمده از پژوهش حاضر از دو جنبه قابل بررسی است. نخست آنکه بر پایه یافته‌های به دست آمده، واژه‌یاب، ابزاری مفید برای یادگیری واژه‌های جدید است. این یافته با یافته‌های برخی از پژوهش‌های پیشین بولتون و کوب (Boulton & Cobb, 2017)، فرانکنبرگ-گارسیا (Frankenberg-Garcia, 2014)، کرس (Karras, 2016)، ساپاترنونت (Supatranont, 2005)، ترستون و کندلین (Thurstun & Candlin, 1998)، همخوانی دارد. همچنین، یافته‌های ابراهیمیان و نبی‌فر (Ebrahimain & Nabifar, 2015) و لی (Li, 1988) نشان داد بین استنباط معنا و یادگیری واژه‌های جدید ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. این امر تأثیر مثبت استفاده از بافت متن و استنباط معنی در یادگیری واژه‌های جدید را تأیید کرده و با یافته‌های پژوهش حاضر در یک راستا قرار دارد. سلطانی مقدم و کیوان‌پناه (Soltani Moghaddam & Kaivanpanah, 2015) نیز در پژوهشی دریافتند که استنتاج معنا از متن روش مؤثرتری برای یادگیری واژه است و به یادگیری پایدارتری در مقایسه با بهره‌گیری از فرهنگ لغت و یا نوشتن معنی واژگان در حاشیه متن می‌انجامد که با پژوهش حاضر هم‌سو است. هر چند یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش ون دن بروک و همکاران (Van den Broek et al., 2018) هم‌خوانی ندارد. آن‌ها دریافتند که استنتاج معنی از بافت متن ماندگاری واژه‌ها را کاهش می‌دهد. همچنین، بر اساس یافته‌های پژوهش روحی و رضی‌نژاد (Rouhi & Razinezhad, 2017)، استنتاج معنا بهترین راهکار برای یادگیری واژگان نیست. آن‌ها دریافتند که بهره‌گیری از نمودهای مختلف توجه به رشد واژگانی بیشتری می‌انجامد که با یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر اهمیت و تأثیر استنتاج بر یادگیری واژه ناسازگار است.

همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر با نظریه ساخت‌گرایی هم‌سو است. بر پایه این نظریه، دانش قابل انتقال از مدرس به زبان‌آموز نیست، بلکه توسط خود زبان‌آموز و در فرآیندی فعال ساخته

می‌شود (Boulton, 2017). کوب (Cobb, 1999)، بر این باور است هنگامی که زبان‌آموز خود دانش را از داده استخراج می‌کند، در انتقال این دانش به محیط‌های جدید موفق‌تر عمل خواهد کرد. از آن‌جا که در یادگیری داده‌محور زبان‌آموزان فعالانه نمونه‌های واژه‌یاب را تجزیه و تحلیل می‌کنند و به کشف دانش جدید می‌پردازند، این نوع یادگیری با نظریه ساخت‌گرایی همسو است هریس و مورنو جین (Harris & Moreno Jaen, 2010). هرچند، یادگیری ساخت‌گرا به دلیل نیازهای شناختی که بر فراگیر تحمیل می‌کند، مورد انتقاد قرار گرفته است. پژوهشگران معتقدند که در این نوع یادگیری حافظه فعال به جای اینکه برای یادگیری و حفظ دانش، به کار رود، برای یافتن راه‌حل و یا فعالیت‌هایی که به یادگیری ارتباطی ندارند، مورد استفاده قرار می‌گیرد (Kirschner et al., 2006). سولر (Sweller, 2004) نیز معتقد است که بار شناختی بیش از اندازه می‌تواند زبان‌بار باشد و یادگیری را کاهش دهد. افزون بر این، این رویکرد استقرایی ممکن است برای همه فراگیران مناسب نباشد و یا به بیان دیگر به یک اندازه برای همه مناسب نیست (Butler, 2017).

همان‌گونه که یافته‌های آزمون بلافصل نشان می‌دهد، یادگیری واژه‌های جدید در گروه اول که هر واژه جدید را در بافت دو جمله‌ای دریافت کرده بودند، موفق‌آمیزتر بوده است. این نتیجه تأییدکننده نظر بلنس (Balance, 2016) است که اندازه نمونه‌های واژه‌یاب را یکی از عواملی می‌داند که ممکن است بر میزان یادگیری تأثیر بگذارد. اگر چه، بر پایه یافته‌های آزمون تأخیری در پژوهش حاضر، اختلاف معناداری بین سه نوع نمونه از جنبه تأثیر بر ماندگاری طولانی مدت واژه‌ها یافت نشد، اما میانگین به دست آمده از دانش واژگان سه گروه در این آزمون تأییدکننده ماندگاری واژه‌ها به ویژه در گروه اول و دوم است. این یافته، گفته لوفر و هالستین (Laufer & Hulstijn, 2001) که حفظ بلندمدت واژه‌های جدید به میزان بار ذهنی در پردازش آن‌ها بستگی دارد، را تأیید می‌کند. همچنین، وش و پری‌بخت (Wesche & Paribakht, 2010) بر این باورند که تلاش زبان‌آموز برای یافتن معنی واژه به درک بهتر متن و ماندگاری واژه می‌انجامد که با یافته پژوهش حاضر همسو است.

افزون بر این، یافته‌های پژوهش حاضر فرضیه توجه اشمیت (Schmitt, 2010) و یادگیری داده‌محور را تأیید می‌کند. بر پایه گفته اشمیت (همان)، یادگیری واژگان جدید مستلزم این است که زبان‌آموزان هم به شکل واژه (تلفظ و هجی) و هم نشانه‌های موجود در بافت متن که به تشخیص معنی واژگان کمک می‌کنند، توجه کنند. در پژوهش حاضر نیز زبان‌آموزان با استفاده از نشانه‌های موجود در نمونه‌های واژه‌یاب معنی واژه را استنباط کردند که این امر در هر سه گروه به

یادگیری واژه‌ها انجامید. عملکرد بهتر گروه نخست در آزمون بلافصل که هر واژه جدید را در بافت دو جمله‌ای دریافت کرده بودند نشان‌دهنده آن است که تلاش ذهنی بیشتر و توجه به نشانه‌های بیشتر در بافت، یادگیری واژه‌ها را بهبود می‌بخشد.

با نگاه کلی به یافته‌های به دست آمده می‌توان ادعا کرد که استفاده از نمونه‌های واژه‌یاب در هر سه اندازه در یادگیری واژه‌های جدید مؤثر است. هرچند، بررسی‌های بیشتر نشان داد که گروه نخست یعنی گروهی که نمونه‌های دو جمله‌ای واژه‌یاب را دریافت کرده بودند، نسبت به دو گروه دیگر در آزمون بلافصل عملکرد بهتری داشته‌است. از آن‌جا که گروه نخست در یادگیری کوتاه مدت موفق تر عمل کرده‌است، پیشنهاد می‌شود که واژه‌های جدید در بافت دو جمله‌ای به زبان آموزان ارائه شوند. از سوی دیگر، در آزمون تأخیری تفاوت معناداری مابین سه گروه یافت نشد. هر چند گروه سوم که واژه‌های جدید را در جمله‌های ناتمام دریافت کردند، هم در آزمون بلافصل و هم تأخیری میانگین کمتری را نسبت به دو گروه دیگر کسب کردند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که از جمله‌های ناتمام برای این هدف استفاده نشود. این نتیجه می‌تواند تأییدکننده یافته‌های کوب (Cobb, 1999) باشد که بافت متن ناقص سبب سردرگمی زبان آموزان و در نتیجه عدم یادگیری شود. همچنین بر اساس گفته سینکلر (Sinclair, 2004)، این قالب درک را دشوار می‌سازد و بار ذهنی زیادی را به زبان آموز تحمیل می‌کند که تا اندازه‌ای با یافته‌های پژوهش حاضر هم‌خوانی دارد.

به باور رومر (Romer, 2010) با وجود اثبات فواید استفاده از پیکره‌های زبانی در آموزش زبان، این ابزار هنوز آن گونه که شایسته است در محیط‌های آموزشی مورد استفاده قرار نگرفته‌است. ناآگاهی مدرسان و زبان آموزان از وجود این ابزار و یا ناآشنایی با چگونگی بهره‌گیری از آن می‌تواند دلیل عدم استفاده مؤثر از این ابزار باشد. از آن‌جا که زبان آموزان در محیط کلاس امکان استفاده از واژه‌یاب به شیوه برخط را ندارند، استادها و مدرسان زبان انگلیسی می‌توانند برای آموزش دهی واژه‌های جدید، نمونه‌های واژه‌یاب را به صورت چاپ شده تهیه کنند و در اختیار زبان آموزان قرار دهند و کم‌کم به بهره‌گیری از آن به شیوه برخط و خارج از محیط کلاس تشویق شوند.

یافته‌های پژوهش حاضر در آموزش واژه و تهیه مواد آموزشی کاربرد دارد. مدرسان می‌توانند با کاربرد بافت دو جمله‌ای واژه‌یاب، میزان یادگیری واژگان زبان آموزان را بهبود بخشند. همچنین، طراحان مواد درسی می‌توانند فعالیت‌های مبتنی بر نمونه‌های واژه‌یاب، به ویژه بافت دو جمله‌ای را در کتاب‌های درسی بگنجانند. از آن‌جا که یافتن نمونه‌های واژه‌یاب متناسب با سطح مهارت زبانی

زبان آموزان فرآیندی زمان بر است، تهیه این مطالب توسط طراحان مواد درسی کمک بسیاری به مدرسان خواهد کرد.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی نیز بوده است. نخست آنکه این پژوهش به بررسی تأثیر واژه‌یاب بر یادگیری واژگان زبان آموزان سطح متوسط رو به بالا محدود شده است و پژوهشگران می‌توانند تأثیر آن را بر یادگیری واژگان در سطوح دیگر بررسی نمایند. همچنین، پژوهش حاضر به بررسی یکی از ابعاد دانش واژگان محدود شده است. از آن جا که دانش واژگان ابعاد گسترده‌ای دارد، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده جنبه‌های دیگری مانند یادگیری واژگان چندمعنایی و یا هم‌نشینی واژگان را مورد بررسی قرار دهند. افزون بر این، به دلیل محدودیت زمانی، تعداد واژه‌هایی که در پژوهش حاضر آموزش داده شده است ۶۳ واژه بوده و پژوهش‌های دیگر می‌توانند اعداد واژه‌های بیشتری را به کار برند.

فهرست منابع

- روحی، افسر و سید علی رضی نژاد (۱۳۹۶). «تأثیر ترکیب نمودهای مختلف توجه به صورت بر یادگیری واژگان انگلیسی دانش آموزان دبیرستان». *زبان پژوهی*. دوره ۹. شماره ۲۳. صص ۵۳-۷۸.
- سلطانی مقدم، مجید و شیوا کیوان پناه (۱۳۹۴). «نقش بار ذهنی زبان آموزان در دریافت معنی واژگان جدید». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. سال ۵. شماره ۱. صص ۸۷-۱۱۰.
- گشمردی، محمودرضا (۱۳۸۹). «مبانی نظری فراگیر محوری در روش‌های آموزش زبان خارجی». *جستارهای زبانی*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۱۳۵-۱۴۸.

References

- Allan, R. (2010). Concordances versus dictionaries: Evaluating approaches to word learning in ESOL. In R. Chacon-Beltran, C. Abello-Contesse, M. Mar Torreblanca-Lopez, & M. Dolores Lopez-Jimenez (Eds.), *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning* (pp. 112-125). Clevedon: Multilingual Matters.
- Anani Sarab, M., & Kardoust, A. (2014). Concordance-based DDL activities and learning English phrasal verbs in EFL classrooms. *Issues in Language Teaching*, 3, 89-112.
- Balance, O. J. (2016). Analyzing concordancing: A simple or multifaceted construct? *Computer Assisted Language Learning*, 29 (7), 1205-1219.
- Boulton, A. (2010). Data-driven learning: Taking the computer out of the equation. *Language Learning*, 60(3), 534-572.
- Boulton, A. (2017). Data-driven learning and language pedagogy. In S. Thorne & S. May (Eds.), *Language, Education and Technology: Encyclopedia of Language and Education* (pp.181-192). New York: Springer. doi: 10.1007/978-3319-02328-1_15-1.

- Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language learning*, 67(2), 348–393.
- Butler, J. D. (2017). *One size doesn't fit all: Implementation of differentiated instruction*, (PhD Dissertation). National Louis University, Chicago, USA.
- Carpenter, S. K., Sachs, R. E., Martin, B., Schmidt, K., & Looft, R. (2012). Learning new vocabulary in German: The effects of inferring word meanings, type of feedback, and time of test. *Psychonomic Bulletin & Review*, 19, 8–86.
- Cobb, T. (1999). Applying constructivism: A test for the learner-as-scientist. *Educational Technology Research & Development*, 47, 15–33. doi:10.1007/BF02299631
- Craik, F. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684.
- Ebrahimain, A. & Nabifar, N. (2015). The effect of three vocabulary learning strategies of word part, word-card and context-clue on Iranian high school students' immediate and delayed English vocabulary learning and retention. *The Journal of Applied Linguistics*, 8(17), 42–63.
- Ergul, Y. (2014). *The effectiveness of using corpus-based materials in vocabulary teaching* (Master's thesis). Pamukkale University, Denizli, Turkey.
- Frankenberg-Garcia, A. (2014). The use of corpus examples for language comprehension and production. *ReCALL*, 26(2), 128–146.
- Gashmardi, M. (2010). Theoretical basis of learner-centered foreign language teaching methods. *Language related Research*, 1(2), 135–148 [In Persian].
- Gilquin, G., & Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? In A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 359–370). London: Routledge.
- Hamada, M. (2009). Development of L2 word-meaning inference while reading. *System*, 37 (3), 447–460. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.03.003>>.
- Harris, T., & Moreno Jean. M. (2010). *Corpus linguistics in language teaching*. Bern, New York, Oxford: Peter Lang.
- Herusatoto, H. (2011). Longer EFL vocabulary retention: Learning in context or in isolation? *Lingua Journal*, 6(2), 181–183.
- Hu, M., & Nation, P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430
- Huang, L. (2016). Has corpus-based instruction reached a tipping point? Practical applications and pointers for teachers. *TESOL Journal*, 1–19. doi: 10.1002/tesj.271
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. Anaud, & H. Béjoint, (Eds.) *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113–125). London: Macmillan.
- Jacoby, L. J., Craik, F. I. M., & Begg, I. (1979). Effects of decision difficulty on recognition and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(5), 585–600.
- Johns, T. (1986). Micro-concord: A language learner's research tool. *System*, 14(2), 151–162.
- Karras, J. N. (2016). The effects of data-driven learning upon vocabulary acquisition for secondary international school students in Vietnam. *ReCALL*, 28, 166–186. doi:10.1017/S0958344015000154.

- Kazaz, I. (2015). *Corpus-aided language pedagogy: The use of concordance lines in vocabulary instruction*, (Unpublished Master's thesis). Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Lamy, M. N., & Klarskov Mortensen, J. (2007). Using concordance programs in the modern foreign languages classroom. In G. Davies (Ed.), *Information and communications technology for language teachers (ICT4LT)*. Slough, UK: Thames Valley University. Retrieved from <http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-4.htm>.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–26.
- Laufer, B., & Shmueli, K. (1997). Memorizing new words: Does teaching have anything to do with it? *RELC Journal*, 28(1), 89–108.
- Levy, M. (1990). Concordances and their integration into a word-processing environment for language learners. *System*, 18(2), 177–188.
- Li, Xiaolong. (1988). Effects of contextual clues on inferring and remembering meanings of new words. *Applied Linguistics*, 9, 402–413. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.1093/applin/9.4.402>>.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, P. (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? *Reading in a Foreign Language*, 26, 1–16.
- Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Canadian Modern Language Review*, 61(1), 107–134.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L., & Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22, 231–243.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking.
- Poole, R. (2012). Concordance-based glosses for academic vocabulary acquisition. *CALICO Journal*, 29(4), 679–693.
- Rezaee, A. A., Marefat, H., & Saeedakhtar, A. (2015). Symmetrical and asymmetrical scaffolding of L2 collocations in the context of concordancing. *Computer Assisted Language Learning*, 28 (6), 532–549.
- Romer, U. (2010). Using general and specialized corpora in English language teaching: Past, present and future. In M.C. Campoy-Cubillo, B. Bellés-Fortuó, & M.L. Gea-Valor, (Eds.), *Corpus-based approaches to English language teaching* (pp. 18–38). London: Continuum International Publishing Group.
- Rouhi, A., & Razinezhad, S. (2017). The effect of different mixtures of FonF manifestations on high school students' vocabulary learning. *Zabanpazhuhi*, 9(23), 53–78. 10.22051/jlr.2017.7020.1015. [In Persian].
- Schatz, E., & Baldwin, R. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly*, 21, 439–453.
- Schmidt, R. (1984). The strengths and limitations of acquisition. *Language Learning and Communication*, 3, 1–16.
- Schmitt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied*

- Linguistics*, 11, 129–158.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329–363.
- Schmidt, R., & Frota, S.N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237–326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schouten-van Parreren, M. C. (1980). Vreemdtalige woorden: De betekenis onmiddellijk geven of eerstlaten raden? [Foreign language vocabulary teaching: Getting or guessing translations of new words?]. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 7, 156–173.
- Schouten-Van Parreren, M. C. (1989). Vocabulary learning through reading: Which conditions should be met when presenting words in texts? *Vocabulary Acquisition AILA Review*, 24(6), 75–85.
- Sinclair, J. (2004). New evidence, new priorities, new attitudes. In J. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 271–299). Amsterdam: John Benjamins.
- Soltani Moghaddam, M., & Kaivanpanah, S. (2015). Examining the role of task-induced involvement in L2 lexical inferencing. *Foreign Language Research Journal*, 5(1), 87–110. 10.22059/jflr.2015.62513 [In Persian].
- Soruç, A., & Tekin, B. (2017). Vocabulary learning through data-driven learning in an English as a second language setting. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1811–1832. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.6.0305>>.
- Supatranont, P. (2005). *A Comparison of the Effects of the Concordance-Based and the Conventional Teaching Methods on Engineering Students' English Vocabulary Learning*. (Unpublished PhD dissertation). Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand.
- Sweller, J. (2004). Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, 9–31.
- Szudarski, P. (2018). *Corpus Linguistics for Vocabulary: A Guide for Research*. New York: Routledge.
- Teng, F. (2016). The effects of context and word exposure frequency on incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *The Language Learning Journal*, 1–13. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2016.1244217>>.
- Thurstun, J., & Candlin, C. N. (1998). Concordancing and the teaching of the vocabulary of academic English. *English for Specific Purposes*, 17, 267–280.
- Tongpoon, A. (2009). *The enhancement of EFL learners' receptive and productive vocabulary knowledge through concordance-based methods* (Unpublished PhD dissertation). Northern Arizona University, San Francisco, USA.
- Van den Broek, G. S. E., Segers, E., van Rijn, H., Takashima, A., & Verhoeven, L. (2018). Contextual richness and word learning: Context enhances comprehension but retrieval enhances retention. *Language learning*, 68(2), 546–585.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Harvard.
- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 13–40.
- Wesche, M. & Paribakht, T. S. (2010). *Lexical inferencing in a first and second language: Cross-linguistic dimensions*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Yule, G. (2014). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

The Role of Concordance Formats in Vocabulary Learning

Maryam Rohani Ravari¹
Fatemeh Hemmati²
Afsar Rouhi³
Mohammad Aghajanzadeh Kiasi⁴

Received: 24/06/2020

Accepted: 05/10/2020

Article Type: Research

Abstract

There is a consensus among language teachers and researchers about the critical role of vocabulary acquisition in language learning development (e.g., Webb & Nation, 2017; Schmitt, 2008) However, vocabulary learning poses a challenge for most EFL learners (e.g., Schouten-van Parreren, 1980; McCarten, 2007; Teng, 2016). A large number of studies have explored the influence of different vocabulary instruction techniques on enhancing language learners' vocabulary development (Webb & Nation, 2017).

More recently, concordance-based instruction has been introduced as a beneficial approach for teaching vocabulary (Boulton & Cobb, 2017; Kazaz, 2015; Soruc & Tekin, 2017). This approach engages learners in data-driven learning (DDL) which requires them to explore concordance examples and discover knowledge for themselves. DDL is in line with the inductive language learning and exploratory approach. In concordance-based vocabulary instruction, learners are exposed to language instances and are supposed to both notice the meaning of the target lexicon or recognize the patterns and understand them through analysis and generalizations which is in line with the noticing hypothesis.

Also, according to Craik and Lockhart's (1972) theory of depth of processing, there is a hierarchy of processing levels and deeper processing of information is conducive to longer retention of words. In the present study, the learners were asked to infer the meaning of unfamiliar words which required them to analyze the contexts for contextual clues and also evaluate the accuracy and appropriateness of their inferences. Constructivist learning theory is another theory that provides

¹ PhD Student, Payame Noor University, Tehran, Iran;
M.Rohani@student.pnu.ac.ir

² Associate Professor, Payame Noor University, Tehran, Iran (corresponding author); f.hemmati@jonoub.tpnu.ac.ir

³ Associate Professor, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran;
afsarrouhi@uma.ac.ir

⁴ Assistant Professor, Payame Noor University, Tehran, Iran;
m.aghajanzadeh@gilan.pnu.ac.ir

support for this study. This theory is based on the idea that knowledge is not passively accumulated and learners themselves actively construct their knowledge. Stated differently, this theory posits that learning doesn't occur through transmitting a body of knowledge by instructors as it is supposed by traditional approaches (Boulton, 2017).

In the present study, learners actively analyzed concordance lines, generated and tested hypotheses, and discovered knowledge for themselves. On the other hand, presenting words in context provides learners with an opportunity to infer the meaning of unknown words through using contextual clues (Van den Broek et al., 2018). It is believed that the meaning inference of unfamiliar words plays an important role in developing learners' word knowledge (Hamada, 2009). To sum up, concordancing paves the way for lexical inferencing by presenting the words in multiple contexts which improves vocabulary learning (Nassaji, 2006).

Since the focus of literature has mostly been on comparing concordance-based vocabulary teaching and learning with more traditional methods, ignoring the fact that concordance can take various formats (Balance, 2016), the present study addressed this issue by exploring the effect of three different concordance formats (two complete sentences, one complete sentence, and incomplete sentence) on learners' vocabulary gain and retention. The participants of the study were 66 upper-intermediate English language learners who were selected from three classes based on their performance on Quick Oxford Placement Test. Each group received 63 new words in one of the concordance formats. The target words were presented in the three formats within 7 sessions and the participants of each group were asked to infer the meaning of the new words from one of the contexts.

The effect of the three concordance formats on learners' vocabulary gain and retention was explored by conducting 2 one-way ANOVAs. Moreover, post hoc multiple comparisons were run to locate any significant differences across the three groups. The results revealed that using concordance examples in all three formats was effective in learning new words. However, those who received two-sentence concordance examples outperformed the other groups in the immediate vocabulary test. The first group's better performance in the immediate test of vocabulary gain, can be attributed to their access to a larger context and hence more contextual clues that were noticed by them, their more involvement in the task, and more successful meaning construction from the context.

Furthermore, no significant difference was found between the three groups with regard to vocabulary retention. However, the descriptive statistics revealed that the group who received incomplete sentences was less successful in vocabulary retention compared to the other groups. Therefore, using concordance examples in incomplete sentence formats is not recommended for presenting new words. Despite its advantages, the use of concordancer for language learning is not widespread (Romer, 2010). This is the case for the Iranian context where teachers and learners are mostly unaware of concordance availability or are unfamiliar with using this tool. Since language learners don't have access to online concordance inside the classroom, language teachers can prepare printed concordance examples in the two-sentence format to teach new words and gradually encourage learners to use online concordance outside the classroom. The findings provide insights into the use of concordance in vocabulary teaching and learning.

Keywords: Concordance, Concordance Format, Meaning Inference, Vocabulary Learning

نگاه هرمنوتیکی به ترجمه فرانسوی برخی از واژه‌های عرفانی منطق الطیر عطار با پایه آراء امبرتو اکو^۱

صدیقه شرکت مقدم^۲

مریم اکرمی فرد^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۱۳

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

ترجمه از دیرباز تاکنون به عنوان فعالیتی هدفمند و ابزاری برای انتقال فرهنگ و ادبیات ملت‌های گوناگون، مورد توجه بوده است. در این میان، واژه‌ها و اصطلاح‌های موجود در آثار عرفانی به دلیل دارا بودن معناهای گوناگون و نشانه‌های نهفته، کار ترجمه را دوچندان دشوار کرده است. بررسی و چگونگی انتقال واژه‌ها و عنصرهای عرفانی *منطق الطیر* عطار از فارسی به فرانسه به وسیله مترجم‌های به نام فرانسوی - لیلی انور و گارسن دو تاسی - با بهره‌گیری از الگوی هرمنوتیک امبرتو اکو و بررسی برداشت و دریافت آن‌ها، در جایگاه «خواننده-مدل» و با در نظر گرفتن استراتژی متن، هدف این پژوهش بوده است. مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش توصیفی-تحلیلی، این مطلب است که در معادل‌یابی واژه‌ها و عنصرهای عرفانی *منطق الطیر*، مترجم‌ها با دنبال کردن مناسب‌های

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.32706.1909

^۲ دکترای تخصصی زبان و ادبیات فرانسه، استادیار گروه مترجمی فرانسه، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)؛ moghadam@atu.ac.ir

^۳ کارشناس ارشد ترجمه‌شناسی فرانسه، گروه مترجمی فرانسه، دانشگاه علامه طباطبائی؛ akramifard7@gmail.com

درون متنی و فرامتنی دست به خوانش اشعار زده‌اند. همچنین این مترجم‌ها معادل‌های مناسبی را انتخاب کرده‌اند که نشان‌دهنده شناخت کامل آن‌ها از راهبردهای حاکم بر ابیات عطار است.

واژه‌های کلیدی: ترجمه، منطق الطیر، واژگان و عناصر عرفانی، امبرتو اکو، گارسن دو تاسی، هرمنوتیک.

۱. مقدمه

امروزه نیاز به ترجمه در حوزه‌های گوناگون بیش از پیش شده‌است، چراکه در عصر حاضر، این مسأله، توانایی پژوهشگران را در واکاوی ادبیات و باورهای مردم، جوامع و دوره‌های مختلف گسترش داده و موجب آگاهی در سطح بسیار گسترده و وسیعی می‌گردد. در واقع، از آن جایی که «زبان در بستر فرهنگ شکل می‌گیرد، انتقال زبانی در قالب ترجمه، از یک سو تعامل مترجم با مقولات فرهنگی موجود در آن و از سوی دیگر ارتباط و تعامل میان فرهنگ‌های مبدأ و مقصد را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد» (Haghani, 2007, p. 181).

بی‌گمان از میان آثار گوناگون ادبی، متن‌های عرفانی از یک سو به هدف تأثیرگذاری بیشتر بر مخاطب، به صورت شعر نگاشته شده و از سوی دیگر سرشار از عنصرهای عرفانی و واژگان چند معنایی است که عمل ترجمه را دوچندان سخت و چالش برانگیز کرده‌است. متن‌های عرفانی از زبان ویژه‌ای برخوردار است که آن را از دیگر آثار ادبی متمایز می‌کند. عرفای ایرانی از عالم‌هایی سخن گفته‌اند که برای بیشتر افراد عادی غیر قابل درک است و به سختی در قالب زبان بشری جای می‌گیرد. این گونه، مترجم متن‌های عرفانی، افزون بر درک ظرافت‌ها و حقایق پنهان در پس هر واژه و خوانش درست از متن، باید به دقت آرایه‌ها و صنایع ادبی و قالب شعری را نیز در زبان مقصد بازآفرینی کند. بنابراین مترجم آثار عرفانی پیش از انجام ترجمه، الزاماً باید به بررسی دقیق قرآن و بررسی آثار پژوهشگران در این حوزه بپردازد و با ساختار و استراتژی‌های متن‌های عرفانی آشنا شود.

۱.۱. بیان مسأله

همان گونه که پیش‌تر گفتیم، ترجمه عناصر و واژه‌های عرفانی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. اگر تعریف از عناصر عرفانی، واژگانی است که در پشت خود معانی چندگانه دارند؛ و یا کلامی کوتاه بوده که در بردارنده معنایی غیر از معنای ظاهری هستند - معانی که از بطن دنیای غیر مادی بیرون آمده‌اند، همین ویژگی، عمل ترجمه را برای مترجم دشوارتر می‌سازد. همچنین در بسیاری

از موارد، واژگان عرفانی، داستانی ظریف را در بردارند که از قرآن یا حدیث‌ها بیرون کشیده شده‌است. عناصری فرازمینی که فراتر از قراردادهای زبانی بشر است و بیان‌کننده الهامات نویسنده در شرایطی ویژه است. بنابراین تشخیص اصطلاح‌های عرفانی و یافتن راهکار و معادل برای ترجمه آن‌ها از موارد بسیار مهمی است که نیازمند ژرف‌نگری و مهارت بالای مترجم است. در نتیجه مترجم رسالت دارد این واژگان را به گونه‌ای ترجمه نماید که از یک سو دقیق باشد و از سوی دیگر تأثیری مشابه و همانند آن را در زبان مقصد ایجاد کند. چگونگی و بررسی ترجمه واژگان عرفانی با در نظر داشتن تفاوت‌های بین زبانی و بین فرهنگی که ریشه در مذهب و باورهای دینی - اسلامی عرفا دارد موضوعی است که ما در این پژوهش به آن پرداخته‌ایم. در این راستا، از دیدگاه نظریه پرداز مطرح علم ترجمه و هرمنوتیک، اُمبرتو اکو^۱ بهره گرفته شده‌است.

اکو در تفسیر و تأویل متن، فهم «موقعیت مؤلف» از یک سو و «موقعیت خواننده» از سوی دیگر را در نظر می‌گیرد. به باور وی، «متن در معنای واقعی‌اش دیگر یک پدیده عینی و فیزیکی نیست، بلکه عبارت است از چیزی که در فرآیند خوانش شکل می‌گیرد» (Rahimi, 2011, p. 141). او اصطلاح «استراتژی متن^۲» را بیان کرده و با در اولویت قرار دادن خواننده، حدود تفسیر متن را بیان می‌کند. از دید وی «انسجام درون متن؛ افق معنایی متن و حدود تفسیر آن را مشخص می‌کند. بر همین اساس خواننده نباید انتظارات ویژه خود را بر متن تحمیل کند و آن را مطابق میل خود تفسیر نماید؛ و یا برای دست یافتن به معنای نهفته در متن، در جست‌وجوی شناخت نیست مؤلف برآید.» (Rahimi, 2011, p. 141). بنابراین، به باور وی خواننده با خوانش خود اثر، عملی را که نویسنده اثر شروع کرده، تکمیل می‌نماید.

۲.۱. مورد مطالعاتی پژوهش

اثر مورد بررسی با نام *منطق الطیر* نوشته شاعر و عارف ایرانی عطار نیشابوری است. این اثر توصیفی است از سفر مرغان، به سوی سیمرغ؛ ماجراهایی که در این راه برایشان گذشته؛ دشواری‌های راه ایشان؛ برگشتن برخی از آن‌ها؛ هلاک شدن گروهی؛ و سرانجام رسیدن «سی مرغ» از آن جمع انبوه، به زیارت «سیمرغ». در این منظومه، لطیف‌ترین بیان ممکن، از رابطه حق و خلق و دشواری‌های راه سلوک نشان داده شده‌است. هر یک از پرندگان داستان او نماد و تمثیلی هستند که هدف والای این شاعر را به بهترین وجه به تصویر کشیده‌اند. «عرفان در *منطق الطیر* عطار هفت وادی دارد که عبارتند از: طلب، عشق، معرفت، استغناء، توحید، حیرت و

¹ Umberto Eco

² stratégie du texte

فنا.» (Chehreghani, 2006, p.133) دیان دو سلیه^۱، ناشر فرانسوی ترجمه منطق الطیر، در مقدمه این کتاب، دلیل نام‌گذاری آن با نام «le cantique des oiseaux» و انتخاب معادل «cantique» برای واژه «منطق» را این گونه شرح می‌دهد «نام بردن از حضرت سلیمان، اشاراتی به انجیل و ارجاعاتی از مسیحیت، ژرفای عرفانی شعر و همچنین موسیقی ابیات منطق الطیر ما را ناگزیر به ترجمه آن با عنوان «le cantique des oiseaux» کرد.» لیلی انور (Anvar, 2020) در تکمیل این شرح در مصاحبه‌ای با روزنامه اطلاعات شرح می‌دهد که گرچه عطار در منطق الطیر مترجم مرغان است، اما زبان مرغان زبان بی‌زبانی است و واژه‌ای در آن وجود ندارد، عطار زبان حال مرغان را به شعر پارسی ترجمه می‌کند. زبان مرغان، شعر و موسیقی است و به همین دلیل است که وی منطق الطیر را نه به «زبان مرغان» بلکه به «سرود مرغان» «le cantique des oiseaux» ترجمه کرده است.^۲

عطار مسائل را در قالب تمثیل و نماد بیان کرده است. «این روش به نوعی الهام گرفته از آیات قرآنی است؛ زیرا در قرآن کریم برای محسوس شدن برخی مسائل، مطالب به شیوه تمثیل بیان شده‌اند.» (Havasi et al., 2019, p.119). عطار با به کارگیری فراوان واژگان تمثیلی، در قالب مثنوی به جذابیت اثر افزوده و ما را در انتخاب آن به عنوان موضوع مورد بررسی برای پژوهش پیش رو ترغیب کرده است. این اثر، تاکنون به وسیله چندین مترجم به زبان فرانسه برگردانده شده است که از میان آن‌ها ترجمه‌های لیلی انور دانش آموخته زبان و ادبیات فارسی و گارسن دو تاسی زبان‌شناس و خاورشناس فرانسوی مورد پژوهش قرار خواهد گرفت. بررسی ترجمه آن‌ها به عنوان فرانسوی‌زبانان آشنا با فرهنگ پارسی افزون بر جذابیت موجود در انتقال عناصر عرفانی و رمزگشایی نمادها، ما را در دست‌یابی به هدف به منظور ارائه و تشخیص ترجمه‌ای مطلوب هدایت می‌کند.

۱.۳. پرسش‌های پژوهش

سه پرسش اصلی که در این مقاله مطرح می‌شود از این قرارند: نخست اینکه، چگونه می‌توان منطق الطیر را در پرتو رویکرد امبرتو اکو تفسیر کرد؟ دوم آنکه، بر پایه دیدگاه اکو، مترجم‌ها در ترجمه عناصر عرفانی در جایگاه «خواننده-مُدل» به خوانش اثر پرداخته‌اند یا «خواننده تجربی»؟ سوم اینکه، تا چه اندازه این دو مترجم در رمزگشایی عناصر عرفانی و بار معنایی نمادها در زبان مقصد موفق عمل کرده‌اند؟

^۱ editions Diane de Selliers

^۲ روزنامه اطلاعات، ۸ اردیبهشت ۱۳۹۹

۲. پیشینه پژوهش

رحیمی (Rahimi, 2011) در مقاله خود با نام «جایگاه متن، مؤلف و خواننده از دیدگاه امبرتو اکو» به بررسی نظرات و تفکرات او در حوزه تأویل متن می‌پردازد. وی به این مسأله اشاره دارد که اکو در تحلیل زیباشناختی آثار ادبی، بر وجود رمزگان و تفسیرپذیری آن‌ها تأکید می‌کند و ضمن نقد «نیت مؤلف» در نظریه بیانگری هنر، قائل به دیالکتیک میان «نیت متن» و «نیت خواننده» است. از دید اکو هر چند متن، ذاتاً خوانش‌های چندگانه و یافته‌های متفاوتی را اقتضا می‌کند، اما در عین حال هر نوع خوانشی را هم امکان‌پذیر نمی‌سازد، زیرا خوانش درست متن فقط در صورتی نمایان می‌شود که «خواننده نمونه» آن را در چارچوب‌های تحمیلی خود متن بررسی کند (Rahimi, 2011).

مرادی (Moradi, 2013) در مقاله‌ای با نام «بررسی، تحلیل و نقد شیوه تفسیری و تأویلی منطق الطیر عطار» بیان می‌کند که این شاعر، همچون عارفان دیگر از منظری عرفانی به قرآن و حدیث می‌نگرد و آن‌ها را متناسب با حال و احوال خویش تفسیر می‌کند؛ با مطالعه آثارش، در می‌یابیم که او احاطه چشمگیر بر قرآن و حدیث دارد و با بهره گرفتن از آیات قرآن، گاهی به صورت مستقیم یعنی با آوردن قسمتی از یک آیه، ذهن مخاطب را به شرح و بسط ظاهر قرآن (تفسیر) و بطن قرآن (تأویل) رهنمون کرده است. به بیان دیگر عطار گاهی مخاطب را با قرینه‌قالی به درک مطلب می‌رساند و نیز گاهی به صورت غیر مستقیم با استفاده از قرینه‌مقالی به شرح و بسط ظاهر و باطن قرآن می‌پردازد^۱.

در مقاله «آب و آتش از نگاه هرمنوتیک در منطق الطیر عطار» باطانی (Batani, 2017)، کوشیده با دیدی تأویل‌گرایانه و هرمنوتیکی به بررسی مفهوم نمادین آب و آتش در منطق الطیر عطار پردازد. نگارنده، تلاش کرده به این پرسش‌های ازپیش موجود که آیا عطار به مفهوم آب و آتش تنها نگاه عارفانه- صوفیانه و شریعت مدارانه داشته است یا فقط با دیدی ادبی و تأویل‌گرایانه به آب و آتش پرداخته است. به باور نویسنده، عطار بانگاه رمزآلود و تمثیلی خود به این دو اسطوره نمادین، هویت و شخصیت انسانی بخشیده است. آب و آتش همانند همه پرندگان در این حماسه عرفانی-تمثیلی حاضرند و همراه آن‌ها نقش گوناگون و گاه متضاد خود را به گونه‌ای بی‌همتا ایفا می‌کنند.

^۱ <http://eslahe.com/>

۳. تبیین نظریه

منطق الطیر عطار نیشابوری، شاعر و عارف قرن ششم هجری، از جمله مهم‌ترین میراث شاعرانه ایران زمین است که بارها به دیگر زبان‌های دنیا از جمله زبان فرانسه ترجمه شده است. این اثر یکی از برجسته‌ترین آثار عرفانی است که به زبان تمثیلی و نمادین نوشته شده است. «به کارگیری زبان نمادین، ویژگی اساسی داستان‌های رمزی است. عرفا واژه‌هایی را که مستعد بیان مقصودشان می‌یافتند از حد سطح در می‌گذرانیدند و معانی عمیق به آن‌ها می‌بخشیدند» (Zareh Jirhandeh, 2015, p. 114). شوتر (Schutz, 1962; qouten in Algooneh Juneghani, 2018) معتقد است نماد زمانی شکل می‌گیرد که امر بازنمایی شده پدیداری متعلق به نظامی برتر از جهان معمول باشد. ستاری (Sattari, 2002; quoted in Algooneh Juneghani, 2018, p. 21) می‌نویسد «صوفیه معتقد است، حقایق عرفانی را تنها به زبان محرمی، یعنی زبان رمز، استعاره، کنایه و تمثیل می‌توان گفت و گرنه خاموشی بهتر است. به کاربردن زبان منطق و عقل و قیاس بی احتیاطی و خطر کردن است. {...} از این جهت مکاشفات و دریافت‌های صوفیه در زبان قصه و رمز بیان می‌شود (Sattari, 2002; quoted in Algooneh Juneghani, 2018, p. 174). داستان رمزی «نه تمثیل است و نه لغز، بلکه واقعه‌هایی روحانی است که در سطح جهانی فوق احساس، تجربه شده و در قالب داستان به قلم درآمده است.» (Pournamdarian, 2011. p. 264) آنری گُربین (Corbin, 2004b) درباره زبان رمزگونه عارف می‌گوید: «وقتی دل سالک مجذوب، دیگر قادر به تحمل هجوم انوار حقایق معنوی نیست، سیلاب این انوار از بستر درون به در می‌رود و از زبان لبریز می‌شود و در این حال، زبان، کلماتی را به کار می‌گیرد که برای شنونده عادی به صورت کلمات تناقض آمیز و گستاخانه می‌نماید، حال آنکه برای شخصی که قادر به فهم محتوای عمیق و نهفته این کلمات باشد، حکایت دگرگونه است.» (Corbin, 2004b, p. 277).

ادبیات عرفانی دربرگیرنده جنبه‌های گوناگونی است که نظم، نثر، مناجات، حدیث و موارد مشابه را شامل می‌شود. به همین سبب مترجم متن‌های عرفانی باید فردی زبردست و آگاه به تمامی این جنبه‌ها باشد. «آسیب‌ها و کاستی‌هایی که در فرآیند ترجمه متون عرفانی پدیدار می‌شوند نسبت به ترجمه سایر متون بیشتر است چرا که خاستگاه متون عرفانی نوعی شناخت است که بر اساس کشف و شهود باطنی متجلی می‌شود و در این هنگام فرد با ارتباط بی‌واسطه با وجود مطلق به رویت حقایق و معنی می‌پردازد و نوعی صور معانی رخ می‌نماید. از آن رو متون عرفانی در بردارنده پیچیدگی‌هایی ماهوی هستند که در آن‌ها مفهوم از دایره مفاهیم عینی دور می‌شود» (Letafati et al., 2016, p. 98). مترجم متن‌های عرفانی در هنگام ترجمه همواره با چالش‌های

گوناگونی روبه‌رو می‌شود که می‌توان به «قرائت نادرست متن، استفاده نادرست از واژه‌نامه‌ها در معادل‌یابی نادرست، عدم توجه به بافت در معادل‌یابی، عدم آشنایی با مصطلحات تخصصی عرفانی اسلامی و نیز فهم نادرست متن اشاره کرد.» (Taheri et al., 2016, p. 48).

نمادها، واژگان و اصطلاح‌های در یک متن عرفانی، خوانندگان را با باورها و اعتقادات دینی عرفا آشنا می‌سازد، از این رو می‌تواند مترجم را دچار مشکل کند؛ چرا که وی مسئولیت خطیر امانت‌داری در ترجمه را بر عهده دارد و کوچک‌ترین اشتباه و عدم دقت وی در آن موجب ایجاد ابهام و کج‌فهمی در خواننده می‌شود. بر پایه دیدگاه بیکر (Baker, 2011) «ترجمه هنری دقیق و طاقت‌فرساست، اصطلاح و تمثیل بیش از هر مشخصه دیگری در زبان نیازمند آن است که مترجم نه تنها صحت و درستی آن را در نظر داشته باشد بلکه باید در مورد تأثیرات بلاغی آن زبان نیز حساس باشد.» (Barker, 2011, p. 89). بنابراین در ترجمه عناصر عرفانی، مترجم بایستی با دقت و ظرافت بیشتری عمل کند تا بتواند معنا و مفهوم آن را به درستی و به دور از خطا و اشتباه به خواننده انتقال دهد.

لیلی انور در سال ۲۰۱۴، *منطق الطیر* را در قالب شعر به زبان فرانسه برگرداند. وی در جایگاه مترجم و متخصص ادبیات عرفانی، به طور ویژه بر ادبیات عاشقانه و سلوک معنوی تمرکز کرده‌است. انور در یکی از مصاحبه‌های خود در مورد عطار چنین گفته‌است:

عطار *منطق الطیر* را بسیار دقیق و همانند یک سمفونی ساخته‌است. در واقع این کتاب یک موسیقی است و شما می‌دانید از کجا شروع و کجا تمام می‌شود. {...} جهان ادبیات یک جهان یکتا است و جایگاه شعرای عرفانی که به زبان فارسی شعر سروده‌اند، نسبت به دیگر شاعران یک جایگاه استثناء است^۱

انور درباره ترجمه آثار عرفانی می‌نویسد: «مترجم باید یاد بگیرد که شخص ناتوانی است و در عین حال تمام تلاش خود را بکند که اصلاحات عرفانی را که درک آن‌ها نیازمند تحقیقات فراوانی است، به طور شفاف به زبان مقصد منتقل کند.» وی با اشاره به دشواری‌های ترجمه *منطق الطیر* می‌افزاید:

من سعی کردم تا جایی که ممکن است از برخی کارهای مترجمان که مثلاً کلمات خارجی زیاد از حدی را در متن ترجمه شده استفاده می‌کنند، اجتناب کنم و تلاش کردم حتی المقدور کلمه‌ای را برای انتقال معنای کلمه مورد اشاره در متن مبدأ انتخاب کنم و این باید نزدیک‌ترین واژه به اصل کلمه فارسی می‌بود. البته در جاهایی که لازم

^۱ <http://cafecatharsis.ir/>

است توضیح هم داده‌ام و فکر می‌کنم این توضیحات به فهم متن کمک می‌کند.^۱ امروزه، سه حوزه ادبیات، نقد و ترجمه با هم سرشته شده‌اند به طوری که هر متن ادبی، نقد ویژه خود را می‌طلبد. در حوزه ادبیات عرفانی، به منظور رمزگشایی نمادها و تمثیل‌ها از رویکرد هرمنوتیک بهره گرفته می‌شود. تأویل یا هرمنوتیک، یعنی تفسیر معنوی قرآن به آن طریق که متفکران می‌کرده‌اند، اساس آن بر علم مطابقه و ادراک آن‌چه که امروز «ساختار^۲» نامیده می‌شود، استوار بوده‌است. هدف از این نوع تفسیر، دریافت حقیقت معنوی در سطح‌های گوناگون عوالمی که در متن کتاب از معنای آن‌ها سخن می‌رفته، بوده‌است؛ زیرا در هر یک از سطوح مورد نظر، هر حقیقت لفظی، واجد یک حقیقت معنوی است (Corbin, 2004c, p. 203). «مسأله هرمنوتیک نخست در محدوده تفسیر مطرح شده‌است، یعنی در چارچوب رشته‌ای که هدفش آن است که بر مبنای آنچه متن می‌خواهد بگوید، به فهم یک متن راه برد، یعنی بر پایه نیت نهفته در متن آن را بفهمد. اینکه تفسیر مسئله‌ای هرمنوتیکی یعنی مسئله تأویل را طرح کرد، از این روست که هر خوانش از یک متن، هر اندازه هم که وابسته به چیزی باشد که متن به خاطر آن نوشته شده‌است، همواره درون یک جامعه، یک سنت، و یک جریان زنده اندیشه صورت می‌گیرد که همگی پیش‌فرض‌ها و الزاماتی را به همراه دارند.» (Bahrami, 2010, p. 138). به این ترتیب می‌توان تأویل‌های گوناگونی را برای یک متن واحد در نظر گرفت. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، در این پژوهش، با تمرکز بر رویکرد هرمنوتیک اُمبرتو اکو به تحلیل ترجمه عناصر عرفانی در منطق الطیر عطار می‌پردازیم. بنابراین، آشنایی با آراء اکو در زمینه تأویل متن جزء جدایی‌ناپذیر پژوهش است.

۳.۱. هرمنوتیک از دید اُمبرتو اکو

اُمبرتو اکو منتقدی بزرگ و یکی از پیش‌تازان پژوهش‌های نشانه‌شناسی در سال‌های شصت میلادی است. نظریه‌های هرمنوتیکی در آن سال‌ها برگرفته از تئوری‌های ارتباطی^۳ بود. وی نقد سنتی را که کاوش در منشاء و خاستگاه اثر را در اولویت قرار می‌دهد، رد می‌کند. «نقد خاستگاه اثر^۴، نیت نویسنده را هدف غایی کاوش و بررسی قرار می‌دهد، در صورتی که در عصر ساختارگرایی^۵ این نظریه به کلی رد می‌شود. زورائیدا کاراندل^۶ در مورد این مسأله می‌نویسد: «بینامتنی همچون

^۱ <http://www.afecatharsis.ir/7412/>

^۲ Structure

^۳ Théorie communicative

^۴ critique des sources

^۵ structuralisme

^۶ Zoraida Carandell

ابزاری برای نابود کردن نقد خاستگاه اثر به وجود آمد.^۱

اگو در سال ۱۹۶۲ کتاب «اثر گشوده»^۲ را چاپ کرد و خواننده را محور اصلی اثر قرار داد. به باور وی خواننده باید معانی چندگانه و پنهان اثر را رمزگشایی کند. این گونه هر بی تفاوتی و کنش پذیری خواننده را در برابر اثر به کلی رد می‌کند و معتقد است که خواننده باید فعال و پرتلاش باشد و در درک رمز و رازهای اثر از هیچ تلاشی فروگذار نباشد. وی معنای رمزی، پنهان، تحت‌لفظی و تمثیلی را در اولویت قرار می‌دهد.

در سال ۱۹۷۹ کتاب «نقش خواننده»^۳ را چاپ کرد و در آن درباره هدف خواننده بحث کرد و به این وسیله نظریه «دریافت» را ارائه نمود. وی در سال ۱۹۹۰ با انتشار کتاب *محدوده‌های تفسیر*^۴، سه نیت اصلی هرمنوتیک را بیان کرد:

یکم- نیت نویسنده^۵: وظیفه نگارنده فقط تولید اثر و آفرینش دنیایی تازه است، اما به محض تکمیل آن، ارتباط مؤلف با اثر گسسته می‌شود. «مؤلف درست لحظه‌ای که نوشتن را به پایان می‌رساند، می‌میرد تا دیگر در مسیر متن مزاحمت ایجاد نکند.» (Rahimi, 2011, p. 129).

دوم- مؤلف تجربی^۶: با وجود قطع ارتباط بین متن و مؤلف پس از پایان نگارش اثر، نویسنده می‌تواند در جایگاه «مؤلف تجربی» درباره هدف‌ها و نیت‌های خود از نگارش اثر و تجربیات خود هنگام نگارش، سخن بگوید، اما توضیحاتی از این دست «در برخی موارد تنها راه گشای فهم بهتر متن‌اند و در مواردی دیگر تنها بیانگر لذت نویسنده‌گی وی.» (Rahimi, 2011, p. 131).

سوم- نیت خواننده^۷: خواننده اجازه دارد خیالات و دل‌مشغولی‌های خود را روی متن به کار گیرد. ممکن است معنای متن را اشتباه متوجه شود، ولی همین درک از متن می‌تواند مثبت باشد و به مسأله دریافت متن باز می‌گردد (Rahimi, 2011, p. 135).

الف) خواننده تجربی^۸: خواننده‌ای که فقط کتابی را از روی سرگرمی می‌خواند. چنین خواننده‌ای نمی‌تواند به دنیای متن و ناخودآگاه نویسنده راه یابد و تفسیر دقیقی از متن ارائه دهد (Rahimi, 2011, p. 135).

¹ <https://esthetiquedulivre.wordpress.com/eco/les-theories-hermeneutiques-dumberto-eco/>

² *Euvre ouverte*

³ *rôle du lecteur*

⁴ *les limites d'interprétation*

⁵ *intention auctoris (intention de l'auteur)*

⁶ *crivain empirique*

⁷ *intention lectoris (Intention du lecteur)*

⁸ *lecteur empirique*

ب) خواننده-مُدل^۱: خواننده‌ای است که از روی آگاهی و شناختِ نوع متن آن را می‌خواند. چنین خواننده‌ای می‌تواند با دقت و تأمل بر نظام حاکم بر متن، به لایه‌های زیرین آن راه یابد و تفسیر درستی را از آن دریافت کند. « چنین شخصی با قاعده‌ها و نظام حاکم بر متن آشناست و با رعایت آن وارد دنیای متن می‌شود؛ زیرا متن دنیایی را می‌آفریند که خواننده برای ورود به آن باید قواعد بازی را که متن ارائه می‌دهد، بشناسد و با رعایت اسلوب خوانش بتواند در مقام خواننده-مُدل وارد دنیای آن گردد. » (Rahimi, 2011, p. 135).

چهارم- نیت اثر^۲: شامل امکانات و مناسباتی است که بالقوه در داخل متن وجود دارد و به خواننده اجازه می‌دهد آن را تفسیر نماید؛ امکاناتی که حتی خود مؤلف هم از آن بی‌خبر بوده‌است. به باور اکو، یک اثر به خواننده‌ای نیاز دارد که با خوانش خود، آن را به روز رسانی کند، اما آن‌چه که متن را مشخص می‌کند، توانایی آن در جهت‌دهی و برنامه دادن به نویسنده-مُدل است. اثر، مسیرها و سرنخ‌های خوانش را در بر می‌گیرد. تفسیر متن به ارتباط دو جانبه بین استراتژی نویسنده و پاسخ خواننده-مُدل باز می‌گردد. هر متنی متشکل از عناصری است که با انسجام درونی و مفاهیم زیربنایی در کنار هم گرد آمده‌است و به خواننده-مُدل اجازه می‌دهد تا به وسیله آن به رمزگشایی متن بپردازد. در زیباشناختی اکو آنچه اهمیت دارد «خود متن، فرآیند آفرینش معنایی نهفته در آن و نقش مخاطب در کشف مناسبات عناصر متن و خلق معانی تازه است.» (Rahimi, 2011, p. 129). او معتقد است که انسجام درون متن، عاملی است که می‌تواند انگیزه‌های مهارناپذیر خواننده را مهار کند.

۳.۲. تفسیر از دید اکو

اکو بار د هرگونه تفسیر افراطی مدعی است: « در فرایند تفسیر با تمرکز بر خود متن و شناسایی هدف آن می‌توان از تفسیرهای اشتباه و افراطی جلوگیری نمود. » وی می‌افزاید: «اگرچه تشخیص یک تفسیر مناسب، امری دشوار است و نمی‌توان از میان دو تفسیر در مورد یک متن، یکی را برتر شمرد، اما امکان تشخیص تفسیری که آشکارا غلط، بی‌ربط و دور از ذهن است وجود دارد.» (Rahimi, 2011, p. 137).

اکو در کتاب «محدوده‌های تفسیر» بیان می‌کند که با در نظر گرفتن خواننده به عنوان معیار اصلی تفسیر متن، به دو گزینه متضاد بر می‌خوریم:
الف) درون متن باید در جستجوی آن‌چه نویسنده قصد گفتنش را دارد، باشیم.

¹ lecteur modèle

² intention operis (intention de l'œuvre)

ب) درون متن باید تنها به آنچه نوشته شده، بدون در نظر گرفتن نیت نویسنده، توجه کنیم.» (Eco, 2016, p. 25)

اگر جمله دوم این عبارات متناقض را در نظر بگیریم، به تضاد دیگری برمی‌خوریم:

پ) باید با توجه به یکپارچگی معنایی متن و مناسبات معنایی ارجاعات آن، در جستجوی پیام متن باشیم.

ت) باید به دنبال معنایی که مخاطب با توجه به سیستم معنایی، تمایلات، انگیزه‌ها و خواسته‌های خود در آن می‌یابد، باشیم.» (همان)

در این راستا، اگر مبنا را بر نظریات معناشناسی پیرس^۱ گذاشته و دایره معنا را نامحدود بدانیم، باید دایره تفسیر را نیز به افق نامحدودتری گسترش دهیم. اکو (Eco, 1990) با تمرکز بر اصل حدود تفسیر، بر ارتباط میان نیت خواننده و متن تأکید بیشتری دارد و نیت نویسنده را چندان مورد اهمیت قرار نمی‌دهد. «برای رهایی متن از توهم دریافت معنا تا رسیدن به این آگاهی که «معنا بی‌نهایت است»، خواننده باید این گمان را داشته باشد که هر جمله، درون خود معنایی نهفته دارد؛ واژه‌ها به جای افشاء، ناگفته‌هایی را پنهان می‌کنند؛ افتخار یک خواننده این است که دریابد متن می‌تواند هر چیزی، به غیر از آنچه نویسنده قصد گفتنش را داشته، بیان کند؛ به محض کشف معنای ظاهری متن، اطمینان می‌یابیم که این معنای واقعی نیست. معنای واقعی، معنی دریافت شونده بعدی، و معنای بسیار دورتر از آن است؛ پس بازنده کسی است که جریان درک متن را با جمله «فهمیدم!» به پایان می‌رساند. خواننده واقعی کسی است که به راز یک متن پی ببرد، راز یک متن خالی بودن آن است (Eco, 1990, p. 159).

به این ترتیب، اکو متن را جهانی بی‌پایان می‌داند: «متن جهانی بی‌پایان است، جهانی که مفسر می‌تواند ارتباطات داخلی بینهایتی را درون آن کشف کند.» (Eco, 1990, p. 158). نویسنده این جهان را ساخته اما شاید خود نیز به تمام راز و رمزهای آن واقف نباشد، این وظیفه‌ی خواننده است که نیت یا نیت متن را از میان این واژه‌ها بازیابد: «آگاهی پنهان، آگاهی عمیقی است (چرا که تنها چیزی که در زیر لایه سطحی پنهان شده، می‌تواند برای مدتی طولانی ناشناخته بماند). به همین دلیل حقایق به وسیله آن‌چه که گفته نشده و یا به طور مبهم گفته شده و باید از پس سطح ظاهری متن فهم شود، شناخته می‌شوند.» (همان، ۱۵۰)

¹ Ch. S. Peirce

۳.۳. ترجمه از دید اکو

اکنون که به کوتاه‌سخن، دیدگاه اکو درباره «نیت متن»، «نیت خواننده» و «نیت نویسنده» بیان شد، مسأله نقش مترجم مطرح می‌شود؛ برای کسی که با علم زبان‌شناسی آشنایی چندانی ندارد، ترجمه تنها رمزگشایی متن از زبان مبدأ و معادل‌یابی در زبان مقصد است، اما در حقیقت هدف ترجمه انتقال واژه‌ها نیست، بلکه انتقال معنایی است که در دل واژگان پنهان شده‌است. آیا مترجم متن، که به گفته اکو «جهانی بی‌نهایت» است، قادر به انتقال تمام تفسیرهای ممکن متن به زبان مقصد خواهد بود؟ اکو در کتاب خود «Dire Presque la même chose» در عین اشاره به تجربیات خود در ترجمه آثار ادبی، عمل مترجم را نوعی «مذاکره» می‌نامد. «مترجم متون را ترجمه می‌کند و پس از روشن کردن محتوای هسته‌ای یک اصطلاح، می‌تواند تصمیم بگیرد، با وفاداری به تمایلات متن، بر سر عبور از حدود گزینش لفظ به لفظ مذاکره کند.» (Eco, 2006, p. 107) مذاکره کردن برای مترجم، کم کردن بیشترین فاصله میان معنای واژه در زبان مبدأ و معنای به‌وجودآمده در زبان مقصد است. انجام این کار به دلیل همگی شاخص‌هایی که مترجم باید بر آن مسلط باشد، بسیار دشوار است (Soubrier, 2010, P. 37).

با توجه به گسترده بودن جهان متن، معنای منتخب مترجم تنها می‌تواند شکاف بین معنای واژه در زبان مبدأ و مقصد را کم کند، اما قادر به از بین بردن این شکاف به طور کامل نیست، پس مترجم فقط قادر به رساندن یک یا تعدادی از معانی متن از زبان مبدأ به مقصد است و معانی دیگر آن به ناچار و به طور طبیعی در جریان فرآیند ترجمه از بین خواهند رفت.

۴. تحلیل داده‌ها

اکنون با در نظر گرفتن آرای امبرتو اکو درباره تفسیر متن، به تحلیل و بررسی ترجمه برخی از اصطلاح‌های عرفانی منطق الطیر می‌پردازیم. اگر به تعبیر امبرتو اکو هر خواننده-مُدلی بتواند تفسیری از یک متن ارائه دهد، هر مترجمی نیز می‌تواند در نقش خواننده-مُدل عمل کرده و تأویل خود از متن را به زبان دیگری ارائه دهد. در این بخش، پس از ارائه ترجمه هر اصطلاح به وسیله هر یک از مترجم‌ها، به بررسی نوع متن و چالش‌های ساختاری آن می‌پردازیم. هدف این است تا دریابیم که آیا مترجم، بر پایه دیدگاه اکو، وارد مقوله تفسیر افراطی و بی‌ربط شده و یا اینکه با توجه به معنای دقیق واژه‌ها مطابق با فرهنگ‌نامه‌های عرفانی و متخصصین این حوزه تفسیر درستی از واژگان ارائه داده‌است.

¹ négociation

۴. ۱. اصطلاح «حقیقت»

جدول ۱: ترجمه اصطلاح «حقیقت»

<p>Sois bienvenue, ô huppe, oiseau de la guidance Toi en chaque vallée messagère du Vrai (Attâr, 2012).</p>	<p>مرحبا ای هدهد هادی شده</p>
<p>Sois bienvenue, ô huppe ! toi qui as servi de guide au roi (Salomon), toi qui fus réellement la messagère de toute vallée (Attâr, 1893).</p>	<p>در حقیقت پیک هر وادی شده (۶۱۷)</p>

در میان ایاتی که *منطق الطیر* را تشکیل داده‌است، بیت بالا از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. تفسیر واژه عرفانی «حقیقت» در این بیت تعبیرهای گوناگونی را برای مفسران در بر دارد. واژه «حقیقت»، واژه مهمی در دایره واژگان عرفانی است، واژه‌ای که افزون بر معنای پیچیده خود می‌تواند انتقال‌دهنده معانی دیگری در حوزه فرهنگ عارفان نیز باشد. در فرهنگ لغت دهخدا (Dehkhoda, 1998) در پیوند با مدخل «حقیقت» آمده‌است: «[ح ق ق] [ع] چیزی که به طور قطع و یقین ثابت است. «حقیقت» اسم است برای چیزی که در محل خود مستقر باشد. (از تعریفات جرجانی). تاء در «حقیقت» برای تأنیث نیست، بلکه برای نقل از صفت به اسم است مانند تاء علامت.» دهخدا (Dehkhoda, 1998) ادامه می‌دهد: «در اصطلاح صوفیه، «حقیقت» نزد صوفیه ظهور ذات حق است بی‌حجاب تعینات و محو کثرات موهومه در نور ذات و در مجمع السلوک چنین آمده‌است: «حق در اصطلاح مشایخ صوفیه عبارت است از ذات و «حقیقت» عبارت است از صفات، پس حق اسم ذات و «حقیقت» اسم صفات است و مراد از ذات و صفات، ذات اقدس الهی و صفات اوست، زیرا مرید هرگاه دنیا را ترک کند و از حدود نفس و هوی دور گذرد و در جهان احسان درآید گویند در عالم «حقیقت» وارد شد و به مقام حقایق واصل گردید، اگرچه از عالم صفات و اسماء دور بوده باشد و هرگاه به نور ذات واصل گردید، گویند به حق واصل شد و شیخ و مقتدی گردید.» در لغت‌نامه عرفانی درباره «حقیقت» چنین می‌خوانیم: «حقیقت» عبارت از آن است که نسخ بر آن روا نباشد و از عهد آدم تا فناء عالم، حکم آن متساوی باشد. چون معرفت خدا و صحت معاملات خود به خلوص نیت. و شریعت عبارت است از آنچه نسخ و تبدیل بر آن روا باشد، چون احکام و اوامر. شریعت بی‌وجود «حقیقت» محال بود و اقامت «حقیقت» بی‌حفظ شریعت محال. زیرا «حقیقت» روح است و شریعت جسد و شریعت از مکاسب بود و حقیقت از مواهب. حقیقت اقامت بنده باشد اندر محل وصل خداوند و وقوف سر وی بر محل تنزیه.» (Hujwiri, 2006, p. 498)

ابن سینا (Ibn Sina, n.d.; quoted in Amoli, 1989) نیز واژه «حقیقت» را در کتاب

خود - شفا، جلد اول فصل هشتم - این گونه تعریف می‌کند «حقیقت چیز است در ذهن که مشابه بیرونی آن باشد.» وی در جای دیگری در مورد این واژه بیان کرده است «حقیقت یک چیز، شامل موجودیت اجزای کوچکتر که دارای موجودیت در درون آن است، می‌باشد.» اگوست کنت (Comte, 1998; quoted in Amoli, 1989) نیز درباره این واژه می‌نویسد «حقیقت عبارت است از فکری که تمام اذهان در یک زمان در آن وفاق داشته باشند». تعیین نسبت شریعت و طریقت و حقیقت یکی از دغدغه‌های پیوسته صوفیه بوده است. (Amoli, 1989, p. 343-363) صوفیان همواره کوشیده‌اند این سه را در طول هم (نه در عرض هم) و به صورت سلسله مراتب مطرح کنند. حدیث مشهور «الشریعة اقوالی و الطریقه افعالی و الحقیقه احوالی» نیز به خوبی تلقی صوفیه را از نسبت این سه نشان می‌دهد (Nasafi, 1992, v. 1. P. 3). هر کس و هر اندیشه‌ای به اندازه پیشرفت خود در عوالم روحانی می‌تواند با خطوط و زوایای رموز عرفانی آشنا شود و هر کس به وسع روحانیت خویش می‌تواند آن را کلید رمز باطنی خود قرار دهد و پیشروی خود را در بادیه «حقیقت» به معیار آن بسنجد و قدم‌های موزون خود را برشمرد و مس وجود خود را در حال و تحول تبدیل شدن به زر «حقیقت» مشاهده کند و خشنود شود (Corbin, 2004a, p. 9). با توجه به تعبیر بالا، دو تفسیر از آن مورد نظر این پژوهش است، نخستین آنکه «هدهد در زمینه انتشار «حقیقت» پیک وادی‌های گوناگون گشته» و دومین تفسیر اینکه «حقیقتاً هدهد پیک هر وادی شده است.»

لیلی انور واژه «Vrai» را در فرانسه برای معادل «حقیقت» انتخاب کرده و گارسن دو تاسی نیز قید «réellement» را جایگزین آن کرده است. بر پایه لغت‌نامه فرانسوی رابرت (Robert, 2009) واژه «Vrai» این گونه تعریف می‌شود: «Un nom qui présente un caractère de vérité (conformité au réel, cohérence interne ou valeur pragmatique) ; à quoi on peut et doit donner son assentiment (opposé à faux, erroné, illusoire ou mensonger)» (Robert, 2009).

با توجه به تعریف بالا، استفاده از واژه «Vrai» در جریان معادل‌گزینی این واژه میزان زیادی از بار معنایی خود را از دست می‌دهد، اما مترجم با بزرگ کردن حرف اول واژه تا اندازه‌ای آن را برجسته‌تر و پررنگ‌تر جلوه می‌دهد. می‌توان گفت، مترجم این واژه را به عنوان «اسم خاص» و یا به بیانی بهتر واژه‌ای منحصر به فرد و متفاوت از آنچه در ذهن تداعی می‌شود، معرفی کرده است. گارسن دو تاسی از قید «réellement» در ترجمه این واژه استفاده کرده است و این به بدین معناست که از نظر وی هدهد «حقیقتاً» پیک هر وادی شده است، گرچه این معنی با توجه به زمینه عرفانی منظومه منطق الطیر کمی دور از نظر شاعر به نظر می‌آید ولی همچنان یکی از

تفسیرهایی است که می‌توان از این بیت کرد.

با توجه به دیدگاه اکو، هر دو معادل، یا به بیانی دیگر هر دو تفسیر از واژه «حقیقت»، قابل قبول است زیرا با تمرکز بر ابیات و شناسایی هدف آن از منظر عرفانی می‌توان همین تعبیر را استنتاج کرد و به گفته اکو «از تفسیرهای اشتباه و افراطی جلوگیری نمود.» (Eco, 1992, p. 24) اینگونه هر دو مترجم، با رمزگشایی و کشف نمادها و نشانه‌ها، به تیت متن پی برده و آن را مطابق با خوانش خود تفسیر کرده‌اند. به گفته امامی جمعه (Emami Jomeh, 2005) «انکشاف‌های مخاطبان در مواجهه با یک اثر معنوی زیباشناختی، متنوع و متکثر است و معانی حاصله از آن‌ها هم، چنین است. اما در عین تکثر و تنوع، هر یک، از زاویه خاص خود، روزه‌ای هستند به سوی آن حقیقت گسترده‌ای که برای شاعر عارف اهل کشف، گشوده شده، برای مخاطب منکشف گردیده است.» (Emami Jomeh, 2005, p. 32).

۴.۲. اصطلاح «کلام»

جدول ۲: ترجمه اصطلاح «کلام»

<p>Puis comprends le langage sans mot et sans son Comprends sans la raison ! Écoute sans l'oreille! (Attâr, 2012).</p>	<p>پس کلام بی زبان و بی خروش فهم کن بی عقل و بشنونه به گوش (۶۲۶)</p>
<p>Mon discours est sans parole, sans langue et sans bruit ; comprends-le sans esprit et entends-le sans oreille (Attâr, 1893).</p>	

«کلام» در لغت‌نامه دهخدا (Dehkhoda, 1998) به معنای «سخن یا سخن مفیدی که بنفسه کفایت کند. اسم جنس است و بر قلیل و کثیر واقع شود. و در تعریف آن گفته‌اند که، صفتی که جان‌دار بتواند آن‌چه را در خاطر دارد به وسیله اصوات مقطعه و یا کتابت و یا اشاره اعلام دارد.» چنان‌چه این واژه در دایره سخن عرفانی درآید، می‌تواند بیانگر معانی دیگری باشد: «در اصطلاح، تجلی حاصل از تعلق اراده و قدرت است برای اظهار مافی الغیب و ایجاد آنچه در غیب است.» سهروردی (Sohrevardi, n.d; quoted in Dehkhoda, 1998) در این زمینه می‌نویسد: «و از کلمه کبری که آخر کبریات است کلمات صغری بی حد ظاهرند که در حصر و بیان ننگند. چنان که در کتاب ربانی اشارت کرد: «ما نفدت کلمات الله» (سوره لقمان، آیه ۲۷)، و گفت: «لنفد البحر قبل أن تنفد کلمات ربی» (سوره کهف، آیه ۱۰۹)، همه از شعاع کلمه کبری که بازپسین طایفه کبریات است مخلوق شده‌است. همان گونه که در تورات آمده‌است: «خلقت ارواح

المشتاقین من نوری» و این نور روح القدس است. و آنچه از سلیمان تمیمی نقل کنند که یکی او را گفت: «یا ساحر! قال لست بساحر انما أنا كلمة من كلمات الله» هم درین معنی است. و حق را تعالی هم کلمات وسطی‌اند. هر چند، کلمات کبری آنند که در کتاب الهی گفت: «فالسابقات سبقا» (سوره نازعات، آیه ۴) کلمات کبریست، «فالمدبرات امرأ» (سوره نازعات، آیه ۴) ملائکه محرکات افلاکند که کلمات وسطی‌اند. «و انا لنحن الصافون» (سوره صافات، آیه ۱۶۵) اشارت به کلمات کبری است، «و انا لنحن المسبحون» (سوره صافات، آیه ۱۶۶) اشارت به کلمات وسطی است.» (Dehkhoda, 1998).

«در این عالم «کلام»، مرتبه نازله تعبیرات است و کلام معرب و مظهر عما فی الضمیر لست «کلامنا لفظ مقید کاستقم» همانند اینکه در حیات در عالم به مزاج و ترکیب عناصر در مقابل موت بوده، اما حیات ذاتی این قیود را نداشت. «کلام» هم در این جا لفظی است که آن چه را در نهان است، ظهور می‌دهد، پس «کلام»، عبارت از تجلی حاصل از اراده و قدرت برای اظهار مافی‌الغیب است، و نیز برای ایجاد آن چه در غیب است، می‌باشد.» (Amoli, 1989, p. 422-423)

هانری کوربن (Corbin, 2004d) معتقد است کلام الله یا به بیان دیگر، واژه خداوندی که به زبان بشری بیان شده، یا واژه‌ای که هم کلام و هم کتاب است، مساله‌ای است که همواره حکما و عرفای اسلامی را به خود مشغول داشته‌است (Corbin, 2004d, p. 287). همان گونه که روشن است، «کلام» و مفرد آن «کلمه» در لغت عرفان جایگاهی چند معنایی دارد. «کلام» مورد نظر در بیت مورد بررسی که «بی‌زبان» بیان شده و به گوش جسمانی شنیده نمی‌شود نیز در دایره همین نوع «کلام» است. لیلی انور از واژه «langage» به عنوان معادل این واژه بهره گرفته، رابرت (Robert, 2009) در پیوند با مدخل این واژه می‌نویسد: «Fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) constituant une langue» (Robert, 2009). گارسن دوتاسی (Attâr, 1893)، معادل «discours» را برگزیده‌است: «Ensemble d'énoncés produits par une personne ou un ensemble de personnes.» (Robert, 2009).

بر پایه الگوی هرمنوتیک اکو، انور و تاسی خوانش‌های متفاوتی را از متن ارائه داده‌اند و هر دو در جایگاه «خواننده-مُدل» ابیات را در چارچوب تحمیلی واژگان و ساختار بهم‌تنیده جمله‌ها بررسی کرده‌اند. بی‌گمان، «استراتژی متن» مترجم‌ها را در انتخاب معادل مناسب یاری کرده‌است. با در نظر گرفتن دیدگاه کارشناسان حوزه عرفان، هر دو واژه معادل‌های درستی برای واژه «کلام»

در معنای عام به شمار می‌آیند، اما چون در این بیت معنای «کلام» به عنوان سخنی که حتی بدون گویش و نشانه نیز شنیده می‌شود در نظر گرفته شده‌است، می‌تواند معنای گسترده‌تری داشته باشد. به همین سبب می‌توان معادل‌های مناسب‌تری را همسو با «استراتژی متن» انتخاب نماییم. یکی از این واژه‌ها لغت «verbe» است. لغت‌نامه روبرت (Robert, 2009) درباره «verbe» می‌نویسد: «Parole (de Dieu) adressée aux hommes (le plus souvent avec la majuscule)» (Robert, 2009)

به هر روی، نباید فراموش کرد که واژگان عرفانی و زبان شعر با همه قابلیت‌های تأویل‌پذیری خود نمی‌تواند قالب و حامل آن معانی متعالی در کشف عرفانی عارف باشد، بلکه فقط می‌تواند به آن اشاره‌ای داشته باشد و برای مخاطب شعر، می‌توان صرفاً روزنه‌ای به سوی آن بگشاید (Emami Jomeh, 2005, p. 27).

۴. ۳. اصطلاح «جان»

جدول ۳: ترجمه اصطلاح «جان»

Ton âme a entendu le « oui » du Covenant Refuse donc le « oui » au soi concupiscent ! (Attâr, 2012).	چون الست عشق بشنیدی به جان
Lorsque tu entends dans ton esprit l'âlast de l'amour Ton âme concupiscente répond balé avec déplaisir (Attâr, 1893).	از بلی نفس بیزاری ستان (۶۴۳)

در پیوند با عنوان «جان» در لغت‌نامه فارسی معین (Mo'in, 2002) آمده‌است « ۱ - روح انسانی . ۲ - نفس .»، اما این واژه در لغت عارفان این‌گونه تفسیر می‌شود: «مراد روح انسانی و کنایه از نفس رحمانی و تجلیات حق است. غزالی می‌گوید: «حقیقت جان آدمی قائم است به ذات خود. و صفات خاص خویش مستغنی است از قالب. و معنی مرگ نه نیستی وی است، بلکه معنی آن انقطاع تصرف وی است از قالب و معنی. حشر و نشر و بعث و اعاده، نه آن است که وی را پس از نیستی به وجود آورند، بلکه آن است که وی را قالب دهند». عطار نسبت جسم را به «جان» همچون نسبت پشت آینه به روی آن می‌داند؛ پشت این آینه را باید زدود تا هر دو طرف آن روشن شود. او یکی از آثار فنا را نابودی تن و تبدیل آن به جان می‌شمرد؛ فقط در این مرتبه است که تن و جان یکی شده سالک «روشن می‌شود» و او به معرفت حقیقی اشیا دست می‌یابد. (Ghazali, 2010, p. 238-249)

بر پایه دیدگاه علمای عرفان دو مفهوم برای «جان» وجود دارد، جان نخست که به نیروی فناپذیر و میرای زندگی و عقل معمول اشاره دارد و می‌توان از آن به «Esprit» تعبیر کرد و جان دوم که اغلب انسان‌ها بر وجود آن آگاهی ندارند و می‌توان واژه «Âme» را به عنوان معادل آن برگزید.

نخستین اشاره به این دوگانگی در مفهوم «جان» را در این بیت از مولوی مشاهده می‌کنیم:

جان دوم را که ندانند خلق مغلطه گوئیم به جانان سپرد

به باور مولوی حقیقت جان، خیر و آگاهی است. جان حیوانی یا جان اول اگرچه مُدرک بالذات است، به معرفت الله نمی‌رسد. مولوی جان نخست را «جان اول» و جان دوم را «جان جان» می‌خواند:

جان اول مظهر درگاه شد جان جان خود مظهر الله شد

در صورتی که در پیشینه ادبی واژه جان دیدیم، برای تفسیر درست از این واژه در ابیات عرفانی فارسی، نیاز به بررسی مفهوم کلی بیت است و این واژه را نمی‌توان به تنهایی معادل‌گزینی کرد.

بیت مورد بررسی در این قسمت به پیمانی که خداوند در روز الست از نسل انسان گرفته‌است، اشاره دارد که در آیه ۱۷۲ سوره اعراف بیان شده‌است: «وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَىٰ شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ» (و به یاد آر هنگامی که خدای تو از پشت فرزندان آدم ذریه آن‌ها را برگرفت و آن‌ها را بر خودشان گواه ساخت که آیا من پروردگار شما نیستم؟ همه گفتند: بلی، ما گواهی دهیم. (برخی مفسرین گفتند: مراد ظهور ارواح فرزندان آدم است در نشئه ذرّ و عالم روح و گواهی آن‌ها به نور تجرّد و شهود به توحید خدا و ربّانیت او در عوالم ملک و ملکوت.) (و ما این گواهی گرفتیم) که دیگر در روز قیامت نگوئید: ما از این واقعه غافل بودیم.) (سوره اعراف، آیه ۱۷۲). علامه طباطبایی در تفسیر این آیه شرح می‌دهد که این پیمان به گمان قوی پس از اینکه عقل انسان در او دمیده شده، اتفاق افتاده‌است. هر چند، این موضوع که انسان در آن روز در قالب جسمانی خود نیز بوده یا خیر را نمی‌توان اثبات کرد، ضرورت دمیده شدن عقل در انسان پیش از گرفتن پیمان الست که در آن خداوند از انسان می‌پرسد: آیا من پروردگار شما هستم؟ و انسان پاسخ می‌دهد: «بله» لزوم آگاهی برای دادن چنین پاسخی است. پس با توجه به این تفسیرها و توضیح‌های پیشین می‌توان روحی را که خداوند از آن پیمان گرفته جان اول دانست (Mousavi, 1995).

لیلی انور (Attâr, 2012) لغت «âme» را به عنوان معادل «جان» در این بیت برگزیده‌است،

لغت‌نامه فرانسوی روبرت (Robert, 2009) در تفسیر این واژه این گونه می‌نویسد: « Principe spirituel de l'homme, conçu (notamment par le christianisme) comme séparable du corps, immortel et jugé par Dieu. (Robert, 2009). گارسن دو تاسی (Attâr, 1893) معادل «esprit» را برای آن به کار برده‌است: «Souffle envoyé par Dieu» (Robert, 2009)

بی‌گمان هر دو مترجم با تاسی به نشانه‌های نهفته در ابیات عطار و کشف مناسبات درون آن و توجه به عناصر فرامتنی دست به خوانش متن زده‌اند و برداشت خود را از واژگان عرفانی ارائه داده‌اند. در هر حال، نوع معادل‌های انتخابی هر یک گویای میزان قابلیت تفسیری شعر عطار است. با توجه به توضیح‌های بالا گرچه هر دو معادل می‌توانند جاگزین واژه «جان» باشند، اما معادل برگزیده‌شده توسط گارسن دو تاسی می‌تواند مناسب‌تر باشد.

۴.۴. اصطلاح «پیر»

جدول ۴: ترجمه اصطلاح پیر

<p>Oui, il te faut un guide ! Ne marche pas tout seul ! Et dans cet océan, n'entre pas en aveugle ! (Attâr, 2012, 1710).</p>	<p>پیر باید راه را تنها مرو از سر عمیا در این دریا مرو</p>
<p>Il te faut un Pîr ; ne va pas seul, n'entre pas à l'aveugle dans cet océan. Notre (Attâr, 1893).</p>	<p>(۱۷۱۰)</p>

سلوک معنوی در وادی عرفان بدون حضور راهنمایی مطمئن، ممکن نیست. سالک باید پیش از شروع مسیر خود، مرشد و راهنمایی را برگزیند تا طریقهٔ پیمودن مراحل و مراتب دشوار رسیدن به مقصود را به او نشان دهد؛ این راهنما در ادب فارسی (از جمله در شعر حافظ) با نام‌هایی مانند شیخ، مرشد، پیر، مراد و القابی مانند آن معرفی می‌شود.

پیر ما گفت خطا بر قلم صنع نرفت آفرین بر قلم پاک خط‌پوشش باد

دهخدا (Dehkhoda, 1998) در تعریف «پیر» می‌نویسد: «(ص، ا) شیخ، شیخه. سالخورده. کلان سال. مسن. معمر. زر. مشیخه. (دهار). مقابل جوان. بزادبرآمده. در دبیس. فارض. اشیب. (منتهی الارب). کهام. ج، پیران» و در تشریح «پیر» در دایرة لغات عرفانی ادامه می‌دهد: «مراد مرشد. شیخ. (دهار). دلیل. پیشوا. امام. آنکه خود راهنماست و مرشد و راهنما ندارد. دستگیر. قطب. پیر طریقت. مقابل مرید. مقابل سالک، پیشوای طریقت صوفیه.» پس هر مرید را شیخ، پیر و راهنمایی مورد نیاز است. پیر طریقت علاوه بر مراحل که برای رسیدن به این مقام طی می‌کند باید تا پایان عمر نیز به اصول و قواعدی پایبند باشد، جایگاه پیر در نزد مریدان به گونه‌ای است که «از

نظر مرید، شیخ، حتی پس از مرگ جسمانی نمرده است و ارشاد معنوی و دستگیری او تداوم دارد. مرشد روحانی که مولوی او را سوار غیبی می‌خواند، می‌آید و می‌رود، ولی غبار تازش او همواره در فضاست و تأثیر او بر مریدان جاودان است.» (Nasr, 2001, p. 149)

«پیر، مرشد کامل را گویند.» «پیر طریقت، پیری را گویند که متوجه ارشاد مریدان در مراتب سیر و سلوک آن‌ها باشد.» (Nürbakhsh, 2001, p. 3). در این جا با دو معادل‌گزینی متفاوت از این واژه در ترجمه این بیت به زبان فرانسه روبه‌رو می‌شویم؛ نخستین معادل «guide» است؛ این واژه در زبان فرانسه به معنای «راهنمایی» است که به شخص در طی مسیری کمک می‌کند: (Grand Robert, «Personne qui accompagne (qqn) pour montrer le chemin» 2009)

با انتخاب این معادل بخشی از معنای کلمه «پیر» به زبان فرانسه منتقل نمی‌شود و مخاطب هیچ‌گاه با جنبه‌های گوناگون واژه «پیر» از دید عرفا آشنا نخواهد شد. معادل منتخب دوم، استفاده از تکنیک «وام‌گیری» واژه است. گارسن دو تاسی عین واژه «پیر» را با رسم الخط فرانسه در ترجمه خود آورده است و این خود بیانگر این مهم است که وی معادل دقیقی در زبان فرانسه نیافته است تا با آن بتواند معنای حقیقی واژه «پیر» را نمایان سازد. بنابراین، به نظر می‌رسد با وام‌گیری واژه از زبان فارسی، بار دیگر تفسیر و تأویل واژه را به دست مخاطب سپرده است تا خود برداشت شخصی خود را از واژه عرفانی داشته باشد. معادل‌های متفاوتی که انور و تاسی انتخاب کرده‌اند نشان دهنده این موضوع است که منظومه منطق الطیر شامل نظامی پیچیده از نشانه‌هاست که مناسبات درونی آن، امکان تفسیرهای بسیاری را می‌دهد. بازی‌های نشانه‌ای پنهان در واژگان و نقش مترجم در دریافت معنای واقعی آن بسیار اهمیت دارد.

۵. حاصل سخن

در پژوهش حاضر، تلاش شد به بررسی ترجمه برخی از واژه‌های عرفانی در منطق الطیر عطار به وسیله لیلی انور و گارسن دو تاسی پرداخته شود. در این میان، از نظریه هرمنوتیک امبرتو اکو در تفسیر و تأویل واژگان در پیوند با متن بهره گرفتیم تا چگونگی خوانش متن، به وسیله هر یک از این دو مترجم و در نهایت دریافت آن‌ها را با در نظر گرفتن «استراتژی متن» بررسی نماییم. همچنین برآنیم تا دریابیم آیا در معادل‌گزینی متوسل به تفسیر افراطی شده‌اند یا خیر. در پایان، بررسی میزان موفقیت مترجم در انتقال و القاء مفاهیم نهفته در متن از اهداف این پژوهش بوده است. به این منظور، نخست محورهای اصلی رویکرد امبرتو اکو را که شامل «نیت مؤلف»، «نیت خواننده» و «نیت متن» بود، را جداگانه توضیح دادیم. همچنین به این نتیجه رسیدیم که وی

«برداشت» خواننده از متن را در اولویت تفسیر قرار می‌دهد ولی با این وجود، کاملاً موافق با نظریه «مرگ مؤلف» نیست و همواره با تفسیرهای افراطی مخالف است. سپس، در بخش تحلیل داده‌ها، برای قضاوت درست و دقیق معنای حقیقی واژگان عرفانی، ابتدا تفسیرهای کارشناسان اندیشمندان حوزه عرفان را مورد بررسی قرار داده و سپس به بررسی معادل‌های انتخابی هر یک از دو مترجم پرداختیم. انور و تاسی با دریافت و تفسیرهای ذهنی خود از واژگان و ساختار متن و تأثر بلاغی آن نزد مخاطب سعی در ارائه ترجمه‌ای معنامحور و مقصدگرا داشته‌اند. در ترجمه واژگان عرفانی، مترجم‌ها متوسل به تفسیر افراطی نشده‌اند و در جایگاه خواننده-مُدل به تعبیر واژگان پرداخته‌اند.

البته ناگفته نماند که آن‌ها در انتخاب معادل دقیق به ندرت دچار اشتباهاتی نیز گردیده‌اند که ما در هنگام بررسی با ارائه ترجمه پیشنهادی در پی بازسازی آن بوده‌ایم. به طور کلی نگارندگان، مترجمان این اثر را تا اندازه بسیاری موفق و ترجمه آن‌ها را ترجمه‌ای خوب به شمار می‌آوریم. چرا که در اثر آشنایی با عرفان اسلامی و دیدگاه‌های عطار و چیرگی بر به فرهنگ و زبان متن مبدأ و فارسی تلاش خود را نموده‌اند که در عین انتقال معنای عرفانی برای مخاطب متن مقصد، همچنین بار اصطلاحی و ویژگی‌های خاص نمادین آن را حفظ کنند. هر چند از آنجایی که اندیشه‌ها و تأثرات عرفانی در قالب واژگان و کلام نمی‌گنجد، بنابراین، عمل معادل‌گزینی دقیق نیز کاری بس دشوار است. بنابراین پیشنهاد نگارندگان به دیگر پژوهشگران علاقه‌مند به ترجمه آثار عرفانی این است که افزون بر برداشت و تفسیرهای ذهنی خود، به تأثرات معنوی خود از معانی شعر نیز بسنده نمایند.

فهرست منابع

امامی جمعه، سید مهدی (۱۳۸۳). «عین القضاة در آینه هرمنوتیک مدرن». *دانشکده ادبیات و علوم انسانی (صفهان)*. شماره ۳۹. صص ۲۱-۳۴.

انور، لیلی (۱۳۹۹). «مترجم منطق الطیر به زبان فرانسه: عطار با معجزه زبان بیماری‌های روحی را درمان می‌کند». *روزنامه اطلاعات*. سال ۹۴. شماره ۲۷۵۴۴. صص ۱-۱۶. Retrieved from <
<https://www.ettelaat.com/?p=493845>>

آلگونه جونقانی، مسعود (۱۳۹۷). «تحلیل پدیدارشناختی نماد در اندیشه آلفرد شوتر». *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۰. شماره ۲۸. صص ۷-۳۰.

آملی، حیدر بن علی (۱۳۶۸). *جامع‌الاسرار و منبع‌الانوار*. تهران: هانری کوربن و عثمان اسماعیل یحیی.
باطنایی، آمنه (۱۳۹۶). «آب و آتش از نگاه هرمنوتیک در منطق الطیر عطار». ارائه شده در دومین همایش ملی بازشناسی مشاهیر و مفاخر خراسان در ادب پارسی. ۲۶ مهر ۱۳۹۶. دانشگاه فرهنگیان شهید

مفتوح. مشهد.

بهرامی، محمد (۱۳۷۹). «هرمنوتیک «هرش» و دانش تفسیر». پژوهش‌های قرآنی. شماره ۲۱ و ۲۲. صص ۱۳۱-۱۷۷.

بیگر، مونا (۱۳۹۳). به عبارت دیگر. ترجمه علی بهرامی. تهران: رهنما.

پورنامداریان، تقی (۱۳۸۹). رمز و داستان‌های رمزی در ادب فارسی. تهران: علمی فرهنگی.
چهرقانی، رسول (۱۳۸۴). «نگاهی به هفت وادی عطار در منطق الطیر». عرفان اسلامی. شماره ۵. صص ۱۳۳-۱۴۳.

حقانی، نادر. (۱۳۸۶). نظر و نظریه‌های ترجمه. تهران: امیرکبیر.

دهخدا، علی اکبر (۱۹۹۸). لغت نامه دهخدا. تهران: خانه انتشارات دانشگاه تهران.

رحیمی، فاطمه (۱۳۹۰). «جایگاه متن، مؤلف و خواننده از دیدگاه امیر تو اکو». ادب پژوهی. دوره ۵. شماره ۱۸. صص ۱۲۵-۱۴۳.

زارع جیره‌نده، سارا (۱۳۹۴). «مقایسه منطق الطیر عطارنیشابوری با رساله الطیر ابن سینا». کهن‌نامه ادب پارسی. دوره ۶. شماره ۱. صص ۱۱۳-۱۳۶.

سبحانی، سید جعفر (۱۳۸۳). فرهنگ اصطلاحات و تعبیرات عرفانی. تهران: انتشارات طهوری ستاری، جلال (۱۳۸۴). مدخلی بر رمزشناسی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

سجادی، جعفر (۱۳۳۹). فرهنگ مصطلحات عرفا و متصوفه. تهران: کتابفروشی بوذرجمهری (مصطفوی).
طاهری، سیدروح الله و هادی نظری منظم (۱۳۹۵). «ترجمه متون عرفانی و چالش‌های فرا رو بررسی موردی ترجمه فارسی کتاب اللمع فی التصوف». ارائه شده در کنگره بین‌المللی زبان و ادبیات. ۱۵ مهر ۱۳۹۵. دانشگاه تربیت مدرس. تربت حیدریه.

قرآن کریم (۱۳۸۸). ترجمه مهدی الهی قمشه‌ای. قم: اسوه.

گربن، هانری. (۱۳۸۴ الف). «پارادوکس‌های صوفیانه». مجموعه‌ای از مقالات به زبان فارسی. ترجمه محمد علی امیر معزی. به کوشش محمد امین شاهجویی. تهران: حقیقت. صص ۲۷۳-۲۹۲.

گربن، هانری. (۱۳۸۴ ب). «شکوفایی فلسفه در اسلام از ابن سینا تا ابن رشد». مجموعه‌ای از مقالات به زبان فارسی. ترجمه عیسی سیهیدی. به کوشش محمد امین شاهجویی. تهران: حقیقت. صص ۱-۱۶.

گربن، هانری. (۱۳۸۴ ج). «زندگی، شخصیت و آثار ملاصدرای شیرازی». مجموعه‌ای از مقالات به زبان فارسی. ترجمه کریم مجتهدی. به کوشش محمد امین شاهجویی. تهران: حقیقت. صص ۴۳-۱۰۲.

گربن، هانری. (۱۳۸۴ د). «فلسفه قدیم ایران و اهمیت امروز آن». مجموعه‌ای از مقالات به زبان فارسی. ترجمه بزرگ نادرزاد. به کوشش محمد امین شاهجویی. تهران: حقیقت. صص ۱۸۳-۲۰۸.

لطافتی، رویا و بیتا اکبری (۱۳۹۵). «مطالعه مشکلات ترجمه متون عرفانی با تأکید بر ترجمه عبهرالعاشقین اثر روزبهان باقلی شیرازی». مطالعات زبان و ترجمه. شماره ۳. صص ۶۷-۸۲.

مرادی، منوچهر (۱۳۹۲). بررسی، تحلیل و نقد شیوه تفسیری و تأویلی منطق الطیر عطار. Retrieved

<http://eslahe.com/9975from

معین، محمد (۲۰۰۰). فرهنگ فارسی. تهران: امیر کبیر.

موسوی، محمد باقر (۱۳۷۴). ترجمه تفسیر المیزان. قم: جامعه مدرسین اوزة علمیه، دفتر انتشارات اسلامی.

نسفی، عزیز الدین بن محمد (۱۳۷۱). الانسان الكامل. به کوشش ماژیران موله. تهران: طهوری.

نصر، سید حسین (۱۳۸۱). «سیمای پیر در ادب عرفانی فارسی». نامه پارسی. سال ۷. شماره ۲. صص ۱۴۷-۱۵۶.

نوربخش، جواد (۱۳۷۸). فرهنگ نوربخش. تهران: یلدا قلم.

هجوری، علی بن عثمان. (۱۳۸۳). کشف المحجوب. تهران: سروش.

References

- Algooneh Juneghani, Masoud. (2018). Phenomenological Analysis of Symbol in Alfred Schutzz's Views. *Zabanpazhuhi*, 10 (28), 7-30 [In Persian].
- Amoli, H. A. (1989). *Jame-o-Al-Asrar va Manba-o-Al-Anwar*. Tehran: Henri Corbin & Ossman Ismail Yahya [In Persian].
- Anvar, L. (2020). Translator of Mantegh-Al-Teir into French: Attar miraculously cures mental illness. *Ettelaat newspaper*. 94 (27544). 1-16 Retrieved from < <https://www.ettelaat.com/?p=493845> > [In Persian].
- Attâr, F. O. D. (1893). *Le Langage des oiseaux*. (G. De Tassy, Traduit.). Paris: Imprimerie Impériale.
- Attâr, F. O. D. (2012). *Le cantique des oiseaux*. (L.Anvar, Traduit) Paris: Diane de Selliers.
- Bahrami, M. (2010). Hersch's Hermeneutics and the Knowledge of Tafsir. *Qur'anic Researches*, 21-22, 131-177 [In Persian].
- Baker, M. (2011). *In other words*. (A. Bahrami, Trans.) Tehran: Rahnama [In Persian].
- Batani, A. (2017). Water and fire from a hermeneutic point of view in Attar's *The Conference of the Birds*. Presented at *The Second National Conference on the Recognition of Celebrities in Persian Literature*, 18 October 2017, Mashhad, Iran [In Persian].
- Chehreghani, R. (2006). Look at Attar's seven valleys in Manteghotteir. *Islamic Mysticism Journal*, 2 (5), 133-143 [In Persian].
- Corbin, H. (2004a). The place of Mulla Sadra Shīrāzī in Iranian philosophy (M. A. Amir Moezee, Trans.). In M. A. Shahjouee (Eds.), *The Collection of Henry Corbin Essays* (pp. 273-292). Tehran: Haqiqat [In Persian].
- Corbin, Henry (2004b). The force of traditional philosophy in Iran today (E. Sebahbodi., Trans.). In M. A. Shahjouee (Ed.), *The Collection of Henry Corbin Essays* (pp. 1-16). Tehran: Haqiqat [In Persian].
- Corbin, Henry (2004c). Commentary on the paradoxes of the Sufis (B. Nader Zade, Trans.). In M. A. Shahjouee (Ed.), *The Collection of Henry Corbin Essay* (pp. 43-102). Tehran: Haqiqat [In Persian].
- Corbin, Henry (2004d). The floescence of philosophy in Islam from Ibn Sina to Ibn Rushd (B. Nader Zade, Trans.). In M. A. Shahjouee (Ed.), *The Collection of Henry Corbin Essays* (pp. 67-82). Tehran: Haqiqat [In Persian].
- Dehkhoda, A. A. (1998). *Dehkhoda Dictionary*. Tehran: Tehran University Edition

- [In Persian].
- Eco, U. (1990). Interpretation and Overinterpretation: World, History, Texts. In C. Hall (Eds.), *The Tanner Lectures on Human Values* (pp. 143-202). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://tannerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/e/Eco_91.pdf>
- Eco, U. (1992). *Between author and text, interpretation and overinterpretation*, In S. Collini (Ed.), *Interpretations and Overinterpretations* (pp. 33-44). Cambridge: Cambridge University press.
- Eco, U. (2006). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Paris: Grasset.
- Eco, U. (2016). *Les Limites de l'interprétation*. Paris: Le Livre De Poche.
- Elahi Ghomshei, M. (2009) قرآن کریم. [The Holy Quran]. Qom: Osveh [In Persian].
- Emami Jomeh, S. M. (2005). Ayn-Al-Qudat Hamadani in view of Modern Hermenutics. *Journal of the Faculty of Letters and Humanities (University of Isfahan)*, 39, 21-34 [In Persian].
- Haghani, N. (2007). *Translation theories*. Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Hujwiri, Ali (2006). *Kashf-ol-Mahjub*. Tehran: Soroush [In Persian].
- Letafati, R., Akbari, B. (2016). *On the problems underlying the translation of Mystical texts: the case of Ruzbehān Baghli Shirazi. Language and Translation Studies*, 49(3), 67-82 [In Persian].
- Mo'in, M. (2002). *An intermediate Persian dictionary*. Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Moradi, M. (2013) On the study, analysis and critique of Manteg-Al-Tair Attar's method of interpretation. Retrieved from <<http://eslahe.com/9975>> [In Persian].
- Mousavi, M. B. (1995). *Translation of The A-Mizan Interpretation*. Qom: Center of Islamic Publication [In Persian].
- Nasafi, A. A (1992). *Al -insan al-kamil*. (M. Marijan, Trans.), Tehran: Tahoori [In Persian].
- Nasr, S. H. (2001). Pire role in Persian Mystical literature. *Nameh-e Parsi*, 7(2), 147- 156 [In Persian].
- Nūrbakhsh, J. (2001). *The Nurbakhsh treasury of Sufi terms*. Tehran: Yalda Ghalam [In Persian].
- Pournamdarian, T. (2011). *Symbolism and symbolic stories in Persian Literature*. Tehran: Elmi Farhangi [In Persian].
- Rahimi, F. (2011). The place of text, author, and reader according to Umberto Eco. *Adab Pajouhi*, 5 (18), 125-143 [In Persian].
- Robert, P. (2009). *Le Grand Robert de la langue française*. Paris: Educa Books.
- Sajjadi, J. (1960). *Dictionary of Mysticism and Mystic expressions*. Tehran: Bozartjomehri bookstore [In Persian].
- Sattari, J. (2002). *Introduction au symbolisme mystique*. Tehran: Markaz [In Persian].
- Sobhani, S. J. (2004). *A Dictionary of Mysterial Terms and Expressions*. Tehran: Markaz-e-Nashr-e-Daneshgahi [In Persian].
- Soubrier, J., & Thuderoz, Ch. (2010). Traduire, est-ce négociier ?, *Négociations*, 14, 37-57.
- Taheri, S. R., & Nazari Monazam, H. (2016). *Translation of mystical texts and the*

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، شماره ۳۹ / ۳۰۷

future challenges by analyzing Persian translation of Al-Luma Fi al-Tasawwuf International Presented at Congress On Language and Literature, 6 October 2016, Tehran, Iran [In Persian].

Zareh Jirhandeh, S. (2015). A comparative study of Attar Neishabouri's Mantiq al-Tayr and Ibn Sina's Risalat al-Tayr. *Kohan name-ye Adab-e parsi*, 113-136 [In Persian].

وبگاهها

www.esthetiquedulivre.wordpress.com

www.cafecatharsis.ir

www.afecatharsis.ir

Hermeneutic Approach to the French Translation of Some Mystical Words of Mantiq al-Tayr of Attar (A Study of Umberto Eco)

Sedigheh Sherkat Moghadam¹
Maryam Akramifard²

Received: 01/08/2020

Accepted: 01/02/2021

Article Type: Research

Abstract

Translation has always been considered as one of the practical means of international culture and literature exchange. What makes the act of translation even more difficult is the existence of some kind of polysemic mystical terms that present numerous mysterious connotations to the reader. The translation becomes more difficult considering that the mystical terms are the terms that hide various mysterious senses inside or they're small phrases that carry other meanings far from their apparent one -the meaning that comes from a spiritual world. In addition, some of them contain a mystical connotation extracted from Koranic or religious stories as well as the thoughts which come from the poet's spiritual inspirations. Thus, finding the meaning of such terms and transferring them to other languages is a difficult task that needs minuteness and expertise; therefore, the translator is obligated to do complete comprehensive research for finding the most relevant equivalent which could transfer the same connotation to other languages.

In this research, we studied the means of analyzing the mystical terms and lexis which were extracted from the Sufis' religious-Islamic thoughts and beliefs. We applied the hermeneutic theories of Umberto Eco, the contemporary Italian hermeneut and philosopher, in this research.

Eco, in his comprehensive researches in the interpretation and translations domain, discusses "the auteur's position" and in the other way "the reader's position", that's why he indicates "the text strategy" and by putting the reader on the above of all text priorities, defines the limits of interpretation. In Eco's viewpoint, the Intra-textual coherence defines the text's interpretation's limits. Therefore, the reader should not impose his expectations on the text and interpret it according to his willingness or try to find and understand the author's intention. Eco believes that the reader completes the act of creating the sense stated by the author, by completing his task of reading.

The main objective of this study is to analyze the process of transferring mystical

¹ Assistant Professor of French Translation Department, Allameh Tabataba'i University (corresponding author); moghadam@atu.ac.ir

² Master of French Translation, Allameh Tabataba'i University;
Akramifard7@gmail.com

terms and symbols in Persian to French translation of *Mantiq al-Tayr* of Farid ud-Din Muhammad b. Ibrahim Attar, translated by two famous French translators, Leili Anvar and Garcin de Tassy, by applying the hermeneutic approach of Umberto Eco and studying their interpretations in the state of “Model Reader”. Eco defines the “Model Reader” as a reader who reads the text consciously and cognitively, such a reader can access the underlying layers of text and adopts a proper interpretation. “The text creates a world in which a reader must know the rules of the game provided by the text in order to enter it in the position of Model Reader, such a reader is familiar with intra-textual structure and principles governing the text so he starts his reading process considering this knowledge.” (Rahimi, 2011: 135) In the analytic section of our study, we analyzed five mystical terms selected from *Mantiq al-Tayr* of Attar: حقیقت [truth], کلام [word], پیر [old], جان [soul], نفس [self], we started our study by indicating two translations of each word then we continued by analyzing the text and its structural challenges to find out if the translator’s interpretation is proper or we can consider it as an overinterpretation, in the final section, we studied different mystical sources to verify if the translators represented the accurate interpretations from the text and terms.

The most significant result of this analytical descriptive study is that these two translators followed all intertextual and intratextuality relations in their reading of the text, thus they had chosen proper equivalences which indicates their great knowledge of Attar poems scheme. Anvar and Tassy with their interpretation from each term, their great knowledge about text’s structure and its influence on the reader, tried to represent a target-oriented and meaning-oriented translation. The translators didn’t make an overinterpretation from mystical terms and they tried to interpret the terms as a Model Reader.

Generally, we consider these two translations as two almost successful translations of *Mantiq al-Tayr*. The translators are familiar with the culture and language of the source text, the Islamic mystic, spiritual culture, and Attar’s views. So, they tried to transfer the accurate sense of each term conveying the mystical and symbolic connotation, to the target text. However, considering the fact that we cannot express mystical notions and connotations in the limited frame of words and sentences, finding and replacing the most exact equivalence for each term is the most difficult task. Consequently, we invite other researchers who are interested in translating mystical literary works, to use their spiritual interpretation as well as their subjective interpretation in their interpretation and translation process.

Keywords: Garcin de Tassy, Hermeneutic, *Mantiq al-Tayr*, Mystic terms, Umberto Eco

واکاوی سبک نوشتاری دادنامه‌های حقوقی و کیفری بر پایه فرانش اندیشگانی^۱

خدیجه سیدرمضان^۲

فاطمه پورمسجدیان^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۵/۲۷

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

در بافت حقوقی، دادنامه‌ها، گزارش‌ها و اسنادی مهم انگاشته می‌شوند. زیرا در نظام حقوقی کشور، در دادنامه‌ای که مشتمل بر حکم یا همان تصمیم مراجع دادرسی باشد، همه و یا برخی از موضوع دعوا به سرانجام می‌رسد. از این رو، فحوای آن برای طرفین کشمکش بسیار سرنوشت‌ساز است. در بررسی متن دادنامه‌ها، با موارد ابهام‌آمیزی مانند حذف گروه‌های اسمی و در برخی موارد گروه‌های فعلی روبه‌رو شدیم. هدف از جستار حاضر، یافتن سازه‌های یادشده و تشریح هر بند، از جنبه معناساختی است. بنابراین، ۴۸ دادنامه حقوقی و کیفری به روش تصادفی از دهه ۵۰ تا ۹۰ انتخاب گردیدند و بر مبنای انگاره گذرایی و فرانش اندیشگانی هلیدی (Halliday, 2004) - به عنوان ابزاری کارآمد- تجزیه و تحلیل شدند. همچنین، میزان فراوانی داده‌ها با بهره‌گیری از آمار

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.32200.1895

^۲ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه الزهراء (س) (نویسنده مسئول)؛

elahe.ramz.69@gmail.com

^۳ دکترای تخصصی حقوق، استادیار گروه حقوق، هیأت علمی دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی دانشگاه

الزهراء (س)؛ f.pourmasjedian@alzahra.ac.ir

توصیفی، محاسبه شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که ویژگی بندهای مورد اشاره که در برگرفته تشریح و تبیین شرایط و دستور به انجام و یا ترک عمل و نیز اعلام بی‌گناهی و یا گناهکار بودن است، در واقع بیانگر حقایق و وضعیت موجود از جمله صحنه جرم و یا رخدادهای پرونده، نام‌های طرفین کشمکش و دیگر موارد بر مبنای موضوع است. در متون مورد بررسی، هیچ گزاره‌ای یافت نشد که نمایانگر ارائه نمودهای بیرونی از کردارها باشد و سبک نوشتاری این متن‌ها این گونه است که نخست، مستندات و ادله بیان می‌شود، سپس حکم و رأی نگارش می‌شود. به طور کلی، بالا بودن میزان فراوانی فرآیند مادی نشان داد که ژانر حقوقی تأکید بر لازم‌الاجرا بودن احکام و شیوه‌نامه‌ها دارد تا رفتارهای بیرونی.

واژه‌های کلیدی: حکم، متون حقوقی، انگاره گذرایی و فرانقش اندیشگانی.

۱. مقدمه

گفتمان حقوقی یکی از زیرشاخه‌های تحلیل گفتمان است که به بررسی نقش و کاربرد زبان در بافت و ژانرهای گوناگون حقوقی می‌پردازد. در این راستا، الگوها، نظریه‌ها و ابزارهای استعاری و معناشناختی گوناگونی وجود دارند که با بهره‌گیری از آن‌ها می‌توان متون نام‌برده را تجزیه و تحلیل کرد (Coulthard- Johnson, 2007, p. 7). سولن (Solán, 1993, p. 29-30) معتقد است که ساختارهای پیچیده و مبهمی در سبک نوشتاری متون حقوقی وجود دارند. این امر سبب شده تا تعبیر و تفسیر کشمکش‌ها و مشاجره‌های موجود در متن‌های یادشده دشوار به نظر برسد. بنابراین وی با ارائه چند داستان و روایت جنایی موجود در چند پرونده به تعبیر و تحلیل آن‌ها پرداخت (Coulthard- Johnson, 2007, p. 42-43). هلیدی (Halliday, 1994) بر این باور است که زبان روشی است برای بیان و تعاملات اجتماعی. این در حالی است که این امر در مورد ساماندهی متن‌های حقوقی به کار نمی‌آید، زیرا زبان حقوقی به دلیل داشتن ساختارهای نحوی پیچیده، زبانی مبهم به نظر می‌رسد (Coulthard- Johnson, 2007, p. 37). متن‌های حقوقی به طور کلی و احکام دادگاه به طور خاص، متن‌ها و گزارش‌هایی هستند که در جریان رسیدگی به دعوا در مراجع قضایی و در سایر اقدامات قانونی مانند اجرای حکم از جمله اسناد بسیار مهم به شمار می‌آیند. از این رو، واکاوی ویژگی‌های این گونه اسناد به عنوان اسنادی قضایی و حتی سرنوشت‌ساز، بسیار اهمیت دارد. جستار حاضر فرآورده بررسی این گونه متن‌های حقوقی به عنوان اسنادی سرنوشت‌ساز برای طرفین دعوا است. از آن جا که انگاره نظام‌مند نقشی^۱ هلیدی،

¹ the systematic functional grammar model

انگاره‌ای قابل تأمل و کارآمد در بررسی، تجزیه و تحلیل انواع ژانرها و گفتمان‌ها است، بر آن شدیم که اسناد یادشده را با استفاده از این انگاره بررسی کرده و شایستگی نظریه مورد اشاره را بسنجیم. در این جستار، با بررسی ویژگی بندهای دادنامه‌ها و عنصرهای محذوف^۲ در آن‌ها، برآنیم برخی نکته‌هایی که در لایه‌های پنهان این متن‌ها وجود دارد را بازیابی کنیم تا از جنبه معناشناختی بازنمایی شوند. پرسش‌های جستار حاضر که نگارندگان را به نوشتن این مقاله وا داشته‌است، از این قرارند: نخست اینکه، هر بند از دادنامه با توجه به انگاره گذرایی هیلیدی چه موقعیتی را بازنمایی می‌کند؟ دوم آنکه، در سبک نوشتاری متن‌های مورد اشاره میزان فراوانی کدام یک از فرآیندها، شرکت‌کننده‌ها و عناصر پیرامونی انگاره گذرایی بیشتر است؟

بر پایه نخستین پرسش، فرض بر آن است که بندهایی که خواننده^۳ را وادار به انجام عمل و اقدام می‌کند و حکم دادگاه به شمار می‌آیند، مشتمل بر فرآیند مادی^۴ و موضوع‌های^۵ (شرکت‌کننده‌های^۶) آن اغلب کنش‌گر^۷ یا هدف^۸ است. همچنین، بندهایی که متضمن شرح و نتیجه‌گیری است و ارتباط بین دو یا چند ماهیت را بیان می‌کند، متضمن فرآیند رابطه‌ای^۹ و موضوع (شرکت‌کننده) آن‌ها از نوع شناخته^{۱۰} یا شناسا^{۱۱}، حامل^{۱۲} و وصف^{۱۳} خواهد بود. بندهایی که تصمیم را بیان می‌کند فرآیند بیانی با موضوع‌های گوینده و گفته هستند؛ آن‌هایی که با درخواست حکم همراه هستند، فرآیند ذهنی با موضوع‌های حس‌گر و پدیده‌اند؛ آن‌هایی که بر وجود و هستی عنصری در صحنه جرم دلالت دارند، فرآیند وجودی خواهند بود. در ژانر حقوقی هیچ گزاره‌ای با فرآیند رفتاری پیش‌بینی نمی‌شود. بر مبنای دومین پرسش، با توجه به سبک و هدف از تنظیم متن دادنامه‌ها بیشترین فراوانی متعلق به فرآیند رابطه‌ای با داشتن شرکت‌کننده‌های شناخته، شناسا، حامل و وصف پیش‌بینی می‌شود.

¹ M. Halliday

² ellipsis

³ defendant

⁴ material process

⁵ arguments

⁶ participants

⁷ agent

⁸ goal

⁹ relational process

¹⁰ identified

¹¹ identifier

¹² carrier

¹³ attributing

۲. آثار و تألیفات زبان‌شناسی حقوقی

آثار برگزیده در جستار حاضر برگرفته از آثار محققان و پژوهشگرانی است که بر آن بوده‌اند تا کاربرد و اهمیت این حوزه نوین را به جامعه حقوقی و حقوقدانان معرفی کنند. در این راستا، فیگویردو (Figueiredo, 1998) در مقاله‌ای به تحلیل پنج پرونده دادگاهی پرداخت. وی با استفاده از انگاره گذرایی هلیدی نشان داد که زن‌ها نقش کنش‌گر دارند و بیشتر از مردان فرآیندهای مادی را به کار می‌برند. همچنین وی نشان داد احکام دادگاه و قاضی از نوع فرآیندهای بیانی^۱ و ذهنی^۲ هستند که یک موقعیت ایستا را بازنمایی می‌کند. کاتریل (Cotterill, 2002)، کالترد و جانسون (Coulthard-Johnson, 2007)، گینز و تورل (Gibbons-Turell, 2008)، هفر و همکاران (Heffer et al., 2013) و شای (Shuy, 2017) نویسندگانی هستند که با نوشتن کتاب‌هایی در زمینه زبان‌شناسی حقوقی به معرفی حوزه‌های گوناگون حقوق و زبان‌شناسی پرداختند. آن‌ها با گردآوری مقاله‌ها و دست‌نوشته‌های نویسندگان حقوقی گوناگون، رخ داده‌های جنایی مختلف را در بازجویی‌های^۳ پلیس و وکلا در موقعیت‌های متفاوت به رشته تحریر درآوردند. آن‌ها در کتاب‌های خود به دانشجویان رشته حقوق آموختند که چگونه و با بهره‌گیری از چه پرسش‌ها و ساختارهای نحوی می‌توان حقیقتی را که مجرم و یا مجرمین در پی مخفی کردن آن هستند را آشکار کرد. همچنین، آن‌ها از زوایای گوناگون گفتمانی، جنبه‌های مختلف بازجویی و مکالمه در دادگاه را مورد بررسی قرار دادند. عسکری و همکاران (Asgari et al., 2014) از جمله پژوهشگران ایرانی هستند که با تکیه بر نظریه کارگفت^۴ جان آر. سرل (Searle, 1975) به تحلیل دادنامه‌های حقوقی پرداختند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که تراکم بالای کارگفت در پیکره، اهمیت و تأثیر به‌سزایی در بافت حقوقی و به ویژه دادنامه‌ها دارد. از این دیدگاه، هر دادنامه حقوقی یک کنش کاربردی-اعلامی در سطح کلان گفتمان حقوقی به شمار می‌آید. فرازنده‌پور و همکاران (Farazandepour et al., 2016) در اثری به بررسی آموزه‌های زبان‌شناسی الگوی خلاق در تحلیل آراء قضایی پرداختند. اهداف و کاربردهای پژوهش‌های آن‌ها این چنین است: افزایش انسجام معنایی^۵، قابلیت درک، شفافیت و آشکارسازی بیان آراء قضایی، کمک به شکل‌گیری زبان ساده حقوقی به گونه‌ای که برای افراد غیر حقوقدان قابل فهم و درک باشد، کمک به جامعه حقوقی، وکلا و قضات برای دفاع و یا

¹ verbal process

² mental process

³ investigation

⁴ speech act

⁵ semantic cohesion

صدور حکم در پیوند با دعاوی مشابه با مراجعه به احکام صادره، کمک به مترجم‌های رسمی دادگستری و در پایان آن‌ها به خلاصه کردن همه آراء صادره و پیوست کردن آن به اصل رأی پرداختند. آرمیون و همکاران (Armioon et al., 2015) با کاربرد نظریه هایمز (Hymes, 1967; quoted in Armioon et al., 2015) به عنوان ابزار زبان‌شناختی و الگوی سازه در تشخیص متن‌های حقوقی به تحلیل مستندات از نوع جرم‌های زبانی به هنگام شهادت دروغ پرداختند. همچنین، آن‌ها با استفاده از دو دیدگاه کالتارد و جانسون (Coulthard-Johnson, 2007) توانستند الگو و یا فرآیند نظام‌مندی در تشخیص گفتمان دروغ به کار ببرند. آن‌ها برای ارزیابی آماری گفتمان و بافت حقوقی از اصول همکاری گرایس^۱ و همکاریانش بهره گرفتند.

۳. انگاره نقش‌گرایی هلیدی به عنوان رویکردی نظام بنیاد

یکی از دستاوردهای هلیدی در راستای چگونگی کاربرد زبان در گفتار و نوشتار با توجه به بافت و موقعیت‌های اجتماعی، انگاره نقش‌گرایی است. وی آن را در سال ۱۹۶۰ برای دستور زبان طراحی کرد و آن را دستور زبان نقش‌گرایی نظام‌مند یا کارکردگرا نامید. در این انگاره نظام^۲ و نقش^۳ دو رکن اصلی هستند. منظور وی از نظام آن است که همه زبان‌های دنیا دارای الگوها و قواعدی هستند که سبب می‌شود مقوله‌های دستوری در کنار هم و بر روی یک محور به گونه‌ای دربردارنده مفهوم باشند و دنیای معنا را به وجود آورند. دنیای معنا نیز دنیای بزرگتری به نام بافت^۴ و موقعیت اجتماعی را تشکیل می‌دهد. بافت از دید هلیدی همان منطق ذهنی ما است، آن تجربیاتی که از محیط دریافت می‌کنیم. از دیدگاه وی نقش، هدف و کاربرد زبان را تعیین می‌کند و در واقع معمار داخلی زبان به شمار می‌رود که لایه‌های زبانی را آراسته و به سامان می‌کند (Halliday-Matthiessen, 2004, p. 31). منظور از لایه‌های زبانی گروه‌های فعلی یا محمول‌ها^۵ هستند که هلیدی آن‌ها را فرآیند می‌نامد؛ گروه‌های اسمی یا موضوعات که هلیدی آن‌ها را شرکت‌کننده‌های آن فرآیندها معرفی می‌کند؛ و گروه‌های حرف اضافه‌ای یا قیدی که هلیدی آن‌ها را به عنوان عناصر پیرامونی^۶ یا افزوده در نظر می‌گیرد. این لایه‌های زبانی با قرار گرفتن در کنار یک‌دیگر بندها را تشکیل می‌دهند که واحد اولیه مطالعه در دستور به شمار

¹ cooperative principle of Grice

² system

³ function

⁴ context

⁵ predicate

⁶ circumstance

می‌آیند. همچنین لایه‌های زبانی مورد اشاره، شیوه‌ای برای بازتاب رویدادها، رخ دادها، کنش‌ها، رفتار و اطلاعاتی است که فرد نویسنده یا گویند از محیط به دست آورده و به شکل گفتاری یا نوشتاری انتقال می‌دهد. بندها دارای سه بعد معنایی هستند که هلیدی این لایه‌های زبانی را فرانش^۱ نامیده است. این فرانش‌ها در همه زبان‌های دنیا بر پایه سه طبقه‌بندی معنایی سازمان‌دهی می‌شوند و با یکدیگر معناشناسی گفتمانی را تشکیل می‌دهند. این فرایندها مشتمل اند بر فرانش اندیشگانی یا تجربی^۲، فرانش بینافردی^۳ و فرانش متنی^۴. فرانش اندیشگانی، نخستین فرانش است که تجربیاتی را از محیط بیرونی دریافت و در دنیای درونی (ذهن) بازنمایی می‌کند و یا به بیانی فرایند درک یا کسب اطلاعاتی است که ذهن بشر از محیط بیرونی به دست می‌آورد. درون این فرانش انگاره‌گذاری وجود دارد که این انگاره خود از شش فرآیند، شرکت‌کننده‌های آن فرآیندها و عناصر پیرامونی یا شرایط تشکیل شده است. به طور کلی، واقعیت‌ها از فرآیندها ساخته می‌شوند و نخستین برداشت ما از تجربه این است که تجربه فرآورده مجموعه‌ای از رویدادهاست که این رویدادها نشان‌دهنده نوع فرآیند هستند. بنابراین فرآیندها محل برخورد فعل‌ها و یا محمول‌ها هستند که نوع شرکت‌کننده‌ها (گروه‌های اسمی فاعلی و مفعولی) را در هر بند مشخص می‌کنند و به دو دسته فرآیندهای اصلی و فرآیندهای فرعی گروه‌بندی می‌شوند.

۳.۱. فرآیندهای اصلی

این فرآیندها فراوانی بالایی دارند و به سه دسته گروه‌بندی می‌شوند که از این قرارند:

۳.۱.۱. فرآیند مادی

توصیف‌گر حقایق عینی و ملموسی است که مورد تأیید همه انسان‌ها است و بر انجام عمل و ارتکاب آن دلالت دارد. کنش‌گر و هدف شرکت‌کننده‌های پرسامد و اصلی در این فرآیند هستند و شرکت‌کننده‌های دیگر آن گیرنده^۵، گستره یا دامنه^۶، مسند^۷ و شاخص^۸ هستند. فعل‌های که متعلق به این فرآیند هستند مشتمل اند بر اتفاق افتادن، ساختن، خلق کردن، آمدن، گرفتن و موارد مشابه.

¹ metafunction
² ideational metafunction
³ interpersonal metafunction
⁴ textual metafunction
⁵ recipient
⁶ scope
⁷ attribute
⁸ initiator

۳. ۱. ۲. فرآیند رابطه‌ای

این فرآیند اغلب از حاکمیت عنصری بر عنصر یا عناصر دیگر سخن می‌گوید و بیان‌گر تبیین و تشریح شرایط و تأکید یا تشخیص است. شرکت‌کننده‌های آن به دو صورت تشخیصی^۱ و وصفی^۲ بازنمایی می‌شوند. این فرآیند به سه دسته گروه‌بندی می‌شود که از این قرارند:

۳. ۱. ۲. ۱. فرآیند رابطه‌ای تأکیدی^۳

این فرآیند معمولاً از نوع فعل‌های بودن و/استن است و متضمن رابطه (x is a) است.

۳. ۲. ۱. ۲. فرآیند رابطه‌ای مشروط^۴

عموماً حاوی یک حرف اضافه (همچون at, in, on, for, with, about, along) و موارد مشابه) است. مانند: (x is b at a).

۳. ۲. ۱. ۳. فرآیند رابطه‌ای ملکی^۵

شرکت‌کننده‌ها در این فرآیند دارای رابطه دارنده و دارایی یا به بیان دیگر مالک و مایملک هستند. فرآیند ملکی نیز همانند سایر فرآیندهای رابطه‌ای از نوع وصفی و یا تشخیصی است. مانند (x has a) (Hagbhin, 2004, p. 62). یکی از وجوه تمایز تشخیصی‌ها از وصفی‌ها این است که در زبان انگلیسی شرکت‌کننده‌های وجه تشخیصی را می‌توان جابه‌جا کرد، ولی وصفی‌ها را نمی‌توان جابه‌جا نمود. هلیدی (Halliday, 2004)، نقش معنایی شرکت‌کننده‌های وجه وصفی را حامل و وصف و نقش معنایی آن‌ها را وجه تشخیصی شناسا و شناخته می‌نامند (همان).

۳. ۱. ۳. فرآیند ذهنی

در این فرآیند افکار، احساسات و ادراکات مورد نظر هستند. دو شرکت‌کننده این فرآیند عبارتند از مدرک یا حس‌گر^۶ و پدیده^۷. فعل‌های موجود در این فرآیند به چهار دسته ادراکی^۸، شناختی^۹، آرزویی^{۱۰} و درخواستی^{۱۱} یا عاطفی^{۱۲} گروه‌بندی می‌شوند. فعل‌های ادراکی مانند دیدن،

¹ identifying

² attributing

³ intensive relational process

⁴ circumstantial relational process

⁵ possessive relational process

⁶ senser

⁷ phenomenon

⁸ perception

⁹ cognition

¹⁰ desideration

¹¹ wanting

¹² emotion

بوییدن، چشیدن و شنیدن؛ فعل‌های شناختی بوده و مشتمل اند بر حدس زدن، فکر کردن، فهمیدن، تصمیم گرفتن و دانستن. فعل‌های آرزویی مواردی مانند خواستن، نخواستن و آرزو داشتن را شامل می‌شوند و فعل‌های درخواستی یا عاطفی مانند ترسیدن، نگران بودن و خوشحال بودن.

۲.۳. فرآیندهای فرعی

فرآیندهایی هستند که بین فرآیندهای اصلی قرار می‌گیرند و عملکردی شبیه به آن‌ها دارند و از فراوانی کمتری برخوردارند. به سه دسته گروه‌بندی می‌شوند که از این قرارند:

۱.۲.۳. فرآیند رفتاری^۱

در این فرآیند، رفتارهای روان‌شناختی فیزیکی افراد مورد بررسی قرار می‌گیرد. یکی از شرکت‌کننده‌های آن رفتارگر^۲ است، موجودی باشعور و دارای حس است و شرکت‌کننده دیگر آن رفتار^۳ است. فعل‌های این فرآیند مشتمل اند بر خندیدن، رقصیدن، اخم کردن و موارد مشابه.

۲.۲.۳. فرآیند موجودی^۴

این فرآیند بر هستی و یا نیستی پدیده‌ها دلالت دارد و تنها شرکت‌کننده آن موجود^۵ است. این فرآیند در زبان انگلیسی با «there» نشان داده می‌شود. فعل‌های موجود در این فرآیند مشتمل اند بر وجود داشتن، هستن، واقع یا ظاهر شدن و باقی ماندن.

۳.۲.۳. فرآیند بیانی

به انتقال پیام از گوینده به شنونده دلالت دارد. شرکت‌کننده‌های آن گوینده^۶، گیرنده^۷، گزارش عمل یا مقصد^۸ هستند. فعل‌هایی مانند نقل کردن، ارائه کردن، عنوان کردن، بیان کردن، نظر دادن، پیشنهاد کردن، اعلام کردن و ذکر کردن را در بر می‌گیرد.

۳.۳. عناصر پیرامونی یا افزوده

عناصری هستند که زمان، مکان، شیوه و دلیل وقوع فرآیندی را به صورت گروه‌های قیدی و

¹ behavioral process
² behavior
³ behavior
⁴ existential process
⁵ existent
⁶ sayer
⁷ receiver
⁸ target

حرف اضافه‌ای بازنمایی می‌کنند و با آن‌ها از جنبه معنایی در ارتباط هستند این عناصر به نه دسته گروه‌بندی می‌شوند که از این قرارند: ۱. فاصله^۱ (حد فاصل بین دو مکان و یا دو موقعیت زمانی را بیان می‌کند)، ۲. موقعیت (مکان و زمان)، ۳. شیوه^۲ (وسیله، کیفیت، مقایسه)، ۴. سبب (دلیل، مقصد)، ۵. احتمال وقوع^۳ (شرایط امتیازی)، ۶. اقدام (ارتکاب، افزودن)، ۷. نقش، ۸. مطلب و ۹. زاویه دید (Hagbin, 2004, p. 70).

۴. روش‌شناسی

با انتخاب ۱۰ دادنامه از هر دهه به صورت تصادفی - متن ۴۸ دادنامه حقوقی^۴ و کیفری^۵ که شامل آرای دادگاه بدوی، دادگاه تجدیدنظر، هیأت عمومی و مجمع دیوان می‌شود- از دهه ۵۰ تا ۹۰ یا به بیانی از سال ۱۳۵۰ تا ۱۳۹۷ بررسی خواهد شد. داده‌های مورد اشاره از چند کتاب برگرفته شده‌اند که شامل آرای منتخب مراجع قضایی ایران^۶، مجموعه آرای قضایی شعب دیوان عالی کشور (کیفری)^۷، منتخب آرای دهه ۵۰، ۶۰ و ۷۰^۸ هستند. دادنامه‌های یادشده دارای بیش از ۶۱۲ بند هستند. بنابراین، فقط سبک نوشتاری ۱۵۹ بند به صورت انتخابی با شمارش بندها با مضرب پنج مورد تحلیل قرار می‌گیرد. از آنجایی که انگاره‌گذاری نظریه هلیدی (Halliday, 2004) در تجزیه و تحلیل گفتمانی ابزاری کارآمد است، در این جستار از این انگاره بهره گرفته شده‌است. پس از تشخیص لایه‌های درونی (بند پیرو) و لایه‌های بیرونی (بند پایه)، عناصر محذوف در هر بند در داخل قلاب [] قرار خواهند گرفت و هر بند به صورت جداگانه شماره‌گذاری خواهد شد. سپس، با استخراج فعل‌ها از هر بند نوع فرآیند آن مشخص خواهد شد. نوع فرآیند سبب می‌شود که سرنوشت شرکت‌کننده‌ها و نوع آن‌ها تعیین گردد و پس از آن با توجه به شیوه، زمان، مکان، دلیل و وقوع هر فرآیند، عناصر پیرامونی آن تشخیص داده خواهد شد. این عناصر اصولاً به صورت گروه‌های حرف اضافه‌ای و قیدی در هر بند در نظر گرفته شده‌اند. در پایان، جدولی برای توصیف و شرح سازه‌های تشکیل‌دهنده هر بند رسم خواهد شد که سازه‌های این جدول مشتمل‌اند

¹ extent

² manner

³ contingency

⁴ legal

⁵ criminal

^۶ معاونت آموزش قوه قضاییه (Judiciary Training Deputy, 2007)

^۷ پژوهشکده استخراج و مطالعه رویه قضایی (Judicial Procedure Extraction and Studies Research

Institute, 2018

^۸ بازگیر (Bazgir, 2003)

بر گروه‌های فعلی یا فرآیندها، گروه‌های اسمی یا شرکت‌کننده‌ها و گروه‌های حرف اضافه‌ای و قیدی یا عناصر پیرامونی. همچنین جدول‌هایی هم برای نمایش میزان فراوانی ارائه خواهد شد. به منظور محاسبه میزان فراوانی از ابزار آماری ویژه‌ای استفاده نخواهد شد بلکه به صورت ذهنی محاسبه خواهد شد.

۵. عملکرد انگاره‌گذاری در ارزیابی و تحلیل متن دادنامه‌ها

با توجه به نظریه هلیدی (Halliday, 2004) از ۶۱۲ بند ۱۵۹ بند مورد بررسی قرار می‌گیرد. به دلیل اینکه مجالی برای ارائه تمامی داده‌ها نیست، در ابتدا به ارائه چند بند از متن اصلی دادنامه‌ها به همراه جدولی از یافته‌های به دست آمده بسنده می‌شود. در پایان، جدول‌های میزان فراوانی هر یک از فرآیندها مقایسه و بحث می‌شود. بندهای برگزیده شده از چند دادنامه، با مضرب پنج از این قرارند:

بند شماره ۱

در خصوص پژوهش خواهی بانوب. به طرفیت آقای مرتضی.... نسبت به حکم شماره ۷۴۲-۵۴/۶/۲۶ صادره از دادگاه شهرستان ساوه در قسمتی از حکم که ناظر است (۱) به خلع ید از پلاک ۶۳ اصلی بخش ساوه به نظر دادگاه حکم پژوهش خواسته مخدوش [است] (۲) و لازم‌الفسخ است (۳).

بند شماره ۵

لذا بنا به جمیع جهات موارد مذکور حکم به بطلان دعوی مطروحه صادر [می‌گردد] (۵) و اعلام می‌گردد (۶).

بند شماره ۱۰

علی‌هذا مستنداً به مواد ۷۷۰، ۷۷۳، ۷۷۶، ۷۷۷، ۷۷۸ و ۷۸۱ قانون آئین دادرسی مدنی دستور موقت بر منع انتقال و معامله پلاک ۳۸ فرعی از ۵۳ اصلی مجزی شده از شماره یک فرعی از اصلی واقع در قریه کوچک جز دهستان پیام پازوکی ورامین تا تعیین تکلیف نهایی و صدور حکم قطعی در ماهیت قضیه صادر [می‌گردد] (۹) و اعلام می‌گردد (۱۰).

بند شماره ۱۵

لذا [من یا خواهان] تقاضای صدور حکم مبنی بر محکومیت خوانده به پرداخت خسارت ضرر و زیان ناشی از دیرکرد باز پرداخت ثمن معامله را خواستارم (۱۵).

بند شماره ۲۰

در خصوص تجدیدنظرخواهی آقایان ف. و ب.م فرزندان ق. به طرفیت آقایان م. و الف.ن. فرزندان ع. نسبت به دادنامه شماره ۱۷۳-۱۴/۲/۷۹ صادر شده از شعبه اول دادگاه عمومی بهشهر که متضمن صدور حکم خلع ید تجدیدنظر خواهان از دو هکتار اراضی زراعی واقع در روستای پارم بهشهر با مشخصات تعرفه شده در گزارش مکتوب عضو مجری قرار تحقیق و معاینه محل و کروکی ترسیمی موجود در پرونده است (۲۰).

با مشاهده بندهایی از متن های مورد اشاره می توان دریافت که بیشتر آنها از لایه هایی به صورت درونی یا درونه گیری شده (بند پیرو) و لایه بیرونی یا بند پایه تشکیل شده اند. این امر منجر شده که برخی از موارد به قرینه بافتی و موقعیتی محذوف گردند. این موارد محذوف اغلب فعل هایی هستند که به وسیله حرف ربط و با فعل پس از خود هم پایه و به آن پیوسته شده اند که به سبب تکرار نشدن به صورت محذوف و پنهان دیده می شوند. بنابراین هر کدام بندی جداگانه در نظر گرفته می شوند. برخی عناصر دیگری هم مشاهده می شود که بر مبنای قاعده حذف به قرینه^۱ به صورت محذوف و پنهان هستند. این عناصر شامل شرکت کننده ها یا موضوعاتی است که به دلیل فرآیند مبتداسازی به صورت جمله های مجهول درآمده و این امر منجر شده تا عمل انجام شده مورد توجه قرار گیرد و جمله یا بند مبهم باشد. بنابراین، بسته به نوع فرآیند، عناصر محذوف تعیین و تشخیص و در داخل قلاب [] قرار داده می شوند. تحلیل داده های یادشده در بالا به شکل خلاصه در جدول (۱)، ارائه می گردد.

^۱ قاعده حذف به قرینه یک قاعده نحوی است که فقط بر واژه و واحدهای نحوی بزرگ تر از واژه عمل می کند (Shaghghi, 2012, p. 74).

جدول ۱: نوع فرآیندها، شرکت‌کننده‌ها و عناصر پیرامونی

بند	گروه‌های فعلی	گروه‌های اسمی	گروه‌های حرف اضافه‌ای و قیدی
شماره	فرآیندها	شرکت‌کننده‌ها	عناصر پیرامونی
۱	است: رابطه‌ای تأکیدی	حکم پژوهش‌خواسته: حامل مخدوش: وصف	به خلع ید از پلاک ۱۶۳ اصلی بخش ساوه: سبب/ دلیل به نظر دادگاه: زاویه دید
۵	صادر می‌گردد: مادی	قاضی یا دادستان: کنش‌گر (محدوف) حکم به بطلان دعوی مطروح: هدف	لذا بنا به جمیع جهات موارد مذکور: مطلب
۱۰	اعلام می‌گردد: بیانی	قاضی یا دادستان: گوینده (محدوف) دستور موقت: گفته	علی‌هذا مستنداً به مواد ۷۷۰، ۷۷۳، ۷۷۶، ۷۷۷، ۷۷۸ و ۷۸۱ قانون آئین دادرسی مدنی: زاویه دید بر منع انتقال و معامله پلاک ۳۸ فرعی از ۵۳ اصلی مجزی شده: اقدام/ ارتکاب از شماره یک فرعی از اصلی: موقعیت/ مکان واقع در قریه کوچک جز دهستان پیام بازوکی ورامین: موقعیت/ مکان تا تعیین تکلیف نهایی و صدور حکم قطعی: موقعیت/ زمانی در ماهیت قضیه: موقعیت/ مکانی
۱۵	خواستار شدن: ذهنی	خواهان/ من: حس‌گر (وجود شناسه - م) صدور حکم: پدیده	مبنی بر محکومیت خوانده: اقدام/ ارتکاب به پرداخت خسارت ضرر و زیان ناشی: احتمال وقوع/ شرایط امتیازی از دیرکرد باز پرداخت ثمن معامله را: سبب/ دلیل
۲۰	موجود است: وجودی	قرار تحقیق و معاینه محل و کروکی ترسیمی: موجود	در خصوص تجدیدنظرخواهی آقایان ف. و ب.م. فرزندان ق: اقدام/ ارتکاب به طرفیت آقایان م. و الف.ن. فرزندان ع: زاویه دید نسبت به دادنامه شماره ۱۷۳-۱۴/۲/۷۹ صادر شده: زاویه دید از شعبه اول دادگاه عمومی بهشهر: موقعیت/ مکان متضمن صدور حکم خلع ید تجدیدنظر خواهان: سبب/ دلیل از دو هکتار اراضی زراعی: موقعیت/ مکان واقع در روستای پارم بهشهر: موقعیت/ مکان با مشخصات تعرفه شده: نقش در گزارش مکتوب عضو مجری: موقعیت/ مکان

همان گونه که در جدول (۱) مشاهده می شود، فعل/است در بند شماره (۱)، به دلیل اینکه از یک سو بر ارتباط بین دو عنصر شرکت کننده دلالت دارد و از سوی دیگر موقعیت و شرایط مزبور را توصیف و تشریح می کند، فرآیندی رابطه ای با شرکت کننده های حامل و وصف است. در بند شماره ۵ فعل صادر می شود متضمن ارتکاب عمل است و تعیین کننده حکم و رأی صادره از جانب قاضی یا دادستان است و قدرت کلامی فرد حاکم در گفتمان را گویاست. از این رو، فرآیندی مادی است. شرکت کننده های این فرآیند هدف و کنش گر هستند که شرکت کننده کنش گر در این فرآیند به دلیل مجهول بودن بند و عمل مبتداسازی به صورت پنهان و محذوف است. فعل/اعلام می گردد در بند شماره (۱۰) بر انتقال پیام دلالت دارد و در واقع حکمی را از جانب شخصی به عنوان نماینده قضایی اعلام می کند که از جنبه گفتمانی حاکم بر قدرت کلامی است و دارای دو شرکت کننده گفته و گوینده است که شرکت کننده گوینده به عنوان فاعل محذوف در این بند در نظر گرفته می شود که به دلیل مجهول بودن مبتداسازی شده است. بند شماره (۱۵)، بندهای است که فرآیندی ذهنی به شمار می رود. زیرا در آن فعل خواستار شدن متضمن درخواست و آرزویی است که از جانب فرد خواهان یا خواننده بیان می شود. این گونه افراد در گفتمان حقوقی در مقابل افراد حقوق دانی مانند قاضی، دادستان، دادیار و هیأت منصفه از قدرت کلامی برخوردار نیستند. شرکت کننده های آن حس گر و پدیده هستند که ضمیر فاعلی من مرجع شناسه م به عنوان شرکت کننده حس گر آن است. فعل موجود/است در بند شماره ۲۰ نمایانگر فرآیند وجودی است و تنها شرکت کننده آن عنصر موجود است. این فعل در این بند وجود و هستی شواهد و مدارک موجود در پرونده را بازگو می کند. از این رو، با توجه به تحلیل های انجام شده جدول زیر میزان فراوانی هر فرآیند، شرکت کننده های آن ها و عناصر پیرامونی آن ها را نشان می دهد.

جدول ۲: میزان فراوانی فرآیند مادی، شرکت کننده ها و عناصر پیرامونی

مادی								فرآیند
۷۹								تعداد
شاخص		مسند		گیرنده / مخاطب		هدف	کنشگر	شرکت کننده ها
۱		۱		۹		۶۷	۲۳	۱۰۷
مطلب	نقش	زاویه دید	فاصله	شرایط	موقعیت	شیوه	اقدام	عناصر پیرامونی
					زمان	سبب	ار تکاب	
۱۵	۴	۱۷	۴	۸	۹	مقصد	۴۸	تعداد ۲۱۵
					مکان	دلیل	افزوده	
					۲۲	۱۵	۴	
						۱۹	۱۱	
						۳		
						۳۶		

همان‌گونه که در جدول (۲)، مشاهده می‌شود، در فرآیند مادی شرکت‌کننده‌های هدف و کنش‌گر با داشتن به ترتیب ۶۷ و ۲۳ تعداد نسبت به سایر شرکت‌کننده‌ها از فراوانی بالایی برخوردار هستند. در مقایسه شرکت‌کننده هدف با کنش‌گر، شرکت‌کننده هدف بیشترین فراوانی را داراست. عنصر پیرامونی ارتکاب از نوع اقدام با تعداد ۴۸ نیز در این فرآیند بالاترین میزان فراوانی را دارد.

جدول ۳: میزان بسامد فرآیند رابطه‌ای، شرکت‌کننده‌ها و عناصر پیرامونی

رابطه‌ای										فرآیند
۵۵										تعداد
بهره‌ور		گیرنده	شناسا	شناخته	ارزش	شاخص	وصف	حامل	شرکت‌کننده‌ها	
۲		---	۲۳	۲۳	---	---	۳۲	۲۸	تعداد ۸۹	
مطلب		فاصله	زاویه دید	شرایط امتیازی	موقعیت	شیوه	سبب	اقدام	عناصر پیرامونی	
۶		۳	۱۲	۳	زمان ۷ مکان ۱۱	کیفیت ۲ وسیله ۱۰	دلیل ۱۱ مقصد ۶ استناد ۱	ارتکاب ۲۹	تعداد ۱۰۷	
		نقش ۴						مقصد ۱ افزوده ۱		

با توجه به جدول (۳)، در فرآیند رابطه‌ای شرکت‌کننده وصف با تعداد ۳۲ بیشترین میزان فراوانی را دارد. این امر نشان‌دهنده آن است که توصیف و تبیین رویکردها و موقعیت بسیار اهمیت. عنصر ارتکاب از نوع اقدام با تعداد ۲۹، تنها عنصری است که در این فرآیند بیشترین میزان فراوانی را دارد.

جدول ۴: میزان فراوانی فرآیند ذهنی، شرکت‌کننده‌ها و عناصر پیرامونی

ذهنی										فرآیند
۱۲										تعداد
محرک / ترغیب		گیرنده		شاخص		پدیده	حس‌گر		شرکت‌کننده‌ها	
۴		۱		---		۹	۳		تعداد ۱۷	
مطلب		فاصله	زاویه دید	شرایط	شیوه	موقعیت	سبب	اقدام	عناصر پیرامونی	
۳		۱	۳	۲	وسیله ۱	مکانی ۱ زمانی ۱	دلیل ۲	ارتکاب ۸	تعداد ۲۲	

در فرآیند ذهنی همان گونه که در جدول (۴) مشاهده می شود شرکت کننده پدیده با تعداد ۹ بیشترین میزان فراوانی را داراست و این نشان از آن دارد که حس گر تحت تأثیر پدیده قرار می گیرد و بر پایه آن عمل می کند. از این رو، نقش پدیده در متن های مورد اشاره بسیار اهمیت دارد.

جدول ۵: میزان فراوانی فرآیند بیانی، شرکت کننده ها و عناصر پیرامونی

بیانی ۱۵								فرآیند تعداد	
گفته ۱۴		گیرنده / مخاطب ۲		مقصد ۲		گوینده ۸		شرکت کننده ها تعداد ۲۴	
نقش ---	مطلب ۲	فاصله ---	شرایط امتیازی ۲	زاویه دید ۶	شیوه	سبب	موقعیت	اقدام	عناصر پیرامونی تعداد ۴۵
					وسيله ۵	دلیل مقصد ۱	مکانی ۱۰	ارتکاب ۷	
		-			مقایسه ۲		زمانی ۲		
					کیفیت ۲				

در فرآیند بیانی با توجه به جدول (۵) شرکت کننده گفته از فراوانی بالایی برخوردار است. بنابراین چیزی که گفته می شود در این متن ها بیشتر از خود گوینده مورد توجه قرار می گیرد. عنصر پیرامونی مکانی با تعداد ۱۰، بیشترین میزان فراوانی را دارد.

جدول ۶: فرآیند وجودی، شرکت کننده ها و عناصر پیرامونی

وجودی ۳								فرآیند تعداد	
موجود ۳				----- -----				شرکت کننده ها تعداد ۳	
مطلب ----	نقش ۱	فاصله ---	شرایط ----	زاویه دید ۲	سبب	شیوه	موقعیت	اقدام	عناصر پیرامونی تعداد ۱۰
					دلیل ۱	---	مکان ۴	ارتکاب ۲	
		-				---			

جدول (۶)، فرآیند وجودی را با فراوانی ۳ نشان می‌دهد. بنابراین، این فرآیند تنها فرآیندی است که کمترین میزان فراوانی را در متن‌های یادشده دارد و تنها شرکت‌کننده آن، موجود، با فراوانی ۳ است. عنصر مکان با تعداد ۴ بیشترین فراوانی را داراست. با مقایسه جدول‌های مورد اشاره، میزان فراوانی هر فرآیند، شرکت‌کننده و عنصر پیرامونی نمایانگر آن است که فرآیند مادی با تعداد ۷۶ بیشترین میزان فراوانی را در متون حقوقی دارد. شرکت‌کننده‌های این فرآیند با فراوانی ۱۰۷، بیشترین شرکت‌کننده هدف با فراوانی ۶۵ است. این امر نشان‌دهنده آن است که در متن‌های حقوقی خود عمل و انجام آن نسبت به کننده آن بسیار اهمیت دارد. تعداد عناصر پیرامونی در این فرآیند ۲۱۵ است، از این رو عنصر پیرامونی اقدام از نوع ارتکاب بیشترین فراوانی را دارد. تنها فرآیندی که هیچ‌گونه عملکرد و نقشی در متون یادشده نداشته، فرآیند رفتاری است که بر حالت‌ها و رفتارهای روان‌شناختی دلالت دارد. بنابراین متون حقوقی گویای حقایق عینی و ملموس هستند که مورد تأیید همه انسان‌هاست نه رفتارها و حالت‌های بیرونی.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در پیوند با نخستین پرسش این پژوهش، فرآیند مادی در گفتمان حقوقی متضمن حکم به اقدام عمل است و بندهای مرتبط با آن از جنبه گفتمانی قدرت کلام قاضی و یا دادستان را نشان می‌دهد. این گونه بندها، بیشتر کنشی و پویا هستند. جنس موضوع‌های آن‌ها اغلب هدف و کنش‌گر است. شرکت‌کننده هدف نمایانگر آن است که در این ژانر خود عمل بیش از کننده و کنش‌گر آن اهمیت دارد، به همین دلیل، بندهای آن‌ها به صورت مبتداسازی با ساختاری مجهول مشاهده می‌شوند. در این گونه از بندها بهتر است از فعل‌های معلوم استفاده شود تا از میزان ابهامات کاسته شود و طرفین دعوا بدانند در مقابل حکم صادرشده چه عملی را می‌بایستی انجام دهند. فرآیند رابطه‌ای بیان‌گر تبیین و تشریح شرایط و تأکید یا تشخیص است. بنابراین، بندهای آن‌ها اغلب موقعیت و صحنه جرم را توصیف می‌کنند و جنس شرکت‌کننده‌های آن شناخته، شناسا، حامل و وصف است. بندهایی که متضمن گفتاری از جانب شخصی به عنوان نماینده قضایی هستند، دارای قدرت کلامی هستند؛ زیرا رأی و حکمی نهایی را از جانب این افراد بیان می‌کنند و بر انتقال پیام دلالت دارند. همچنین این بندها فرآیند بیانی به شمار می‌آیند و موضوع‌ها یا شرکت‌کننده‌های آن‌ها گوینده و گفته یا مقصود است. این گونه از بندها نیز همانند بندهای دارای فرآیند مادی، ساختار مجهول دارند و شرکت‌کننده گوینده آن به صورت محذوف است. بندهایی

که درخواست و آرزویی را بازنمایی می کنند، فرآیندی ذهنی با موضوعها یا شرکت کننده های حس گر و پدیده یا محرک هستند. این گونه بندها از سوی فرد خواهان یا خواننده صورت می گیرند، از این رو از جنبه گفتمانی دارای قدرت کلامی نیستند. در تحلیل دادنامه ها بند یا گزاره ای یافت نشد که نمایانگر ارائه تظاهرهای بیرونی از اعمال و رفتارهای اساسی باشد، از این رو، فرآیند رفتاری تنها فرآیندی است که در این ژانر هیچ عملکرد و نقشی ندارد. وجود و هستی شواهد، بر فرآیند وجودی دلالت دارد و تنها شرکت کننده این فرآیند عنصر موجود است. به نظر می رسد بین نوع فرآیندها و عناصر پیرامونی همبستگی وجود دارد؛ زیرا عناصر پیرامونی که بیشتر از جنس اقدام و ارتکاب هستند، ضرورت انجام احکام در پی صدور حکم را به دنبال دارند. در ژانر حقوقی دادنامه ها وجود عنصر پیرامونی اقدام از نوع ارتکاب نشان دهنده تأکید بر لازم به اجرا بودن احکام دارد. یکی از ویژگی های برجسته متن های یادشده در پنج دهه مورد اشاره این است که منشی دادگاه ابتدا به شرح مستندات و ادله می پردازد و سپس رأی و حکم قاضی یا دادستان را انشاء می کند. در واقع، هدف نویسند متن دادنامه از نوشتن این متون با چنین سبک و سیاقی آن است که بر اساس شواهد و مدارکی که وجود دارد، دادگاه مربوطه این چنین تصمیمی گرفته و حکم موصوف را صادر کرده است. از این رو نخستین فرضیه این پژوهش مورد تأیید قرار می گیرد. در پیوند با پرسش دیگر جستار حاضر، فرآیند مادی با داشتن شرکت کننده هایی از جنس هدف و کنش گر، تنها فرآیندی است که میزان فراوانی آن بالا است. بنابراین مادی بودن جنس فعل های این بندها سبب شده که این متن ها اغلب حکم و دستورالعملی باشند که از جانب مسئولین قضایی تصمیم گیرنده مانند قاضی، دادستان و بازپرس، دادیار و موارد مشابه صادر می شود تا افراد غیر حقوقی بدانند در مقابل آن دستورالعمل ها مکلف به انجام چه امری هستند. از این رو دومین فرضیه رد می شود.

با توجه به دستاوردهای به دست آمده پژوهش فیگوریدو (Figueiredo, 1998) تنها پژوهشی است که با این پژوهش هم راستاست. وی با بهره گیری از انگاره گذرایی هلییدی به تحلیل متون پنج پرونده دادگاهی پرداخت. نتیجه به دست آمده نمایانگر آن بود که زنها نسبت به مردها در گفتارشان بیشتر از فرآیندهای مادی بهره می برند و بیشتر نقش کنش گر دارند و احکام دادگاه و قضایی از نوع فرآیندهای بیانی و ذهنی هستند. بنابراین، استفاده پیاپی از آن ها تصویر یک موقعیت ایستا را ایجاد می کند. این امر نشان می دهد که به باور وی احکام دادگاه و قضایی بر انتقال پیام از گوینده به مخاطب دلالت دارد و در واقع عملی فیزیکی است که به وسیله گوینده انجام می گیرد و بازخورد آن در درون ذهن بازتاب می شود و در ذهن بر افکار، احساسات و ادراکات افراد تأثیر

می‌گذارد. در مقایسه با پژوهش وی، جستار حاضر نشان داد که ویژگی بندهای مورد اشاره که متضمن دادنامه‌ها متضمن تشریح و تبیین شرایط دستور به انجام یا ترک عمل و نیز اعلام مجرمیت و یا بی‌گناهی است در واقع بیانگر حقایق و وضعیت موجود اعم از صحنه جرم و یا رخداد های پرونده اسامی طرفین اختلاف و دیگر موارد حسب موضوع است. در این گونه متون هیچ گزاره یافت نشد که نمایانگر ارائه تظاهرهای بیرونی از اعمال باشد. به طور کلی در ژانر حقوقی فرآیند مادی نسبت به سایر فرآیندها در بندهای دادنامه‌ها به وفور مشاهده می‌شود. بنابراین، از میزان فراوانی بیشتری برخوردار است. با توجه به این امر این نکته شایسته توجه است که ژانر مورد اشاره تأکید بر لازم‌به‌اجرا بودن احکام و دستورالعمل‌ها دارد.

فهرست منابع

- آرمیون، طاهره و معصومه ارجمندی (۱۳۹۶). «توصیف و تبیین سازه‌های تشخیص در ارزیابی گفتمان شهادت دروغ متهمین در دادگاه‌های کیفری: رویکرد تحلیل گفتمان حقوقی». مجموعه مقالات سومین همایش ملی زبان‌شناسی حقوقی: تحلیل گفتمان حقوقی. به کوشش فردوس آفاگل‌زاده تهران: نشر نویسه پارسی. صص ۱۷۵-۲۰۸.
- بازگیر، یدالله (۱۳۸۲). منتخب آراء دهه ۵۰-۶۰-۷۰. ج ۱. تهران: انتشارات بازگیر.
- پژوهشکده استخراج و مطالعات رویه قضایی (۱۳۹۶). مجموعه آرای قضایی شعب دیوان عالی کشور (کیفری) - فروردین - اردیبهشت - خرداد ۱۳۹۳. ج ۱. تهران: قوه قضائیه.
- حق‌بین، فریده (۱۳۸۳). بررسی صوری، نقشی و شناختی تعدی در زبان فارسی. رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبایی.
- شقاقی، ویدا (۱۳۹۱). مبانی صرف. ج ۵. تهران: سمت.
- عسگری متین، سجاد و علی رحیمی (۱۳۹۲). «تحلیل گفتمان حقوقی: واکاوی نقش کارگفت در بافت حقوقی». جستارهای زبانی. دوره ۴. شماره ۴. صص ۱۵۱-۱۷۲.
- فرازنده‌پور، فائزه و فردوس آفاگل‌زاده (۱۳۹۵). الگوی خلاق آموزه‌های زبان‌شناسی در تحلیل آراء قضایی. تهران: نشر پارسی.
- معاونت آموزش قوه قضائیه (۱۳۸۶). آراء منتخب مراجع قضایی ایران. ج ۱. قم: نشر قضا.

References

- Armioon, T., & Arjmandy, M. (2015). The description and explanation of the diagnostic constituents in accused's perjury in criminal courts; a forensic discourse approach. In F. Agha Gol Zadeh (Ed.), *3rd national conference on forensic linguistics* (pp. 175-208). Tehran: Neveseeh [In Persian].

- Asgari, M. S., & Rahimi, A. (2014). Forensic discourse analysis: legal speech acts in legal language. *Language Related Research*. 4 (4), 151-172 [In Persian].
- Bazgir, Y. (2003). *Collected verdicts 50s, 60s, 70s*. Tehran: Bazgir [In Persian].
- Cotterill, J. (2002). *Language in the legal process* (1nd ed). London: Palgrave Macmillan.
- Coulthard, M., & Johnson, A. (2007). *An introduction to forensic linguistics, language in evidence* (1nd ed). London and New York: Routledge.
- Farazandehpour, F., & Aghagolzadeh, F. (2016). *Creative pattern of linguistic instructions in analysis of judicial verdicts*. Tehran: Neveeseh Parsi [In Persian].
- Figueiredo, D. C. (1998). An analysis of transitivity choices in five appellate decisions in rape cases. 8 (1), 97-113. *Fragmentos*, doi: <https://doi.org/10.5007/fragmentos.v8i1.6041>.
- Gibbons, J., & Turell, M.T. (2008). *Dimensions of forensic linguistics*. (6nd ed). Amsterdam: John Benjamins.
- Haghighi, F. (2004). *The Formal, Functional and cognitive study of transitivity in Persian language*. PhD Dissertation, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran [In Persian].
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen, M. I.M. (2004). *Halliday's introduction to functional grammar*. London & New York: Routledge.
- Heffer, C., Rock, F., & Conley, J. (2013). *Legal-lay communication textual travels in the law*. Oxford: Oxford university.
- Judicial Procedure Extraction and Studies Research Institute (2018). *Collection of judicial opinions of the branches of the court High country (criminal)-Farvardin-Ordibehesht-Khordad 1393*. (1nd ed). Tehran: Goveh-Ghazaei [In Persian].
- Judiciary Training Deputy (2007). *Selected votes of Iranian judicial authorities* (1nd ed). Qoam: Ghaza [In Persian].
- Shaghghi, V. (2012). *An introduction to morphology*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Shuy, W. R. (2017). *Deceptive Ambiguity by police and prosecutor's oxford studies in language and law*. Oxford: Oxford University Press.
- Solan, L. (1993) *The Language of Judges*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

Analyzing the written style of the criminal and legal lawsuits based on the Systematic Functional Grammar

Fatemeh Pourmasjedian¹
Khadijeh Seyedramezan²

Received: 17/07/2020

Accepted: 17/08/2020

Article Type: Research

Abstract

In legal contexts, lawsuits are considered important documents because they involve verdicts or the same decision of the judicial authority. All or some of the verdicts of the dispute are resolved. So, they are binding and decisive. By examining the texts, it was clearly seen that they are elliptic and ambiguous, including some verbs and nominal groups that according to equivalent-deletion rules are omitted. Moreover, these ambiguities and ellipsis arose over the coordination of one verb with another one by using *and* as relative clause in order to avoid repetition. The nominal groups as subjects which are omitted because of the topicalization to make a passive sentence, is another ambiguous factor. Therefore, the first question of this article is what each clause of the written lawsuits represents according to Halliday's transitivity model and the second question of the research seeks which processes, participants, and circumstances have the most frequency.

The above discussion leads to selecting and analyzing 48 criminal and legal lawsuits randomly from the 50s to the 90s by utilization of the transitivity model of Halliday's ideational metafunction as an efficient tool. First of all, the ellipsis elements are found in the text. Then, by the diagnosis of the sort of the processes in terms of semantics, the variety of the participants are identified.

Afterward, the sort of circumstances of each clause, which demonstrate the manner and reason of the occurrence of the process types are identified. All the elements of transitivity model are demonstrated in a table in the article. Further, descriptive statistics have been used to measure the frequency of data and some tables are drawn to show them. Finally, all the frequencies are compared and interpreted.

According to the first question of this research, the material process in legal discourse involves the performance of action. The same clauses, which in terms of discourse are related to such processes, show the verbal strength of the judge or

¹ PH. D of Privat law, Associate professor, social sciences and economics Faculty department of law, ALZahra university, Tehran, Iran; fpourmasjedian@alzahra.ac.ir.

² M.A graduated in general linguistics, ALZahra university, Tehran, Iran (corresponding author); elahe.ramz.69@gmail.com

prosecutor. Such clauses are more active and dynamic.

The participants which are more used in this process are goal and actor. Hence, the goal participant indicates that in this genre, the action is more important than the actor, for this reason the clauses are seen as topicalization with a passive structure. In some clauses, the relational process expresses and explains the situation and scene of crime. However, it describes the reason of the issued verdicts in another clauses. Therefore, the gender of its participants is identified, identifier, carrier, and attributing. The attributing participant is the participant with the highest frequency. Further, the description of the situation is more significant.

The clauses which are included in a speech by a person as a judicial representative that they announce the final verdict are verbal processes. In this type of process, participants are sayer, receiver, and target. The only participant which is more used in these texts is target because it is more important to know the results of the discussion and the decision.

Some clauses that are representing the desire and aspiration are mental processes with the participants of the sensor and phenomenon or stimulus. Such clauses, are uttered by the person as defendant or claimant, so they do not have verbal power in terms of discourse. The existence of evidence implies an existential process, and the only participant in this process is the existing element, so the first hypothesis is acceptable. The second question showed that the material process has the highest frequency. in this way the second hypothesis is rejected.

The conclusions demonstrated that the legal genre emphasizes the validity of the verdicts and the characteristics of each clause were included in order to take action and commutation, explain and comment the situation, express the facts and evidence in the crime scene, announce and request the verdicts. This was concluded because all process types are observed except for the behavioral processes. No such statement was found in such texts to indicate the external manifestations of the acts. The writing style of these texts shows, the documents and evidence are stated at first, then the verdict and judgment are written. Typically, the frequency of the material process demonstrated that the legal genre emphasizes the necessity of enforcing judgments and instructions rather than external behaviors. It also seems that there is a correlation between the type of processes and the circumstances' elements. Since the circumstances' elements which are more commutation and act, show the necessity of carrying out the sentences. In the legal genre of litigation, this circumstances' element emphasizes the enforceability of judgments.

Key words: Ideational Metafunction, Lawsuit, Legal Text, Transitivity Model

Contents

- 31 **The relationship between reading skills and syntactic and lexical abilities in dyslexic and normal Persian-speaking children**
Hourieh Ahadi
- 54 **The relationship among self-efficacy, self-concept, and burnout among Iranian EFL teachers: A structural equation modelling analysis**
Jalil Fathi, Mehran Samadi, Saeed Nourzadeh, Arash Saharkhiz Arabani
- 87 **Stress-Affected LFG Account of Vafsi Clitic PAMs**
Saeed Reza Yousefi, Mahinnaz Mirdehghan, Tina Bögel
- 115 **A Discoursal Analysis of Functional Spectrum of Discourse Markers in Translation Criticism: Pedagogic and Research Implications**
Ali Mohammad Mohammadi, Rahim Dehghan
- 144 **Lexical binaries in Ferdowsi's Shahname and their use in teaching Farsi**
Saleheh Ghazanfari Moghaddam, Mohammad Ja'far Yahaghi, Reza Pishghadam, Shima Ebrahimi
- 182 **Subjectivity as a Scalar and Context-Dependent Semantic Category in Persian Modality**
Gholamreza Medadian
- 210 **Verb Tenses and Their Ideological Implications on Translated Texts Based on CDA**
Nasrin Abdi, Farzaneh Farahzad, Golrokh Saeednia
- 232 **Pronunciation problems of children with speech delay in the initial, middle and final positions of words: Evidence from Persian-speaking girls and boys aged 3 to 8 years in Birjand**
Elahe Taghizadeh, Jalilolah Faroughi Hendevalan, Hossein Navidinia
- 255 **Vocatives and Vocative Particles in the Syntax-pragmatics Interface in Persian**
Abbas Ali Ahangar, Zahra Mozaffari
- 280 **The Role of Concordance Formats in Vocabulary Learning**
Maryam Rohani Ravari, Fatemeh Hemmati, Afsar Rouhi, Mohammd Aghajanzadeh Kiasi
- 308 **Hermeneutic Approach to the French Translation of Some Mystical Words of Mantiq al-Tayr of Attar (A Study of Umberto Eco)**
Sedigheh Sherkat Moghadam, Maryam Akramifard
- 330 **Analyzing the written style of the criminal and legal lawsuits based on the Systematic Functional Grammar**
Fatemeh Pourmasjedian, Khadijeh Seyedramezan

In the Name of God

**Scientific Journal of
Language Research (Zabanpazhuhi)**
Vol. 13, No. 39, Summer 2021

Chief Executive: **F. Ghatreh**
Editor-in- Chief: **F. Haghbin**
Deputy Editor: **A. Abbasi**
Editor (Persian): **N. Monfared**
Editor (English): **F. Hamidi**
Managing Director: **N. Jafari**

Editorial Board

M. Bijankhan: *Professor of Linguistics, University of Tehran*
F. Haghbin: *Professor of Linguistics, Alzahra University*
E. Khazali: *Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*
F. Sasani: *Associate Professor of Linguistics, Alzahra University*
E. Sotoudehnama: *Professor of English Language Teaching, Alzahra University*
M. Assi: *Professor of Institute of Human Sciences*
Y. Modarressi: *Professor of Linguistics, Institute of Humanities and Cultural Studies*
B. Meshkinfam: *Associate Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*

International Board

M. Chaouch: *professor of Arabic Linguistics, Manouba University, Tunisia*
M. Dokhtourichvili: *professor of French Language, Ilia University, Tbilisi, Georgia*
E. Polishchuk: *Associate Professor of Russian Language, Lomonosov Moscow State University, Russia*
M. Ghaffari: *Associate Professor of Teaching Persian Language, Cambridge University, U.K*
M. seyfeddinipour: *Member of World Languages Institute, SOAS University, U.K*



Alzahra University Publications

Address: Alzahra University, Vanak, Tehran, Iran
Postal Code: 1993891176
Email: Zabanpazhuhi@Alzahra.ac.ir

ISSN: 2008-8833
E-ISSN: 2538-1989