

- احساس عاطفه نفرت مجازهای مفهومی عاطفه «نفرت»: تحلیلی شناختی-عصبی-زیستی
فاطمه گوشکی، آرزیتا افراشی / ۷
- ارزیابی موردی حُسن تعابیر قرآنی، در برخی از ترجمه‌های فارسی بر اساس مدل کارمن گارسس
علی اسودی، خدیجه احمدی بیغش / ۲۷
- بازنمایی تصویر انگلستان در وب‌سایت یادگیری زبان انگلیسی BBC: ترویج استعمار الکترونیکی
فائزه سلیمانی فرد، بیوک بهنام، سعیده آهنگری / ۴۷
- بازنمایی هویت و غیریت در نخستین سخنرانی رؤسای جمهور پس از انتخابات: مطالعه موردی
انتخابات ایران، آمریکا، فرانسه
سمیه شوکتی مقرب، جلال رحیمیان / ۸۱
- بررسی تأثیر قصه‌گویی بر زبان گفتاری کودکان دارای اتیسم (طیف خفیف تا متوسط)
ملیحه میری، شهلا شریفی، اعظم استاجی / ۱۰۹
- تحلیل گفتمان انتقادی توئیت‌های دونالد ترامپ بر اساس مدل ون‌دایک
عزت‌الله کلانتری خاندانی، محمد حسن فرخی برفه، موسی غنچه‌پور / ۱۳۱
- تحلیل نقش‌نماهای اسم فارسی در گفتارگویشوران ترکی آذربایجانی بر اساس مدل چهار تکواژ
عبدالحسین حیدری / ۱۵۷
- تحلیل خطاهای مشترک نوشتاری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان
(مطالعه موردی متون نوشتاری زبان‌آموزان دوره عمومی مرکز آموزش زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی «ره» قزوین)
ابوالقاسم غیائی زارچ، فاطمه جعفری / ۱۷۷
- رویکرد قرآنی به تولید محتوا برای آموزش زبان انگلیسی: آب در کتاب الهی
نرگس نوری‌زاده، سوسن قهرمانی قاجار، شهلا بختیاری / ۲۰۵
- ساختار تعجب سماعی در زبان گفتار و نوشتار عربی معاصر با تکیه بر معادل‌یابی آن
(مورد پژوهانه کتاب «الشمس فی یوم غائم» و «زهرة العمر»)
اسحاق رحمانی، لیلا رئیسی / ۲۲۹
- تعیین مقوله دستوری واژه‌های چندنقشی در فرهنگ‌های لغت زبان فارسی
مژگان چکنی، سید مهدی سمایی، بلقیس روشن، بهمن زندی / ۲۵۱
- شواهد درکی برای انطباق واجی واکه‌های انگلیسی با نظام واکه‌ای فارسی
ندا بیگدلی، وحید صادقی / ۲۷۳
- فضای واکه‌ای واکه‌های خیشومی شده زبان فارسی
زینب جعفری، بتول علی‌نژاد / ۲۹۷

فصلنامه علمی

زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال دوازدهم، شماره ۳۴، بهار ۱۳۹۹

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 - پژوهشی علوم انسانی جدا گردید.

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)

مدیر مسئول: سوسن قهرمانی قاجار

سر دبیر: فریده حقیقین

مدیر داخلی: آرزینا عباسی

ویراستار زبان فارسی: نرجس منفرد، دکترای زبان شناسی

ویراستار زبان انگلیسی: سارا سادات پاکزادیان، دکترای آموزش زبان انگلیسی

مدیر اجرایی: نورگس جعفری

اعضای هیئت تحریریه

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

فریده حقیقین، 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)

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

مصطفی عاصی، استاد، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی

اسماعیل فقیه، استاد، عضو هیئت علمی بازنشسته گروه انگلیسی، دانشگاه الزهراء (س)

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 پالیشووک، دانشیار زبان روسی، دانشگاه لومونوسف مسکو، روسیه

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

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

صفحه آرایی، چاپ و صحافی: انتشارات فرگاهی / ۲۶۱۱۵۵۷۴-۲۱

ترتیب انتشار: فصلنامه

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. پ مورخ ۱۳۸۸/۱۰/۳۰ این مجله در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام ISC نمایه شده است.



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

نحوه پذیرش مقاله

فصلنامه علمی 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.
- هر مقاله باید دارای چکیده گسترده انگلیسی با قلم Times New Roman با شماره قلم ۱۲ در حداقل ۷۵۰ کلمه و حداکثر ۱۰۰۰ کلمه در صفحه‌ای جدا باشد. منظور از چکیده گسترده، مقاله کوتاه به زبان انگلیسی است شامل بیان مختصر مسئله پژوهش و ملاحظات نظری و ذکر مختصر قلمرو تحقیق و جامعه یا پیکره تحت بررسی و بیان مختصر شیوه تحلیل و در نهایت نتیجه پژوهش.
- 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، ۲، ۱، ۱، ۲، ۱ از بخش بندی و عنوان بندی به سبک پایان‌نامه‌ها 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 یا گویشی 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 شماره گذاری شوند و ارجاع به نمونه‌ها با ذکر شماره آنها صورت گیرد؛ مانند:
 - 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 پانویشت، این مطلب را ذکر کنند. برای مشخص کردن این پانویشت 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 Table، Draw، Equation و 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 (Chatzisavvas, 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 ریز تر 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.

روش ارائه اطلاعات در مورد هر منبع به شکل زیر است:

کتاب: نام خانوادگی نویسنده، نام (سال انتشار). نام کتاب به صورت ایرائیک/ایتالیک (شماره ویراست). نام مترجم/گردآورنده در صورت نیاز. محل نشر: ناشر (برای آثار ترجمه شده، محل نشر و ناشر کتاب ترجمه شده ذکر شود)؛ مانند:

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

مقاله: نام خانوادگی نویسنده، نام (سال انتشار). عنوان مقاله. نام مجله به صورت ایرائیک/ایتالیک، دوره یا سال، شماره نشریه، شماره صفحات مقاله؛ مانند:

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: نام خانوادگی نویسنده، نام (سال انتشار). عنوان مقاله. نام ویراستار یا گردآورنده، نام مجموعه مقاله به صورت ایرانیک/ایتالیک (شماره صفحات مقاله). محل نشر: نام ناشر؛ مانند:

Palmer, F. (2007). Treaty principles and Maori sport: Contemporary issues. In C. Collins & S. Jackson (Eds.), *Sport in Aotearoa/New Zealand society* (2nd ed., pp. 307-334). South Melbourne, Australia: Thomson.

پایان نامه: نام خانوادگی نویسنده، نام (سال دفاع از پایان نامه). عنوان پایان نامه به صورت ایرانیک/ایتالیک (مقطع تحصیلی). نام دانشگاه، شهر، کشور؛ مانند:

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

وبگاه های 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

- چنانچه در متن مقاله به آثار نویسنده ای با سال انتشار مشترک و یکسان ارجاع داده می شود، 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 می دهد، سطر دوم به بعد با یک سانتیمتر تورفتگی ادامه یابد.

- در صورت نیاز، از علائم اختصاری زیر در نگارش فهرست منابع استفاده شود.

ed. (edition)
Rev. ed. (Revised edition)
2nd ed. (second edition)
Ed. /Eds. (Editor /Editors)
Trans. (Translator(s))
n.d. (no date)
p. /pp. (page /pages)
Vol. (Volume (as in Vol. 4))
Vols. (Volumes (as in Vols. 1—4))
No. (Number)

- 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 مقاله هایی که مطابق با شیوه نامه نوشته نشده باشند، معذور است.

فهرست مطالب

- ۷-۲۶ احساسِ عاطفهٔ نفرت مجازهای مفهومیِ عاطفهٔ «نفرت»:
تحلیلی شناختی-عصبی-زیستی
فاطمه کوشکی، آرینا افراشی
- ۲۷-۴۶ ارزیابی موردی حُسن تعابیر قرآنی، در برخی از ترجمه‌های فارسی
بر اساس مدل کارمن گارسی
علی اسودی، خدیجه احمدی بیغش
- ۴۷-۷۹ بازنمایی تصویر انگلستان در وبسایت یادگیری زبان انگلیسی BBC:
ترویج استعمار الکترونیکی
فاثره سلیمانی فرد، بیوک بهنام، سعیده آهنگری
- ۸۱-۱۰۷ بازنمایی هویت و غیریت در نخستین سخنرانی رؤسای جمهور پس از
انتخابات: مطالعه موردی انتخابات ایران، آمریکا، فرانسه
سمیه شوکتی مقرب، جلال رحیمیان
- ۱۰۹-۱۲۹ بررسی تأثیر قصه‌گویی بر زبان گفتاری کودکان دارای اتیسم
(طیف خفیف تا متوسط)
ملیحه میری، شهلا شریفی، اعظم استاجی
- ۱۳۱-۱۵۶ تحلیل گفتمان انتقادی توثیتهای دونالد ترامپ بر اساس مدل ون‌دایک
عزت‌الله کلاتری خاندانی، محمد حسن فرخی برفه، موسی غنچه‌پور
- ۱۵۷-۱۷۶ تحلیل نقش‌نماهای اسم فارسی در گفتار گویشوران ترکی آذربایجانی
بر اساس مدل چهار تکواژ
عبدالحسین حیدری

- ۱۷۷-۲۰۴ تحلیل خطاهای مشترک نوشتاری زبان آموزان غیرفارسی زبان
(مطالعه موردی متون نوشتاری زبان آموزان دوره عمومی مرکز آموزش زبان دانشگاه
بین‌المللی امام خمینی «ره» قزوین)
ابوالقاسم غیاثی زارچ، فاطمه جعفری
- ۲۰۵-۲۲۸ رویکرد قرآنی به تولید محتوا برای آموزش زبان انگلیسی: آب در کتاب الهی
نرگس نوری زاده، سوسن قهرمانی قاجار، شهلا بختیاری
- ۲۲۹-۲۵۰ ساختار تعجب سماعی در زبان گفتار و نوشتار عربی معاصر با تکیه بر
معادل یابی آن (مورد پژوهانه کتاب «الشمس فی یوم غائم» و «زهرة العمر»)
اسحاق رحمانی، لیلا رئیسی
- ۲۵۱-۲۷۲ تعیین مقوله دستوری واژه‌های چندنقشی در فرهنگ‌های لغت زبان فارسی
مژگان چگنی، سید مهدی سمایی، بلقیس روشن، بهمن زندی
- ۲۷۳-۲۹۵ شواهد در کی برای انطباق واجی واژه‌های انگلیسی با نظام واژه‌ای فارسی
ندا بیگدلی، وحید صادقی
- ۲۹۷-۳۲۴ فضای واژه‌ای واژه‌های خیشومی شده زبان فارسی
زینب جعفری، بتول علی نژاد

احساس عاطفه نفرت مجازهای مفهومی عاطفه «نفرت»: تحلیلی شناختی-عصبی-زیستی^۱

فاطمه کوشکی^۲

آزیتا افراشی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۲۴

چکیده

برخلاف بسیاری از انسان‌ها، عواطف و احساسات را نباید اموری ناملموس و بی‌اساس دانست. جایگاه اصلی آن‌ها روشن است و می‌توان آن‌ها را به سیستم‌های مشخصی در بدن و مغز مربوط کرد. هدف از این پژوهش، بررسی مجازهای مفهومی مفهوم عاطفی نفرت از دیدگاهی شناختی-پیکره‌ای و تطبیقی نتایج تحلیل داده‌های زبانی با یافته‌های عصبی-زیستی است. در این مقاله، ابتدا، تعریف «عاطفه» و تمایز آن با «احساس» از دیدگاه عصبی-زیستی ارائه گردید. سپس، با بررسی مجازهای مفهومی نفرت، معلوم شد که در زبان فارسی به روشنی، هر چهار وجه اثرات عاطفه بر انسان (جسمی، روانی، چهره‌ای و رفتاری) بیان می‌شوند. همچنین، تحلیل‌های زبانی مورد اشاره، یافته‌های عصبی-زیست‌شناختی عواطف را تأیید کردند. در پایان، نیز یک الگوی سه مرحله‌ای در

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.20974.1560

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول)؛

f.koushki@ihcs.ac.ir

^۳ دانشیار پژوهشگاه زبان‌شناسی، هیأت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی؛ aafraash@ihcs.ac.ir

پیوند با شکل‌گیری و بروز عواطف از جمله عاطفه نفرت که نتیجه تحلیل شناختی-عصبی-زیستی پژوهش حاضر است، ارائه شده؛ نخست، وقوع رویداد خلاف؛ علت شکل‌گیری نفرت؛ دوم، شکل‌گیری عاطفه نفرت و سوم، بروز نفرت.

واژه‌های کلیدی: نفرت، زبان‌شناسی شناختی، مجاز، احساس، عاطفه

۱. مقدمه

تجربه معنا بر دو مورد مبتنی است: نخست، تجربه حسی-حرکتی ما، احساسات ما و ارتباطات درونی ما با جهان و دوم، ظرفیت‌های خلاق گوناگون ما در استفاده از فرایندهای حسی-حرکتی برای فهم مفاهیم انتزاعی. حتی انتزاعی‌ترین مفاهیم مانند عواطف، معنایی دارند که ریشه در ادراک حسی و تجربه بدنی ما دارد. آگاهی و تجربه ما وابسته به مغز ماست که در درون بدن ماست. بدن در جهان فعالیت می‌کند، به گونه‌ای که وقتی بدن به صورتی کلی و مخرب، از فعالیت باز می‌ایستد، ما توان تجربه را از دست می‌دهیم (Johnson, 2007, p. 36).

حدود یک قرن پیش، ویلیام جیمز (James, 1980) فرضیه‌ای در مورد ماهیت عاطفه و احساس خلق کرد. وی می‌نویسد:

اگر عاطفه‌ای شدید را تصور کنیم و سپس تلاش کنیم از آگاهی مان نسبت به آن، تمامی احساسات نشانه‌های جسمی‌اش را جدا کنیم، خواهیم دید که هیچ چیز، هیچ «ماده-ذهنی»‌ای که بتوان عاطفه را از آن ساخت برای مان به جا نمی‌ماند و این حالت خشک و خنثایی از ادراک فکری تمام آن چیزی است که به جای می‌ماند (James, 1980, p. 306).

او در ادامه بیان کرده است: «چه نوع عاطفه ترس به جای می‌ماند اگر نه احساس ضربان قلب تند وجود داشت نه تنفس بریده بریده، نه لب‌های لرزان، نه دست و پای سست، نه راست شدن مو، نه آشوب دل، برای من کاملاً ناممکن است که چنین فکری بکنم.» (James, 1980, p. 307).

داماسیو (Damasio, 2005, p. 201) ضمن توجه به دستاوردهای جیمز، معتقد است که جیمز در مورد نقش ممکن عاطفه در شناخت و رفتار، سخنی به میان نیاورده است. وی فقط به تأثیرات جسمانی عواطف توجه داشته است. او بیان کرده است برای جیمز نوعی ساز و کار بنیادین مفروض بوده است. بر اساس آن، محرک‌های خاصی در محیط، از طریق ساز و کاری ذاتاً تنظیم‌شده و انعطاف‌ناپذیر، الگوی خاصی از واکنش جسمی را تحریک می‌کنند. خلاصه اینکه، هر چیزی که غریزه‌ای را تحریک می‌کند، عاطفه‌ای را هم تحریک می‌کند. این عواطف، سبب خلق احساساتی می‌شوند که به آن‌ها «احساسات ناشی از عواطف» گفته می‌شود (همان، ۲۰۹).

در طول دو دهه گذشته، پیشرفت‌های خیره‌کننده‌ای به دست آمده‌است که عواطف و احساسات چه هستند و چگونه می‌توانند در معناسازی به ما کمک کنند. «مجازهای مفهومی^۱» یکی از ساز و کارهای شناختی معناسازی است که نخستین بار در کتاب «استعاره‌های که با آن زندگی می‌کنیم» مطرح شدند (Lakoff & Johnson, 1980). در واقع، اثرات عاطفه به واسطه مجازهای مفهومی در زبان بیان می‌شوند.

در این مقاله، به دنبال آن هستیم که مجازهای مفهومی مفهوم نفرت در زبان فارسی معاصر را به روش پیکره‌ای، ارائه دهیم. در واقع، برآنیم تا به این هدف دست بیاییم که سخنگویان فارسی‌زبان، مفهوم نفرت را چگونه مفهوم‌سازی می‌کنند. در این راستا، از ساز و کار شناختی مجاز مفهومی بهره برده تا به این پرسش پاسخ دهیم که «چگونه مجازهای مفهومی در زبان فارسی در شکل‌گیری نظام مفهومی نفرت نقش آفرینی می‌کنند؟».

۲. پیشینه پژوهش

در دهه‌های اخیر، عواطف^۲ توجه برخی از زبان‌شناسان ایرانی و غیر ایرانی را به خود جلب کرده‌است. پژوهش‌های گوناگونی در پیوند با ساختار مفهومی عواطف از دیدگاه شناختی انجام گرفته‌است. از جمله شریفی مقدم و همکاران (Sharifi Moghadam et al., 2017) استعاره‌های مفهومی مفاهیم عاطفی مانند غم و شادی را در سروده‌های پروین اعتصامی بررسی کرده‌اند. «نفرت» یکی از مفاهیم عاطفی است که همواره مورد توجه روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و زبان‌شناسان بوده‌است.

پژوهشگرانی که مفهوم عاطفی «نفرت» را از دیدگاه شناختی بررسی کرده‌اند، اغلب به یک ساز و کار شناختی پرداخته‌اند که همان استعاره مفهومی است. از جمله صاحب‌کاری (Sahebkhari, 2013) در پژوهشی استعاره‌های مفهومی عشق، نفرت، شادی و اندوه را در زبان نوشتاری فارسی از دیدگاه شناختی بررسی کرده‌است. هدف اصلی وی در انجام این پژوهش، مشخص نمودن حوزه‌های مبدأ استعاره‌های مورد اشاره است.

مولودی و همکاران (Molodi et al., 2016) روش پیکره‌بنیاد استفانوویچ (Stefanowitsch, 2006b) بهره گرفته‌ند. آن‌ها در اثر خود با نام «تحلیل الگوی استعاری» بر پایه نظریه استعاره مفهومی لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980) به بررسی واحد واژگانی «نفرت» به عنوان یکی از اعضای حوزه مقصد استعاری احساسات در زبان فارسی می‌پردازد. آن‌ها ۳۵ حوزه

¹ conceptual metonymies

² emotions

مبدأ را بر حسب میزان مرکزی بودن یا زایایی‌شان در زبان فارسی معرفی می‌کنند. گیوری (Györi, 1998) همسو با ادعای کووچش (Kövecses, 1995) بر این باور بوده که استعاره‌ها صرفاً بازتاب فرهنگ نیستند بلکه مدل‌های فرهنگی عواطف را نیز می‌سازند. وی به مطالعهٔ در زمانی جفت واژه‌های عشق-نفرت، غم-شادی، خشم و نگرانی در زبان‌های روسی، آلمانی، انگلیسی و مجارستانی پرداخته‌است.

لیم (Lim, 2003) هدف مقالهٔ خود را ارائهٔ ویژگی‌های استعاریِ پاره‌گفته‌های عاطفی اصلی در زبان کره‌ای با تمرکز بر گسترش معنایی افعال و بر مبنای تجربه‌گرایی و مدل‌های قومی-محلی زبان‌شناسی شناختی بیان کرده‌است. این پاره‌گفته‌های عاطفی اصلی مشتمل بر عشق، نفرت، ترس، خشم، غم و لذت هستند. ادگان (Edgan, 2006) هدف از پژوهش خود را توصیف دگرگونی ساخت‌های متمم مصدری همراه با افعال ماتریسی عاطفی عشق، نفرت، دوست داشتن و ترجیح دادن در بیش از دو بیست سال گذشته در زبان انگلیسی، بیان کرده‌است. تیساری (Tissari, 2010) یکی از پژوهشگرانی است که در مورد عواطف از جمله «نفرت» آثار درخور توجهی داشته‌است. مقاله‌ای که در مجموعه مقالات «زبان‌شناسی شناختی تاریخی»، به چاپ رسیده‌است، در پیوند با شماری از واژه‌های عاطفی یا به بیانی، گروه‌های واژگانی و مقایسهٔ آن‌ها با یک‌دیگر است.

آندرهیل (Underhill, 2012) در کتابی با نام «زبان‌شناسی قومی و مفاهیم فرهنگی: حقیقت، عشق، نفرت، جنگ» به بررسی این امر پرداخته که چگونه زبان با فرهنگ و قومیت مرتبط می‌شود. این رویکردی اصیل به زبان‌شناسی قومی است. این رویکرد، به بحث در این زمینه می‌پردازد که چگونه این مفاهیم انتزاعی در فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف بیان می‌شوند. یودیتا (Yuditha, 2014) استعاره‌های مربوط به «نفرت» را در زبان اندونزیایی بیان کرده‌است. این استعاره‌ها مشتمل «نفرت یک موجود قابل کنترل است» و «نفرت، بیماری است» هستند. همچنین، اینکه فرد تجربه‌گر می‌تواند نفرت را کنترل کند یعنی بر آن چیره شود و بیماری بودن آن نیز به معنای واگیردار بودن این مفهوم است. موسلف (Musoluff, 2015) معتقد است که برخی گونه‌های اینترنتی به ویژه گردهمایی‌های وبلاگ‌ها و گفت‌وگوها در ارائهٔ گفتمان‌های ستیزه‌جو و نفرت‌پراکنی شهرت دارند. وی در مقالهٔ استعاره‌های غیرانسانی به ویژه استعاره‌های انگل، در گفتگوهای بریتانیا در مورد مهاجرت را مورد بررسی قرار داده‌است. اُسترمن (Ostermann, 2015) در کتاب خود با نام «فرهنگ‌نویسی شناختی» نه اسم عاطفی پایهٔ عشق، نفرت، لذت، ترس، خشم، انزجار، غم، شادی و میل را مورد توجه قرار داده‌است. به این ترتیب، می‌توان گفت پژوهش حاضر یکی از نخستین پژوهش‌هایی است که به صورت ویژه به مجازهای مفهومی اختصاص یافته‌است.

۳. معناشناسی عواطف

احساس^۱ و عاطفه در قلب توانایی ما برای تجربه معنی جای دارند. با وجود این، می‌توان صد توصیف رنگ و وارنگ از معنی را، به ویژه در فلسفه تحلیلی ذهن و زبان، برشمرد، بدون اینکه هیچ اشاره جدی‌ای به عاطفه و احساس در آن‌ها وجود داشته باشد. دلیل این نادیده گرفتن نقش حساس عاطفه در معنا این است که فیلسوفان از تبیین آن‌چه را احساسات ناپایدار، فانی، ذهنی و شخصی می‌دانند، آشکارا ناتوان هستند. تا هنگامی که احساسات را غیرشناختی می‌دانند، هیچ نقشی برای آن‌ها در معنا قدر نظر نمی‌گیرند. بنابراین، وقتی به نظریه‌های معنا می‌پردازند، از مفاهیم، گزاره‌ها و گاهی حتی از تصویرها، حرف می‌زنند اما هیچ ابزاری برای کاوش عملکردهای احساسات یا عواطف به عنوان بخشی از معنای مفهومی ندارند. در نتیجه، بیشتر نظریه‌های معنا فقط بر ساختارهای اسکلتی مفهومی - گزاره‌ای معنا تمرکز می‌کنند، در حالی که ماهیت عاطفی واقعی معنای انسان را کاملاً نادیده می‌گیرند. در واقع، عاطفه و احساس ابزارهایی هستند که ما با آن‌ها از همان ابتدا، دنیای خود تماس برقرار می‌کنیم، می‌توانیم به آن معنا ببخشیم و قادریم که در آن به کار و فعالیت پردازیم.

۳.۱. عصب‌شناسی عواطف

عواطف برای توانایی ما در امر ارزیابی موقعیت‌ها و تعیین معنای تجربه ما، حیاتی هستند. اگرچه هنوز اختلاف نظرهای بسیاری در پیوند با مبنای نوروشیمیایی احساسات و عواطف ویژه مطرح می‌شود، سازش گسترده‌ای هم در مورد طرح کلی نظریه عاطفه وجود دارد. متخصصان علم عصب پایه، پذیرفته‌اند که عواطف نقش بسیار مهمی در ارزیابی‌های موجود زنده از محیط داخلی خود بر عهده دارند - حالت‌های بدنی و فرایندهایی که وابسته به برهم‌کنش‌های جاری با محیط هستند. عواطف از این طریق هم تنظیمات حالت-بدن داخلی و هم کنش‌های بیرون در جهان را بر می‌انگیزانند.

آنتونیو داماسیو^۲ و ژوزف لِدو^۳، دو تن از پژوهشگران در رشته عصب‌پایه امروز، هستند که نکته‌های تازه‌ای درباره نقش عواطف و احساسات در آگاهی، قضاوت و استدلال مطرح ساخته‌اند. کار داماسیو مبتنی بر مشاهدات بالینی بیمارانی که ضایعه مغزی داشتند و تجربیاتی است که او و همکارانش با این بیماران و افراد عادی انجام می‌دادند. وی رایج‌ترین تکنولوژی‌های نور و

¹ feeling

² A. Damasio

³ J. Le Doux

تصویربرداری، مانند افام آر آی (تصویربرداری تشدید مغناطیسی کارکردی) و پت (برش‌نگاری گسیل پوزیترون) را برای ساختن نظریه عاطفه و احساس به کار می‌برد (Johnson, 2007, p. 90). توصیف داماسیو (Damasio, 2005) از عاطفه با یک ادعای بنیادی تکاملی و بوم‌شناختی از نقش زندگی-نگهدارِ عواطف برای برخی موجودات بدون شعور آغاز می‌شود. وظیفه اصلی هر موجود زنده-وظیفه‌ای که باید بیش از هر چیز دیگر اجرا شود-حفظ زندگی و تسهیل شرایط رشد موجود است. از جنبه کارکردی، عواطف برای برانگیختن تغییرات در درون موجود و فعال‌سازی آن به گونه‌ای تکوین یافته‌اند که به رفاه منجر شود. وی معتقد است که ما در تاریخ تکامل خود به مجموعه بزرگی از نظام‌های درهم تنیده (که در برخی از آن‌ها با جانوران دیگر شریک‌ایم) دست یافته‌ایم که با ادامه بقا، رشد و شکوفایی ما سازگارند. یکی از این نظام‌ها عواطف و احساسات است.

عواطف پاسخ‌های پیچیده نوروئی، شیمیایی و رفتاری به انواع مختلف محرک‌ها هستند که به ویژه برای ما ارزش مثبت یا منفی دارند. بخشی از فرایندی هستند که با آن بدن‌های ما حالت خود را ارزیابی می‌کند و برای حفظ حالت هم‌ایستایی^۱ در محیط درون خود تنظیم‌هایی را انجام می‌دهد. انواع عواطف عبارت‌اند از عواطف پس‌زمینه (مانند سرحالی یا بی‌حالی، تندخویی یا خونسردی)، عواطف اولیه (ترس، شادی، خشم، اندوه) و عواطف اجتماعی (شرم، خجالت، غرور، حسادت). در برخی شرایط ویژه، ما از هیجان‌ها و پاسخ‌های عاطفی خود یک هشدار کیفی داریم که آن را احساس می‌نامند.

به منظور تبیین نقش حیاتی عواطف در معنا، باید تعریفی از عاطفه داشته باشیم که با کاربرد شعور متعارف اصطلاح‌های عاطفه-مبنا همخوان و در عین حال با نتایج علم عصب‌پایه شناختی روز در مورد عواطف سازگار باشد. خلاصه تعریف داماسیو از عاطفه از منظر عصب‌شناختی به این شرح است:

۱. یک عاطفه ویژه مانند شادی، اندوه، شرم، مجموعه‌ای پیچیده از پاسخ‌های شیمیایی و نوروئی است.

۲. یک محرک مناسب (جسم یا رویدادی که حضور آن به طور واقعی یا ذهنی، موجب فعال‌سازی عاطفه می‌شود) پاسخ‌های تولیدشده توسط یک مغز بهنجار را آشکار می‌سازد و این پاسخ‌ها خود کارند.

^۱ Homeostasis: هم‌ایستایی یا هم‌موسنازی، به وسیله زیست‌شناسان به معنای حفظ شرایط پایدار و ثابت در محیط داخلی به کار برده می‌شود. ویژگی که سامانه‌ای برای تنظیم محیط داخلی است و تمایل به حفظ وضعیت ثابت و پایدار دارد، از جمله حفظ ویژگی‌هایی مانند دما.

۳. نتیجه مستقیم این پاسخ‌ها، ایجاد یک تغییر موقت در حالت بدن و در حالت ساختارهای مغز است و به تفکر کمک می‌کند.

۴. نتیجه نهایی پاسخ‌ها، مستقیم و غیر آن، تعیین جای موجود در شرایطی است که موجب بقا و رفاه می‌شود (Damasio, 2003, p. 53 quoted from Johnson, 2007).

بر پایه تعریف ارائه شده، پاسخ‌های عاطفی مدت‌ها پیش از آنکه ما از احساس عاطفه خبردار شویم، اتفاق می‌افتند. چون احساس‌ها به صورت آگاهانه فرایندهای بدنی را تجربه می‌کنند. این در حالی است که پاسخ‌های عاطفی می‌توانند زیر سطح آگاهی عمل کنند و احساس نمی‌تواند شرط لازم برای پاسخ عاطفی باشد. کل فرایند نرونی، شیمیایی و رفتاری پاسخ عاطفی اغلب کمابیش خودکار است و این یک چیز بسیار خوبی به شمار می‌آید.

داماسیو (Damasio, 2005, p. 213) ماهیت عاطفه را به صورت مجموعه‌ای از تغییرات در وضعیت بدن می‌داند که از طریق پایانه‌های سلول عصبی در اندام‌های بی‌شماری القا می‌شوند. این تغییرات، تحت کنترل سیستم مغزی ویژه خود هستند و به مضمون افکاری واکنش نشان می‌دهند که مربوط به موجودیت یا رویداد مشخصی هستند. بسیاری از تغییرات وضعیت بدن - برای نمونه، تغییر در رنگ پوست و حالت چهره - برای یک بیننده خارجی عملاً قابل ادراک هستند. (در واقع، ریشه‌شناسی واژه به خوبی جهتی از بدن را که رو به خارج است، نشان می‌دهد: عاطفه [emotion] به معنای واقعی واژه دلالت بر «حرکت به بیرون» [movement out] دارد). دیگر تغییرات در وضعیت بدن فقط برای صاحب بدنی که در آن رخ داده‌اند، قابل ادراک است.

۳.۲. احساس چیست؟

تمامی عواطف، احساسات خلق می‌کنند، اما تمامی احساسات ریشه در عواطف ندارند. آن احساساتی که ریشه در عواطف ندارند، احساسات زمینه‌ای^۱ نامیده می‌شوند. گونه دیگر احساسات، احساس‌های ناشی از عواطف نام دارند که این احساسات به وضعیت عاطفی مربوط می‌شوند. به بیان دیگر، تمامی تغییراتی که یک بیننده بیرونی می‌تواند تشخیص دهد و بسیاری دیگر را که نمی‌تواند تشخیص دهد، مانند قلبی که سریع‌تر می‌زند یا روده‌ای که منقبض شده، از درون ادراک می‌شود (Damasio, 2005, p. 219).

داماسیو (Damasio, 2005, p. 221) در ادامه می‌نویسد در حالی که تغییرات بدن رخ می‌دهند، از وجودشان باخبر می‌شوید و می‌توانید تحول پیوسته‌شان را مشاهده کنید. همچنین

¹ background

تغییرات وضعیت بدن را ادراک می‌کنید و بروز آن‌ها را در هر ثانیه و در هر دقیقه دنبال می‌کنید. آن فرایند نظارت مداوم، آن تجربه کردن کاری است که بدن انجام می‌دهد. این در حالی است که افکار مربوط به مضامین مشخص جریان می‌یابد، ماهیت چیزی است که احساس نامیده می‌شود. یک عاطفه، مجموعه تغییرات در وضعیت بدن در پیوند با تصاویر ذهنی مشخصی است که یک سیستم ویژه مغزی را فعال کرده است. هر چند ماهیت احساس کردن یک عاطفه، تجربه کردن این گونه تغییرات در هم‌نشینی با تصاویر ذهنی‌ای است که این چرخه را به راه انداخته است.

۳.۳. مجاز مفهومی

با ظهور علوم شناختی و به ویژه زبان‌شناسی شناختی، توجه به مجاز رفته‌رفته بیشتر می‌شود. مجازها اغلب پدیده‌ای ارجاعی به شمار می‌آیند (Lakoff, 1987؛ Johnson & Lakoff, 1980) و در مورد آن‌ها جنبه هم‌نشینی و یا به اصطلاح شناختی، مجاورت^۱ مفهومی مورد تأکید قرار می‌گیرد. مجاورت مفهومی مجاز، بر اساس تجربیات فرازبانی و تداعی‌ها شکل می‌گیرد و از این رو وابسته به فرهنگ است. بیشتر دیدگاه‌های رایج فعلی با این از پیش‌انگاری آغاز می‌کنند که مجازها در روابط گوناگون درون یک قلمروی شبکه‌ای^۲ (Croft, 1993)، مدل شناختی آرمانی^۳ (Lakoff, 1987) و یا قالب^۴ (Fillmore, 1976) مطرح می‌شوند. این در حالی است که استعاره‌ها از این مرزها فراتر می‌روند. دیرون (Dirven, 1993) نشان می‌دهد که این دیدگاه تا حدودی تقلیل‌گرایانه است. چرا که تعداد قلمروهای درگیر در مورد مجاز به روند ساخت مجاز از طرف گویشور زبان بستگی دارد. همچنین، لزومی ندارد مجازها به یک قلمرو محدود باشند، بلکه می‌توانند دو قلمروی متفاوت را درگیر کنند. هر چند باید در نظر داشت که این دو قلمرو، مستقل و دست‌نخورده باقی می‌مانند و هیچ انتقال معنایی میان آن‌ها صورت نمی‌گیرد. در واقع، استعاره و مجاز هر دو راه را برای رسیدن به فرایندهای مفهوم‌سازی بنیادین خود باز می‌گذارند.

هر چند استعاره تعامل میان دو مفهوم است، مجاز را مجموعه متفاوتی از «چیزها» (مفاهیم، صورت‌ها و مصداق‌ها) که به «حوزه‌های» مختلفی تعلق دارند، می‌سازند. درست مانند زمانی که یک صورت به جای یک مفهوم متناظر با خود به کار می‌رود. مانند جمله «این گفته، متناقض است»؛ در این جمله، واژه «گفته» مجازاً به کار رفته است. زیرا به معنا و محتوای جمله اشاره

¹ contiguity

² network domain

³ idealized cognitive model

⁴ frame

می‌کند. یعنی آنچه کسی واقعاً «می‌گوید» برای اشاره به معنای آن‌چه می‌گوید به کار رفته‌است (Kövecses, 2010, p. 213).

در تحلیل مجازها، آن‌چه جالب است، فرایند انتخابی است که گویشور برای بیان چیزی که می‌خواهد منتقل کند، به کار می‌گیرد. روند انتخاب ممکن است تحت تأثیر عوامل بسیاری خارج از حوزه کنترل آگاهانه فرد قرار گرفته باشد که یکی از این عوامل، عواطف فردی است. از آن‌جا که احساسات به شیوه غیرقابل انکاری با بیان درونیات هر فرد ارتباط دارند، انتظار می‌رود وقتی با صحبت از عواطف و تجربه احساسی خاص روبه‌رو هستیم، پاره‌گفته‌های بیشتری نمایان شوند. تجربه عاطفی (یا احساس عاطفه) بیشتر با عوامل فیزیولوژیکی، رفتاری و روانی و چهره‌ای همراه است که به عنوان مجاز برای اشاره به خود تجربه عاطفی، مورد استفاده قرار می‌گیرد. برای نمونه، همان‌گونه که کووچس (Kövecses, 1986; 1995) در تحلیل مفهوم «خشم» مطرح می‌کند، از پاره‌گفته «جوش آوردم» برای انتقال خشم استفاده می‌کنیم که به احساس گرمای درونی هنگام خشم اشاره دارد [در این مورد از یک تأثیر فیزیکی برای اشاره به احساس مربوط به آن استفاده شد].

نیمایر (Niemeier, 2000) در مقاله «از ته قلب: بررسی‌های مجازی و استعاری»^۱ به تحلیل مفهوم‌سازی «قلب» پرداخته‌است. وی به این نتیجه رسیده که افراد با توجه به تجربه‌های روزمره‌شان، حضور و عملکرد قلب خود را بر مبنای احساساتی که تجربه می‌کنند، درک می‌نمایند. برای نمونه، ضربان قلب تند یا کند می‌شود و یا از حرکت می‌ایستد. نیمایر (همان) می‌نویسد پیش‌تر انگاشته می‌شد که احساسات در قلب وجود دارند. همیشه تصویری-هرچند به لحاظ فیزیولوژیکی نه چندان دقیق-از این عضو رسم می‌شد. این تصویر، به عنوان مجاز برای کل بدن و از آن‌جا برای خود فرد که احساس ویژه‌ای را تجربه می‌کند، در نظر گرفته می‌شد. بر مبنای این مجاز اصلی است که دیگر موارد را می‌توان در نظر گرفت. وی معتقد است که هرچه با مفهوم‌سازی کلی‌تر روبه‌رو باشیم، از تعداد روابط مجازی کاسته و بر تعداد روابط استعاری افزوده می‌شود. البته همواره می‌توان بنیان مجازی برای استعاره‌ها تصور کرد.

۴. مجازهای مفهومی نفرت در زبان فارسی معاصر

از بررسی پیکره زبان فارسی در پایگاه داده‌های زبان فارسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی^۲، نمونه جمله‌هایی که دارای واژه نفرت (در مقولات دستوری اسم، فعل، صفت) بودند، گردآوری شد. به طور کلی، جمله‌های مورد اشاره در ۸۷ اثر موجود در پیکره، استخراج شدند. به

^۱ straight from the heart: metonymic and metaphorical explorations

^۲ PLDB

منظور دست‌یابی به ساخت مجازی مفهوم مورد بررسی، یعنی حالات فیزیولوژی و رفتاری و روانی و چهره‌ای افراد درگیر در این مفهوم، ناگزیر واژه‌هایی مانند منفور، تنفر، متنفر و موارد مشابه را نیز از پیکره استخراج کردیم. همچنین بر مبنای جمله‌های پیش و پس این واژه‌ها، وضعیت شخص درگیر در این مفهوم را مشخص کردیم. جدول (۱) بیانگر فراوانی و نوع مقوله دستوری الفاظ مربوط به مفهوم «نفرت» و مشتقات ساخت‌واژی این مفهوم در پیکره معاصر زبان فارسی است. یافته‌های جدول زیر نشان می‌دهند که واژه نفرت بیشترین فراوانی رخداد در پیکره زبان فارسی را داشته و پس از آن تنفر، در جایگاه دوم جای گرفته است.

جدول ۱: فراوانی و نوع مقوله دستوری الفاظ مفهوم «نفرت» در پیکره معاصر زبان فارسی

ردیف	لفظ	مقوله دستوری	فراوانی
۱	نفرت	اسم	۱۹۰
۲	تنفر	اسم	۶۶
۳	متنفر بودن	فعل	۴۲
۴	نفرت داشتن	فعل	۳۹
۵	منفور بودن	فعل	۲۳
۶	منفور	صفت	۱۳
۷	نفرت‌انگیز	صفت	۱۰
۸	تنفر داشتن	فعل	۵
۹	منفور شدن	فعل	۵
۱۰	نفرت آور	صفت	۳
۱۱	نفرت‌ها	اسم جمع	۳
۱۲	نفرت ورزیدن	فعل	۳
۱۳	نفرت‌انگیزترین	صفت عالی	۲
۱۴	نفرت‌آلود	صفت	۲
۱۵	نفرت‌برانگیز	صفت	۲
۱۶	نفرت‌جویی	صفت	۲
۱۷	نفرت کردن	فعل	۲
۱۸	نفرت‌انگیزتر	صفت تفضیلی	۱
۱۹	نفرت‌پراکن	صفت	۱
۲۰	نفرت‌زده	صفت	۱
۲۱	متنفر کردن	فعل	۱
۲۲	تنفرانگیز	صفت	۱
۲۳	منفور کردن	فعل	۱
۲۴	منفور داشتن	فعل	۱
۲۵	منفور ساختن	فعل	۱

۴.۱. نظام مجازی مفهوم «نفرت» در پیکره معاصر زبان فارسی

به باور کووچش (Kövecses, 2010, p. 157) مجاز مفهومی موقعیتی است که در آن، بخشی از یک حوزه (مفهوم) بخش دیگر همان حوزه را نشان می‌دهد و برعکس. وی بیان کرده‌است مجازهای مفهومی مرتبط با عواطف را می‌توان در دو دسته کلی گروه‌بندی کرد: «علت عواطف به جای عواطف» و «اثر عواطف به جای عواطف». او معتقد است در مجاز، به وسیله «رابطه‌ازی»، از راه عنصر یک به عنصر دو، می‌رسیم. عناصر یک و دو، مفاهیم یک حوزه هستند. در این پژوهش هم ما به واسطه علت عاطفه و اثراتی که عاطفه نفرت بر انسان ایجاد می‌کند، می‌توانیم به نفرت دست یابیم. به این ترتیب، مجازهای مفهومی مرتبط با مفهوم نفرت در دو دسته کلی جای می‌گیرند: علت نفرت به جای نفرت و اثرات نفرت به جای نفرت. از پیکره معاصر زبان فارسی، مجموع داده‌های استخراجی مرتبط با مفهوم مجاز که ۹۶ نمونه هستند. از این میان، ۳۹ نمونه مربوط به اثرات نفرت اند که در زیر مجموعه‌های فرعی تری جای می‌گیرند و ۵۷ نمونه به علت نفرت ارتباط دارند.

در ابتدا، دسته نخست مجازهای مفهومی «نفرت» را بیان می‌کنیم. بی‌شک انتظار داریم که ایجاد نفرت، علت‌های گوناگونی داشته باشد که البته داده‌های گردآوری شده، تاییدکننده این فرضیه است. در واقع، شخصی که مورد نفرت و تنفر واقع می‌شود (فرد منفور) عمل و رفتاری از وی سر می‌زند که سبب می‌شود شخص مقابل از او متنفر شود. در زیر، به برخی از رفتارها و اعمال فرد منفور را که علت ایجاد نفرت به شمار می‌آیند، اشاره می‌شود:

۴.۱.۱. علت نفرت به جای نفرت

وقتی یک چیز یا رویداد سبب ایجاد چیز یا حادثه دیگر می‌شود، با رابطه علت و معلول سر و کار داریم. این رابطه هم می‌تواند «مجازهای علت به جای معلول» را پدید آورد، هم «مجازهای معلول به جای علت» را. «معلول نفرت به جای نفرت» به اثرات جسمانی، روانی، رفتاری و چهره‌ای نفرت مربوط می‌شود و در بخش پیش رو به این مورد خواهیم پرداخت (Kövecses, 2010, p. 243).

الف) عمل نفرت‌انگیز: در نمونه‌های زیر جنگ و عملیات جنگی، کشتار جمعی، تنبیه و کتک زدن، سبب شکل‌گیری نفرت به شمار می‌آیند. این علت‌ها، به جای عاطفه نفرت، سبب ایجاد «اوضاع جنایت‌بار، تغییر رفتار و سلوک و خشونت و دیکتاتوری» می‌شوند. به بیان دقیق‌تر، ما به واسطه «علت شکل‌گیری نفرت» به «نفرت و اثرات نفرت» دسترسی پیدا می‌کنیم.

۱. تنبیه خشن‌ترین روش تغییر سلوک و رفتار است و سبب احساس انزجار و نفرت تنبیه‌شونده از تنبیه‌کننده می‌گردد (Assi, 2019; quoted from Iran-Social newspaper, 2001, p. 806)

۲. پایان جنگ جهانی دوم که نفرتی بین المللی از خشونت و دیکتاتوری را پدید آورده بود (Assi, 2019; quoted from Hamshahri newspaper-Miscellaneous, 2002, p. 491)

ب) کلام نفرت انگیز: توجیه نژادپرستی، تندی کلام، سرکوفت زدن، جزء علت‌های کلامی محسوب می‌شوند. این علت‌های کلامی، به سبب ایجاد احساس نفرت در فرد، واکنش‌هایی از جمله «انتقام‌جویی» و «فرار از مدرسه» را به دنبال خواهد داشت. در نمونه شماره (۳) انتقام‌جویی معلول نفرت است.

۳. طبیعی است که این گونه توجیه برای نژادپرستی یهودیان نفرت آور گردد و شخصی مانند هیتلر را به وجود آورد که به محض قبضه کردن قدرت، به انتقام‌جویی وادارد (Assi, 2019; quoted from Iran-Literary Newspaper, 2001, p. 308)

۴. اگر معلم خشن و کم‌حوصله‌ای داشته باشد که همیشه سرکوفت و کتکش بزند، یا از مدرسه متنفر و فراری می‌شود (Assi, 2019; quoted from Behrangi, 1965, p. 37)

پ) افراد نفرت انگیز: افرادی که ظاهر کیفی دارند، سبب ایجاد احساس نفرت می‌شوند. ۵. انسانی که از نظافت دور بماند، ولو از زیبایی بهره داشته باشد، به هیئت نفرت آوری می‌افتد، زیرا دیدارش به نحو آگاه یا ناآگاه یادآورنده‌ی پلشتی، بیماری، اهریمن و گزند می‌شود. بوی بد هشداردهنده است (Assi, 2019; quoted from Nadooshan, 2008, p. 134)

۴. ۱. ۲. اثرات نفرت به جای نفرت

الف) اثر فیزیولوژیکی: وقتی انسان از کسی یا کسانی متنفر می‌شود، این تنفر شکل گرفته، بر بدن انسان تأثیراتی می‌گذارد. تأثیر فیزیولوژیکی نفرت در زبان فارسی توسط سخنگویان فارسی‌زبان، بازنمایی شده است: تولید مواد سمی در بدن، لرزیدن، گشاد شدن پره‌های بینی، برق زدن چشم‌ها، توقف شراین، فشردن لب‌ها به هم، لرزیدن لب‌ها، قرمز شدن چشم‌ها، اضطراب. با توجه به این مسئله که ما به دنبال دستیابی به الگوهای شناخته شده در زبان فارسی هستیم، بر پایه نمونه‌های گردآوری شده، می‌توان گفت اغلب «لرزش» و «تغییر در وضعیت عادی چشم» از اثرات جسمانی نفرت بر بدن است.

۶. دیکتاتور عراق، با بنز سفید خود پیدا می‌شود، مردم از ترس و نفرت به خود می‌لرزند. (Assi, 2019; quoted from Hamshahri newspaper, 2002, p. 3702)

۷. قهوه‌چی که پره‌های بینی‌اش از نفرت و تعجب از تمام این همه حرف و عقیده که پرت و چرندشان می‌دید از هم گشاده‌شد (Assi, 2019; Assi, 2019; quoted from Sardadvar, 2015, p. 145)

۸. چشم‌ها از نفرت برق زد (Assi, 2019; quoted from Ghazaleh Alizadeh, 1994, p. 21)
۹. دیگر غضب و تنفر چشم‌هایش را سرخ کرد (Assi, 2019; quoted from Bozorg Alavi, 1998, p. 7)

۱۰. آهو با حلقه چشمانی که خشم و نفرت چون صاعقه از آن می‌جست رو به طرف مرد برگردانید: میران! میران! در روز روشن داری توی چشم من دروغ می‌گویی؟! مرا پیه گیر آورده‌ای؟! بگو به آن قرآن روی سماور که عقدش نکرده‌ای؟! گفته‌اش ناتمام ماند. لب بالائیش به طرز نازیبایی مولید و خیز برداشت (Assi, 2019; quoted from Afghani, 1961, p. 90)

(ب) اثر رفتاری: آسیب رساندن به اطرافیان و یا چیزهایی که در دسترس فرد دارای تنفر قرار دارند. فرد نفرتش را به شیوه‌های گوناگون بیان می‌کند: کلامی، تف انداختن، پاکویدن بر زمین، ترک محلی که در تشدید نفرت، دخیل است، به فکر فرورفتن، تنها شدن، روی برگرداندن از شخص منفور، کشتن شخص منفور، روی خوش نشان ندادن به شخص منفور، آرزوی مرگ کردن برای شخص منفور، فریاد زدن، تمایل به خوابیدن.

۱۱. با نفرت گل سرخی کند و توی دست‌هایش له کرد. درونش پر آشوب بود. چشم‌هایش را بست و به درختی تکیه داد (Assi, 2019; quoted from MirSadeghi, 2005, p. 104)

۱۲. زمزمه‌های درگوشی نیست و صاف و پوست‌کنده نفرت خودش را از این زن به اطلاع همه می‌رساند (Assi, 2019; quoted from Taraghi, 2010, p. 23)

۱۳. چه نفرت و تحقیری در زبان، در چشم‌ها و در حالاتش بود. تف انداخت و برخاست. چشم‌هایش با پلک‌ها و مژه‌ها یکی شده بود (Assi, 2019; quoted from Dolatabadi, 1990, p. 137)

۱۴. می‌گرید و گه‌گاه برای یک آن پایش را با خشم و نفرت بر زمین می‌کوبد که... نازیسم، و تُف می‌کند و قلیچ می‌فهمد که افسر روس جنگ و نازیسم (Assi, 2019; quoted from Dolatabadi, 1990, p. 170)

۱۵. از هر طرف حمله می‌کردند و می‌خواستند حس نفرت و کینه‌شان را نشان بدهند، به جمعیت فشار می‌آوردند و می‌خواستند خارجی را بکشند (Assi, 2019; quoted from Shiraz pour, 1953, p. 21)

۱۶. معلم‌ها همیشه از بازرسان نفرت دارند. روی خوش بهشان نشان نمی‌دهند. دستشان می‌اندازند.

با آن‌ها لج می‌کند (Assi, 2019; quoted from Behrangi, 1965, p. 19)

۱۷. از بوی دود قلیانش نفرت داشتم و از خدا مرگش را زودتر می‌طلبیدم. (Assi, 2019; quoted from Parvizi, 1953, 7)

۱۸. رحمان ناگهان از جابر خاست، همه آن احساسات پاک به تنفر و خشم مبدل شده بود. سرش را

پیش برد و فریاد زد (Assi, 2019; quoted from Sadeghi, 2018, 198)

۱۹. چشم‌هایش را که بست، آرزو کرد برای همیشه بخوابد، تنفر از بیداری ناآرامش می‌ساخت.

(Assi, 2019; quoted from Iran-Art Newspaper, 2002, p. 239)

(پ) اثر روانی: وقتی از کسی متنفر می‌شویم، علاوه بر تأثیرات رفتاری و فیزیولوژیکی، نفرت،

بر روان انسان تأثیراتی می‌گذارد، از جمله، سلب قدرت تصمیم‌گیری، عصبانیت و به فکر فرورفتن.

۲۰. اما در ارزشیابی سیاسی شیل باید گفت نفرت او از ملت ایران به حدی است که پرده سیاهی

برابر ذهن او کشیده (Assi, 2019; quoted from Adamiyat, 2018, p. 251)

۲۱. از شدت نفرت و بغضی که سر به جانش کرده بود و برای آن که با درد خود تنها بماند به

اطاقش رفت و آن‌جا در گوشه نزدیک در نشسته به دیوار تکیه داد، شقیقه‌اش را در دست گرفت

و به فکر فرو رفت (Assi, 2019; quoted from Afghani, 1961, p. 83)

(ت) اثر چهره‌ای: تنفر و نفرت، در چهره نیز نشانه‌هایی دارد که درخور توجه هستند و به خوبی

در زبان بازنمایی شده‌اند: اخم کردن، انقباض چهره، قرمز شدن چشم‌ها و لرزیدن لب‌ها.

۲۲. چهره‌اش منقبض و علائم نفرت و کینه در آن آشکار گردید (Assi, 2019; quoted from Arian Poor, 2017, p. 237)

۲۳. بر چهره‌اش آثار نفرت جای خود را به آثار حیرت می‌داد (Assi, 2019; quoted from Mostaon, 2009, p. 102)

۲۴. خاله خردی برمی‌گردد به سامون نگاه می‌کند و اخمش را درهم می‌کشد و بُتی کرده می‌ماند. او

کوششی به خرج نمی‌دهد در پنهان داشتن نفرت خود از عبدوس (Assi, 2019; quoted from Dolatabadi, 1990, p. 278)

۲۵. آتس سا از زیر چشم نگاهی آمیخته به کینه و تنفر و غضب به ولیعهد افکند، چین در پیشانی‌ش

نمودار شد، گرهی برابر وانش افکند و سپس سر به زیر افکند و خیره خیره کف تالار را نگرست

(Assi, 2019; quoted from Arian Poor, 2017, p. 215)

فراوانی نمونه‌های «علت به جای نفرت» (۵۷ نمونه) در مقایسه با فراوانی «اثرات نفرت به جای نفرت»، (۳۹ نمونه) نشان می‌دهند که سخنگویان فارسی‌زبان به «علت شکل‌گیری نفرت» توجه بیشتری دارند. به بیان روشن‌تر هر چه موضوعی، بیشتر تجربه شود، به همان اندازه در مورد آن بیشتر سخن گفته می‌شود.



شکل ۱: فراوانی نظام مجازی نفرت در پیکره معاصر زبان فارسی

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌های مرتبط با مفهوم عاطفی نفرت در زبان فارسی این مسئله را به خوبی روشن می‌کنند که یک عاطفه علاوه بر محرکی که باعث ایجاد آن می‌شود (علت عاطفه)، اثرات متنوعی بر انسان می‌گذارد و این اثرات را اهل زبان به واسطه ابزار شناختی مجاز مفهومی بیان می‌کنند. از نظر عصب-زیست‌شناختی، احساس‌ها، شناختی از احشاء و وضعیت عضلانی-اسکلتی به ما عرضه می‌کنند؛ به عبارت دیگر احساس‌ها به ما امکان می‌دهند که ملتفت بدن باشیم و از نظر اجمالی از آنچه در پوست و گوشت ما می‌گذرد به ما عرضه می‌کنند.

مجازهای مفهومی نفرت، نشان دادند که در زبان فارسی به خوبی هر چهار وجه اثرات عاطفه بر انسان (جسمی، روانی، چهره‌ای و رفتاری) بیان می‌شوند همچنین، این‌گونه مجازها، در ضمن تحلیل‌های زبانی، نتایج و یافته‌های عصبی-زیست‌شناختی عواطف را تأیید کردند. به معنای دقیق کلام، تجزیه و تحلیل داده‌های زبانی بیانگر این هستند که اهل زبان، احساس خود را نسبت به عاطفه نفرت، در جمله‌هایی بیان می‌کنند که نشان‌دهنده تأثیر جسمانی-روانی-رفتاری عاطفه نفرت بر انسان است. هر چند همان‌طور که پیش‌تر هم اشاره شد، احساسات فقط وضعیت جسمانی و چهره‌ای را نشان می‌دهند. این درحالی است که، مجازهای مفهومی به فرایندهای شناختی و رفتاری نیز توجه دارند. در حقیقت ما انسان‌ها به سبب ایجاد تغییراتی در بدن به واسطه عاطفه نفرت است که در روان‌مان و به دنبال آن در رفتارمان تغییراتی رخ می‌دهد. در این مرحله است که

تصمیم به اقدام کاری یا کناره‌گیری از انجام کاری می‌کنیم. به این ترتیب، در نظر گرفتن الگویی برای شکل‌گیری و بروز عواطف از جمله عاطفه نفرت، نتیجه تحلیل شناختی-عصبی-زیستی پژوهش حاضر است. این الگو زیربنای مشترک مجازها و استعاره‌های نفرت است.

مرحله نخست، وقوع رویداد خلاف؛ علت شکل‌گیری نفرت؛ مشاهده شد که نفرت به سه دلیل ایجاد می‌شود: کنش‌ها و گفتارهای افرادی ویژه که آن افراد خود مورد نفرت قرار می‌گیرند. همچنین، مقوله صفت «نفرت‌انگیز یا نفرت‌برانگیز» دلالت دارد بر انگیزه‌ای بیرونی که موجب ایجاد نفرت در انسان می‌شود (مانند نمونه شماره ۳).

مرحله دوم، شکل‌گیری عاطفه نفرت: نفرت ایجاد شده بر چهره و جسم تجربه‌گر نفرت تأثیر می‌گذارد. از جمله اخم و چهره درهم فروبردن، لرزش (مانند نمونه‌های ۲۳ و ۲۵).

مرحله سوم: بروز نفرت: فاعل نفرت، به شیوه‌های گوناگون نفرت خود را بروز می‌دهد. مانند تغییر در رفتار نسبت به شخص منفور و یا ترک موقعیتی که نفرت در آن شکل گرفته است (مانند نمونه‌های ۱۲ تا ۲۰).

فهرست منابع

- صاحبکاری، اعظم (۱۳۹۲). مفهوم‌سازی استعاره‌های عشق، نفرت، شادی و اندوه در نوشتار فارسی‌زبانان: رویکردی شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور واحد تهران.
- شریفی مقدم، آزاده، مریم آزادی‌خواه و وجیده ابوالحسنی زاده (۱۳۹۸). «مقایسه استعاره‌های مفهومی غم و شادی در اشعار پروین اعتصامی». زبان‌پژوهی. دوره ۱۱. شماره ۳۰. صص ۱۷۹-۲۰۲.
- کووچش، زولتن (۱۳۹۳). مقدمه‌ای کاربردی بر استعاره. ترجمه شیرین پورا بر ابراهیم. تهران: سمت.
- مولودی، امیرسعید، غلام‌حسین کریمی دوستان و محمود بی‌جن‌خان (۱۳۹۵). «مفهوم‌سازی استعاری «نفرت» در زبان فارسی: رویکردی پیکره‌ای-شناختی». مجموعه مقالات دومین همایش ملی زبان‌شناسی پیکره‌ای. به کوشش آزاده میرزایی. تهران: نشر نویسه پارسی. صص ۲۲۵-۲۵۲.
- عاصی، مصطفی (۲۰۱۹). پایگاه دادگان زبان فارسی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Retrieved from <<http://pldb.ihcs.ac.ir/>>

References

- Assi, M. (2019). *Persian linguistic database (PLDB)*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. Retrieved from <<http://pldb.ihcs.ac.ir/>> [In Persian].
- Croft, W. (1993). The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies. *Cognitive Linguistics*, 4, 335-370.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: joy, sorrow, and the feeling brain*. Harcourt: Orlando, FL.
- Damasio, A. (2005). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Penguin Books, N.Y.

- Dirven, R. (1993). Metonymy and metaphor: different mental strategies of conceptualization. *Leuvense Bijdragen*, 82, 1-28.
- Edgan, T. (2006). Emotion verbs with to-infinitive complements: from specific to general predication. In M. Gotti, M. Dossena & R. Dury (Eds.), *English Historical Linguistics 2006: Selected papers from the fourteenth International Conference on English Historical Linguistics (ICEHL 14)* (pp. 223-240). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company. DOI: 10.1075/cilt.295.16ega.
- Fillmore, Ch. J. (1976). Frame semantics and the nature of language. *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech*, 280, 20-32.
- Györi, G. (1995). Historical aspects of categorization. In E. H. Casad (Ed.), *Cognitive linguistics in the redwoods: the expansion of a new paradigm in linguistics* (pp. 175-206). Berlin: Mouton de Gruyter.
- James, W. (1980). *The principles of psychology* (vol. 2). New York: Dover.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kövecses, Z. (1986). *Metaphors of anger, pride, and love: a lexical approach to the structure of concepts*. Amsterdam: Benjamins.
- Kövecses, Z. (1995). The “container” metaphor of anger in English, Chinese, Japanese, and Hungarian. In Z. Radman (Ed.), *From a metaphorical point of view: a multidisciplinary approach to the cognitive content of metaphor* (pp. 117-145). Berlin: Walter De Gruyter.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: a practical introduction* (Sh. Pourebrahimi, Trans.). Tehran: SAMT [In Persian].
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphor we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lim, J. (2003). Aspects of metaphorical conceptualization of basic emotions in Korean. *Studies in Modern Grammar*, 32, 141-167.
- Molodi, A. S., Karimi Doostan, Gh. & Bijankhan, M. (2016). Conceptualization of “Hatred” in Farsi: a cognitive-physical approach. In A. Mirzai (Ed.), *Proceedings of the Second National Conference on the Corpus Linguistics* (pp. 225-252). Tehran: Neveeseh Parsi [In Persian].
- Musolff, A. (2015). Dehumanizing metaphors in UK immigrant debates in press and online media. In M. Kopytowska (Ed.), *Contemporary discourses of hate and radicalism across space and genres* (pp. 41-56). Amsterdam: Benjamins.
- Niemeier, S. (2000). Straight from the heart: metonymic and metaphorical explorations. In A. Barcelona (Ed.), *Metaphor and metonymy at the crossroads* (pp. 195-214). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ostermann, C. (2015). *Cognitive lexicography a new approach to lexicography making use of cognitive semantics*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Sahebkar, A. (2013). *Conceptualization of the metaphors of love, hatred, joy and grief in Farsi-language text: a cognitive approach*, [Unpublished Master’s thesis]. Payam-e-Noor University, Tehran, Iran [In Persian].
- Sharifi Moghadam, A., Azadikhah, M., & Vahideh A. (2017). Comparison between sadness and happiness conceptual metaphors in the songs of Parvin Etesami. *Zabanpazuhi*, 11(30), 179-202. doi: 10.22051/JLR.2018.15235.1330 [In Persian].
- Stefanowitsch, A. (2006). Words and their metaphors: a corpus-based approach. In A. Stefanowitsch & S. Th. Gries (Eds.), *corpus-based approach to metaphor and metonymy*, 63-105. Berlin: Mouton.
- Tissari, H. (2010). English words for emotions and their metaphors. In M. E. Winders, H. Tissari, & K. Allan (Eds.), *Historical cognitive linguistics* (pp. 298-332). Berlin: De Gruyter Mouton.

- Underhill, W. J. (2012). *Ethnolinguistics and cultural concepts: truth, love, hate and war*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yuditha, T., & Foolen, A. (2014, June 24). *Emotion metaphors of ANGER, LOVE and HATE in Indonesian and Dutch: a comparative study*. The 6th Language, Culture and Mind Conference, Lublin, Poland.

Feeling the Emotion of Hatred, Conceptual Metonymies of the Emotional Concept of “Hate”: Cognitive-Neurobiological Analysis

Fatemeh Koushki¹
Azita Afrashi²

Received: 06/08/2019

Accepted: 14/01/2020

Abstract

The experience of sense is based on first, our sensory-motor experience, our emotions, and our inner relation with the world; and second, our diverse creative capacities in using sensory-motor processes to understand abstract concepts. Even the most abstract concepts, such as emotions, have a meaning that is rooted in our sensory perception and our physical experience. Our knowledge and experience are dependent on our brain, which is within our body and the body operates in the world, so that when the body ends up in a general and destructive way, we lose the power of experience (Johnson, 2007, p. 36). Over the past two decades, there has been a striking breakthrough in our knowledge of what emotions are and how emotions can help us with meaning. “Conceptual metonymies” are one group of the cognitive mechanisms of meaning making that were first introduced in the book “The Metaphors we live by” (Lakoff & Johnson, 1980). Actually, emotional effects are expressed in terms of conceptual metonymies in the language. Unlike many people, emotions and feelings should not be considered intangible or unfounded. Their main position is clear and they can be related to certain systems in the body and the brain (Damasio, 2005, p. 246). In this article, we intend to present the conceptual metonymies of the concept of hatred in contemporary Persian language in a figurative way, and in fact, we seek to reach the goal that Persian speakers feel the concept of hatred. Because feelings of emotion can be expressed through conceptual metonymy, this cognitive mechanism will be used to achieve this goal. The purpose of this research is to examine the conceptual metonymies of the emotional concept of hatred from the cognitive-corpus perspective and to adapt the results of the analysis of linguistic data with neurobiological findings. In this paper, we will present the definition of “emotion” and distinguish it from “feeling”. The

¹ PhD Student, Institute for Humanities and Cultural Studies (corresponding author); f.koushki@ihcs.ac.ir

² Associate Professor, Department of Linguistics Institute for Humanities and Cultural Studies; aafrash@ihcs.ac.ir

conceptual metonymies of hatred showed that in Persian Language, all four aspects of the effects of affection on human beings (physical, mental, facial, and behavioral), along with the linguistic analysis, confirmed the results and neurobiological findings of the emotions. Analysis of data related to the emotional concept of hatred in Persian speakers of the fact that an emotion in addition to the stimulus that causes it (the cause of affection) has a variety of effects on human beings, and these effects are spoken language by means of a conceptually perceptual cognitive tool Expressing From the neurobiological point of view, feelings, cognition of the viscera and musculoskeletal status provide us; in other words, feelings allow us to live up to our body and provide us with a glimpse of what our skin and our flesh pass through. Because emotions are the guarantor of our survival and our ability to function in harmony with the environment and with individuals, so the foundation of the human nervous system is often composed of inherent regulating tendencies that guarantee the survival of living beings. Survival is coincident with the final analysis of the unpleasant state of the body and the achievement of coexistence, that is, balanced biological functions. For example, this internal nervous system is inherently intent on avoiding pain and looking for potential pleasure. In Kövecses's view (1993, p. 157), conceptual metonymies is a situation in which part of a domain (concept) represents another part of the same domain and vice versa. He says that emotional metonymy can be divided into two general categories: "the cause of emotions instead of emotions" and "the effect of emotions instead of emotions". Conceptual metonymies related to the concept of hatred fall into two broad categories: the cause of hatred instead of hate and the effects of hatred rather than hate. Of the contemporary Persian language, from a total of 96 extracted data, 39 are related to the effects of hatred that fall into subcategories and 57 are related to hatred. Finally, a three-stage model for the formation and emergence of emotions, including the hatred that was the result of cognitive-neurobiological analysis, was presented for the occurrence of the opposite event and the cause of the formation of hatred (the acts and words of the particular people who cause hate): "hateful or disgusting" attributes as the external motive that creates hatred in humans; the formation of the hatred (the effect of hatred on the face and body of hatred experincer); the appearance of hatred (showing hatred in a different way).

Keywords: Hatred, Cognitive linguistics, Metonymy, Feeling, Emotion

ارزیابی موردی حُسن تعابیر قرآنی، در برخی از ترجمه‌های فارسی بر اساس مدل کارمن گارسس^۱

علی اسودی^۲

خدیدجه احمدی بیغش^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲۴

چکیده

این پژوهش به شیوه تطبیقی، تحلیلی و توصیفی، در پی پاسخ‌گویی به این پرسش است که «ترجمه‌های فارسی حُسن تعابیر قرآنی، با استفاده از سطح دوم الگوی ارزیابی ترجمه گارسس - سطح نحوی و اژه شناختی - چگونه ارائه شده است؟». ارزیابی ترجمه این تعابیر در چهار ترجمه معروف، بر پایه ترجمه‌های تحت اللفظی و تفصیلی فارسی الهی قمشه‌ای، معزی، آیتی و مکارم شیرازی، به ویژه در کاربرد نمونه‌های نمایانده کبر، بخل و خواری، انجام شد. یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که تفاوت‌های فرهنگی موجود میان دو زبان فارسی و عربی، معادل‌یابی در سطح واژگانی و دستوری، از مهمترین چالش‌های این حوزه است. همچنین، در ترجمه تحت اللفظی، بلاغت ساختار این تعابیر سلب شده و با تکیه بر این نوع ترجمه، معنای مورد نظر قرآن پنهان مانده است. این امر،

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.21381.1580

^۲ استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه خوارزمی؛ avsvadi@khu.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری تفسیر تطبیقی (طلبه سطح چهار) مدرس حوزه و دانشگاه (نویسنده مسئول)؛

kh.Ahmadi3103@yahoo.com

مشابهت‌های لفظی به زبان فارسی را محدود و کفایت و مقبولیت را کاهش می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: قرآن، ارزیابی، حُسن تعابیر اصطلاحی، ترجمه، مدل گارسس

۱. مقدمه

ارزیابی ترجمه، یکی از روش‌های نقد است که برای شناسایی سطح شایستگی متن‌های ترجمه‌شده به کار گرفته می‌شود. حسن تعابیر قرآنی یا میانه‌روی در به کار بردن معانی ناخوشایند، سبب شناخت این تعابیر و راه‌یابی آن‌ها در بافت قرآنی می‌شود. مشکلات ترجمه این تعابیر به زبان‌های گوناگون از جمله فارسی، نیازمند آگاهی مترجمان از روش معناشناسی گفتمان قرآنی، ابزارهای ترجمه و برابری تعابیر، است. اصطلاح حُسن تعبیرهای اصطلاحی قرآن، یا نیک‌واژه و به‌گویی، تعبیرهایی هستند که از مجموع واژه‌ها به دست آمده و معنای ویژه‌ای دارند. تلطیف هم به معنای به کارگیری واژه یا پاره‌گفته‌ای است که به عنوان نقاب یا سرپوش، برای پوشاندن مفاهیم دردآور، زشت و ناخوشایند به کار می‌رود. به همین سبب، اصطلاح مرکب به کار رفته تا به روش زبانی و بیانی ویژه‌ای اشاره داشته باشد. به‌گویی یا حُسن تعابیر اصطلاحی، در میان زبان‌شناسان رایج گشت. با این هدف که ابزار زبانی برای آن‌چه در جامعه زشت و ناروا دیده می‌شود - مانند بیماری، مرگ، روابط جنسی، برخی اعضای بدن، فقر، بلاهای طبیعی و برخی صفت‌های حسی و معنوی زشت و موارد مشابه - باشد تا به صورت غیر آشکار و قابل پذیرش، تعبیر شوند. در مورد جایگاه تعبیر به‌گویی یا تلطیف در زبان‌شناسی، باید اشاره کرد که در فرآیند ایجاد ارتباط، ابزاری مثبت و مفید است. چرا که موانع را از سر راه ارتباط ایده‌آل از بین برده و سبب ارتقاء سطح گفتگو می‌شود. همچنین از رمز آشکارسازی گذشته و به تلویح و اشاره می‌رسد. همچنین، بعدهای هنری را با استفاده از ساختار بلاغی‌ای چون کنایه، استعاره و تشبیه به وجود می‌آورد. قرآن کریم، به مثابه کتابی آسمانی دارای بیشترین فصاحت و بلاغت است، پیوندی محکم با گفتمان حُسن تعبیر، یا تلطیف و به‌گویی دارد.

از سویی دیگر، ترجمه از طریق فرایند نظریه‌سازی در ذهن، نهادینه شده و گسترش می‌یابد. در فرایند ترجمه، مترجم با دو یا چند زبان متفاوت سر و کار دارد. بنابراین باید تمام سطوح (خرد و کلان) زبانی این زبان‌ها را بررسی و مقایسه کند، تا آن‌ها را در متن مبدا تحلیل، سپس در متن مقصد از نو ترکیب کند. چگونگی انتقال از زبان مبدأ به زبان مقصد بسیار مهم است و نیازمند به کارگیری شگردها و راهبردهای ترجمه است. درک درست مفهوم متن، مهمترین مرحله

معادل‌یابی درست است. چه بسا که فهم اشتباهِ مطلب، معنای یک متن را به طور کلی تغییر دهد. بنابراین، مترجم نخست باید بر اساس فهم درست، در پیوند با واژه‌ها و اصطلاح‌های متن، معادل‌یابی درستی داشته باشد، سپس به مراحل پسین ترجمه گام گذارد. از جمله این نظریه‌ها، الگوی ارزیابی ترجمه کارمن گارسس (Garcés, 1994) است، که یکی از بهترین و جدیدترین مدل‌های سطح‌بندی‌شده ارزیابی ترجمه متن‌های ادبی است. این مدل در چهار سطح (واژگانی، دستوری، گفتمان و سبکی) طراحی شده و کفایت پذیرش ترجمه متن را امری مهم به شمار می‌آورد. در این پژوهش، برآنیم تا با بهره‌مندی از سطح دوم الگوی گارسس - سطح دستوری واژه‌شناختی - چهار ترجمه از ترجمه‌های معروف تحت اللفظی و تلویحی به زبان فارسی (الهی قمشه ای، معزی، آیتی و مکارم شیرازی) را مورد ارزیابی قرار دهیم. با این هدف که مهمترین لغزش‌گاه‌های این مترجم‌ها از جنبه سطح دستوری واژه‌شناختی، در ترجمه حُسن تعابیر اصطلاحی قرآنی، به زبان فارسی، آشکار گردد. همچنین برآنیم تا روشی مناسب برای از بین بردن چالش‌های موجود در سطح واژگانی به هنگام ترجمه از متون عربی به فارسی را ارائه داریم.

۲. پیشینه پژوهش

در پیوند با نقد ترجمه متن‌های عربی به فارسی در ایران، کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های فراوانی نگارش شده‌است. در ادامه، به برخی پژوهش‌ها و آثاری که به موضوع پژوهش حاضر نزدیک هستند، اشاره می‌شود؛ در ارتباط با پژوهش‌هایی که با الگوهای نقد ترجمه متون، نگارش شده‌اند، می‌توان به این موارد اشاره کرد: کتاب فن ترجمه: اصول نظری و عملی ترجمه از عربی به فارسی و از فارسی به قلم دکتر یحیی معروف (Marof, 2016) نگارش شده که وی روش‌های مناسب برای معادل‌یابی واژگان را، به کار برده‌است. طهماسبی و نقی زاده (Tahmasebi & Samadi, 2016)، کتاب «ورشه التعریب» را نوشته‌اند که به صورت تخصصی به موضوع ترجمه متن‌ها از فارسی به عربی پرداخته‌اند. همچنین در پیوند با مدل نقد ترجمه کارمن گارسس پژوهش‌هایی انجام گرفته‌است؛ متقی‌زاده و نقی‌زاده (Motaghi Zadeh & Naghi Zadah, 2017)، اثری با عنوان ارزیابی ترجمه متون ادبی فارسی به عربی بر اساس مدل کارمن گارسس (پیام رهبر انقلاب به مناسبت موسم حج ۱۳۹۵ برای نمونه) را به چاپ رسانیده‌اند. در پیوند با تلطیف یا به گویی در زبان‌شناسی نیز پژوهش‌هایی انجام گرفته‌است. از آن جمله بدخشان و موسوی (Badakhshan & Mousavi, 2014) مقاله بررسی زبان‌شناختی به گویی در زبان فارسی، را ارائه کردند که به بررسی شیوه‌های ساخت به گویی‌ها و طبقه‌بندی آن‌ها در زبان فارسی پرداخته‌اند. بیاتی (Bayati, 2010) در پایان‌نامه خود با عنوان بررسی ساختاری حُسن تعبیر در فارسی،

انواع فرایندهای زبانی که در ساحت حسن تعبیر در فارسی دخالت دارند را مورد بررسی قرار داده‌است. نورآبادی (Noorabadi, 2011) پایان‌نامه‌ای با نام تحلیل زیانشناختی فرایند حسن تعبیر فارسی و جایگاه آن در مواد آموزشی زبان فارسی برای غیر فارسی زبانان به نگارش در آورده‌است. وی در این اثر، به منظور آموزش به غیر فارسی زبانان، راهکارهایی را ارائه نموده‌است. بر پایه آن‌چه اشاره شد، در حوزه ارزش‌یابی کیفی ترجمه، آن هم در حوزه ترجمه قرآن کریم و بر اساس مدل گارسس، پژوهشی مستقلی انجام نشده‌است. بنابراین در این پژوهش، برخی از ترجمه‌های تحت اللفظی و تلویحی فارسی از حُسن تعابیر اصطلاحی قرآن کریم را، بر پایه نظریه گارسس، مورد ارزیابی قرار خواهیم داد.

۳. واژه‌های تخصصی

در این بخش، واژه‌های کلیدی پژوهش شرح داده می‌شوند که از این قرارند:

۳.۱. ترجمه

نظریه پردازان علم ترجمه در تعریف واژه «ترجمه» به معنای نقل افکار از زبان مبدأ^۱ به زبان مقصد^۲، دیدگاه یکسانی دارند. مترجم باید زبان مبدأ را به صورت کامل درک کرده، پس از آن به صورت معادل، به زبان مقصد منتقل کند. بنابراین ترجمه فرآیندی پیچیده‌ای است که بین دو زبان گوناگون، ارتباط برقرار می‌کند. چون این دو زبان مسلماً به دو فرهنگ گوناگون در همه عناصر فرهنگی نسبت داده می‌شوند. مانند بیشترین بخش فرهنگی، محیطی، اجتماعی، دینی، سیاسی، ادبی. این همان اختلافی است که در ساختار واژگانی هر دو زبان از جنبه فهم و نتیجه بازتاب دارد (Al-Albani, 1992, vol. 1, p. 27). کار ترجمه از عربی به زبان‌های گوناگون، از جمله فارسی، مشکلات و سختی‌هایی را به همراه دارد که ابتدا در سطح زبانی صرفی، دستوری و واژگانی بروز می‌کند.

۳.۲. الگوی ارزیابی ترجمه «گارسس»

گارسس برای مقایسه شباهت‌های بین متن مبدأ و متن مقصد چهار سطح پیشنهاد می‌کند (Garcés, 1994, p. 79). این چهار سطح مشتمل بر سطح اول معنایی-واژگانی، سطح دوم دستوری-واژه شناختی، سطح سوم گفتمانی-کارکردی، سطح چهارم سبکی-عملی هستند. سطح دوم این

¹ source language

² target language

نظریه شامل ترجمه تحت اللفظی، تغییر نحوی و دستوری، تلویح، توضیح یا گسترش معنا، جبران است (Farhadi, 2007, p. 152; Rashidi, & Farzaneh, 2010, vol. 3, p. 68; Haqqani, 2007, p. 152; Farhadi, 2013, p. 166) از آن جا که در این پژوهش، سطح دوم این نظریه و شیوه تحت اللفظی و تلویحی آن موشکافی شده است، شرح آن به قرار زیر است:

الف) ترجمه تحت اللفظی^۱: در این شیوه ترجمه واژه به واژه، عبارت به عبارت، همانند به همانند، شبه جمله به شبه جمله، جمله به جمله، حتی استعاره به استعاره و ضرب المثل به ضرب المثل را ممکن و خوشایند دانسته اند (Newmark, 1989, p. 68). گارسس معتقد است هنگامی که ترجمه تحت اللفظی از اندازه واژه فراتر رود، رفته رفته کار دشوارتر می شود (Garcés, 1994, p. 81). او بین ترجمه تحت اللفظی^۲ و ترجمه یک به یک^۳ تفاوت می نهد. شیوه نخست، چگونگی ترتیب واژه ها و معنای اصلی واژه زبان مبدأ را انتقال می دهد و معمولاً درباره جمله های کوتاه، خنثی و ساده کاربرد دارد. در شیوه دوم، هر واژه زبان مبدأ، واژه مشابهی در زبان مقصد دارد، اما معنی اصلی آن ها متفاوت است (همان، ۸۲) او معتقد است ترجمه یک به یک از ترجمه تحت اللفظی رایج تر است. هنگامی که ترجمه تحت اللفظی به سبب اختلاف فرهنگ مسئله ساز شود، باید از آن پرهیز کرد (همان)

ب) دگرینی یا تلویح^۴: به معنای «تغییر از طریق اختلاف شیوه نگرش و بیشتر شیوه تفکر» به کار می رود (Garcés, 1994, p. 88). کاربرد آن در مواردی است که «زبان مقصد ترجمه تحت اللفظی را بر نمی تابد» (همان) جایی که مترجم بین کاربرد یا عدم کاربرد دگرینی مختار باشد، باید فقط در مواردی به آن دست بزنند که در غیر این صورت، ترجمه را غیر طبیعی می نماید. دگرینی ها نیز شامل علایق گوناگون مجاز، از جمله کُل به جز، جز به کُل، حال به محل، ظرف به مظروف، خصوص به عموم، عموم به خصوص، مسبب به سبب، کان و مایکون، لازم و ملزوم و موارد مشابه هستند.

به طور کلی، باید اشاره کرد در الگوی گارسس، ترجمه ها از نظر دو معیار شایستگی و پذیرش مورد ارزیابی قرار می گیرند. این دو معیار، با استفاده از ویژگی های مثبت و منفی معرفی شده در مدل پیشنهادی، شرایط لازم را برای ارائه ترجمه ای مناسب، فراهم می سازد. این شرایط هم از جنبه انطباق مؤلفه های معنایی و سازه های دستوری دو زبان مبدأ و مقصد و میزان دقت مترجم در رساندن پیام مورد نظر و هم از نظر قابل قبول بودن متن ترجمه شده در نظام زبانی مقصد، و میزان پذیرش از سوی خوانندگان متن مقصد در نظر گرفته می شوند (Tajli, 1989, p. 105; Garcés,)

¹ literal translation

² word-for-word

³ one-to-one

⁴ modulation

81, p. 1994). در ادامه، ترجمه برخی از حُسن تعابیر قرآن کریم را، بر اساس ویژگی تحت‌اللفظی و تلویحی سطح دوم نظریه گارسس، در چهار ترجمه رایج تحت‌اللفظی و تلویحی فارسی، ارزیابی می‌شوند. به این منظور که حُسن تعابیر قرآنی هرچه بیشتر آشکار و کیفیت ترجمه‌ها ارتقا یابد.

۴. ترجمه حُسن تعابیر قرآنی

متن‌های گوناگون به سبب کارکرد بیانی خود، سبک تعبیری دارند که بار معنایی ساختار ترکیبی، استعاره، مشابهت‌های زبانی بین واژگان نامأنوس، دقت در ترجمه به سبک فرهنگی، دینی، و آداب و رسوم زبان مبدا را بر دوش می‌کشند. این سبک‌ها، مترجم را وادار به گزینش روشی مناسب در معادل‌سازی ترجمه، به دور از سهل‌انگاری و اهمال‌کاری می‌کند، تا ترجمه را به متن اصلی نزدیک دارد^۱ (Al-Hayek, 1999, p. 10; Ilyas, 1999, p. 14). متن قرآن کریم، متن با اعتبار و مقدسی است که به قله‌های فصاحت و بلاغت در عربی دست پیدا کرده‌است. متن قرآن مضامین الهی را بیان داشته که بشر نمی‌تواند به اعجاز آن دست پیدا کند و مانند آن را بیاورد. رسالت قرآن و نیاز شدید بشر به جهانی‌شدن و گرایش بسیار مسلمانان و غیر مسلمانان- از جمله عرب‌زبان و غیر عرب‌زبان، سبب شد بسیاری از مترجم‌ها با زبان‌های گوناگون، عهده‌دار ترجمه قرآن برای فهم قرآن آن شوند. ترجمه قرآن به زبان‌های دیگر از فهم بلاغت و مضامین والای آن می‌کاهد و زیبایی‌اش را از دست می‌دهد. به گونه‌ای که آهنگ موسیقی و موزون بودن آن را که چیزی بالاتر از آن نیست، را از بین می‌برد. به همین سبب دانشمندان معتقدند مترجم قرآن، باید در ترجمه بی‌طرف بوده و غرض‌ورزانه معنایی را آشکار یا پنهان نکرده، و بلاغت، صرف، نحو و اسلوب‌های بیانی را نیز رعایت کند. همچنین مترجم قرآن باید فهم عمیقی از علم قرآنی، علوم قرآن و تفسیر، و فرهنگ اصیل اسلامی داشته باشد تا بتواند ترجمه قرآن را با توجه به معیارهای صحیح اسلامی تطابق داده و ترجمه مطلوبی ارائه کند. از این رو، ترجمه حُسن تعابیر اصطلاحی قرآن، فقط وابسته به شناخت زبان و فرهنگ صرف نیست. بلکه باید فردی باشد که علوم دینی را فهمیده، و فهم اسلامی و احکام شرعی را نیز رعایت کند. قرآن کریم سرشار از حُسن تعابیر واژگان در سبک‌های گوناگون است (Al-Hayek, 1999, p. 22). برای نمونه، تعبیری برای مرگ^۲، الفاظ

^۱ برای نمونه تعبیر «حام حول الهی» یعنی دور قُرُق می‌چرخد، به معنای نزدیک شدن به گناه و امر ممنوع است، این تعبیر از سخن گهربار پیامبر اسلام (ص) نشأت می‌گیرد که فرمودند «هرکس اطراف قُرُق بچرخد، ممکن است در آن بیفتد» (Al-Bukhari, 2001, vol. 1, p. 19)؛ و یا تعبیر «دو رو» به معنی منافق و ریاکار، که از حدیث شریف پیامبر (ص) اخذ شده که فرمودند: «بدترین مردم، کسی است که دورو باشد.» (Payandeh, 1945, p. 341)

^۲ مانند: انعام: ۲؛ قیامت: ۲۸

کنایی برای پوشاندن رابطه زوجیت و حفظ حریم شخصی^۱، اجتناب از آشکار گفتن در مورد روابط جنسی^۲، تعابیری دال بر فعالیت‌های انسانی، اعضای جنسی^۳، ناراحتی و حسرت و پشیمانی^۴، احساس ناراحتی و تنگی سینه^۵، احساس ترس شدید^۶، احساس خشم^۷، بی رحمی و سنگدلی^۸ و موارد مشابه به کار رفته‌است. علاوه بر آن چه گفته شد، در سبک و سیاق قرآنی مجموعه‌ای از تعابیر وجود دارد که بر صفت‌های ناپسند و نکوهیده‌ای چون کبر، بخل، دروغ، کینه، نفاق، ضعف و شکست دلالت می‌کند^۹ و این تعابیر را به بهترین شکل بیان می‌دارد (Ibn Sayyid, 1978, vol. 2, p. 203; Abu Zalal, 2006, p. 185-186).

۵. نقد ترجمه برخی از حُسن تعابیر قرآنی بر اساس نظریه گارسس

صفات باطنی نکوهیده و ناپسند مانند بخل، نادانی، ترس، حرص، خیانت، دروغ، سخن چینی، فخر فروشی، نفاق، ریا، اسراف، و موارد مشابه در قرآن کریم دارای تعابیر و معانی دقیقی هستند. برخی از این معانی بر اساس سطح دوم مدل گارسس (شامل تحت اللفظی و تلویحی) عبارتند از:

۵. ۱. تعابیر دال بر کبر

کبر به معنای عظمت و نمایاندن جایگاهی بالا است که در مورد مقام والای الهی مدح است اما در انسان از صفت‌های ناپسند است. زیرا نفس را بدون شایستگی در جایگاهی بالا قرار می‌دهد. تکبر به معنای بیان کبر و خودبرتر بینی، واژه‌های هم‌معنایی است^{۱۰} (Ibn Manzur, n.d, vol. 1, p. 123; Mostafavi, 1981, vol. 1, p. 196; Ibn Sayyid, 1978, vol. 2, p. 203; Abu Zalal,

^۱ بقره: ۲۲۳؛ اعراف: ۱۸۹؛ بقره: ۲۲۲؛ آل عمران: ۱۲۱

^۲ مائده: ۵؛ یوسف: ۲۴؛ نساء: ۱۵؛ عنکبوت: ۲۹؛ نمل: ۵۴؛ شعرا: ۱۶۵

^۳ مائده: ۶؛ اعراف: ۲۰ و ۲۲؛ مومنون: ۱۳

^۴ آل عمران: ۱۰۶

^۵ شعرا: ۱۳

^۶ احزاب: ۱۰؛ زمر: ۲۳

^۷ آل عمران: ۱۱۹

^۸ آل عمران: ۱۵۹؛ هود: ۵۶

^۹ حج: ۹؛ نساء: ۵۳؛ آل عمران: ۷۸؛ احزاب: ۱۵

^{۱۰} مانند: «الجبرية»، زمانیکه فرد متکبر قدرت و قوت پیدا کند، و غرور و خیالش او را به کاری وادارد که به ضرر اوست. «الزُّهْو»: فخر و تکبر، و جاه. نفس انسان را، به طور غیر واقعی، دچار غرور می‌شود. «النَّخْوَة»: سر را از روی کبر ثابت نگه داشتن است. «الْحُتْرَوَانَة»: غرور و تکبر است.

190-185, p. 2006). گفتمان قرآنی، مجموعه‌ای از تعابیر دال بر کبر را در صورت‌های گوناگون بیان و نشانه‌های تکبر در فرهنگ عربی، نوع راه رفتن، طغیان، گردن‌فرازی، کج کردن گردن، و موارد مشابه را بیان می‌دارد. با توجه به شکل راه رفتن، برخی از این تعابیر قرآنی به مفهوم کبر، دو گونه است:

الف) «مشی فی الأرض مَرَحًا»، یعنی با غرور، تکبر و خودبزرگ‌بینی، راه رفتن است: «وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا» (اسراء: ۳۷) شدت شاد بودن، را نیز «مرح» گویند، که بیشتر همراه با خودبینی و تکبر است. «ذهب يتمطی»، یعنی خودپسندانه راه می‌رود (Al-Askari, 1998, p. 246)، «ثُمَّ ذَهَبَ إِلَىٰ أَهْلِهِ يَتَمَطَّى» (قیامت: ۳۳) در سیاق قرآنی به معنای آنکه در راه رفتنش فخر فروشی و خودنمایی بوده، و به دیگران بی‌توجه است. «علا فی الأرض»، یعنی تکبر و خودخواهی (Al-Sharbji, 2002, p. 713, vol. 2)، «إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ» (قصص: ۴)

ب) روی گردانی با اعضای بدن: «ثَانِي عِطْفِهِ يُضِلُّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ» (حج: ۹)، معنای قرآنی دومین «عطفه» مشتمل است بر کج کردن گردن از روی فخر و کبر. به این معنا که، از حق روی گردان شده و متکبرانه از آن چه که به آن فرا خوانده شد، روی گردان شد (Mustafa Ebrahim, 2008). «وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ» (لقمان: ۱۸)، یعنی تکبر نکن، مردم را ناچیز بشمار و هنگامی که با تو سخن می‌گویند، روی بر مگردان (Mustafa Ebrahim, 2008; Al-Sharbji, 2002, vol. 2, p. 509). پاره‌گفته «لَوَىٰ رَأْسَهُ»، یعنی سرش را از روی کبر و غرور مایل کرد (کج گرفت) (Al-Baghawi, 1997, vol. 5, p. 368)، «وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا يَسْتَغْفِرْ لَكُمْ رَسُولُ اللَّهِ لَوَّا رُؤُوسَهُمْ» (منافقون: ۵)، یعنی از روی کبر و لجاجت، سرشان را به طرف دیگر چرخاندند (Sini, 1996, p. 84). «أَعْرَضَ وَتَأَىٰ بِجَانِبِهِ» (اسراء: ۸۳)، به معنای تکبر ورزیدن و عدم فروتنی و گردن نهادن برای خدا و شناخت فضل و برتری خدا، روی گردانیدن (Eliazji, 1985, p. 73-74).

این تعابیر قرآنی نشانه‌های متکبرانه را در جنبه‌های مختلف ترسیم کرده و سیر حرکت تکبر را تشکیل می‌دهد.

۵. ۱. ۱. ارزیابی ترجمه تعابیر قرآنی دال بر کبر

الف) «وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا» (اسراء: ۳۷؛ لقمان: ۱۸) و هرگز با غرور و تبختر قدم بر مدار (Elahi Qomshei, 1999, p. 50 & 75). به خودپسندی بر زمین راه مرو (Ayati, 1995, p. 53). راه نرو در زمین خرامان (Moezzi, n.d, p. 49) و روی زمین، با تکبر و غرور راه مرو (Makarem, 2001, p. 51). مترجمان «مَرَحًا» را بر کبر و غرور که در فهم عربی می‌گنجد، معنا

کرده‌اند. آن‌ها ترجمه تحت‌اللفظی این واژه که بر سرور و شادی دلالت کند را به کار نبرده‌اند. در واقع، آن‌ها معنای اصطلاحی را به کار برده‌اند تا دلالت بر راه رفتن متکبرانه کند. «ذَهَبَ إِلَيَّ أَهْلُهُ يَتَمَطَّى» (قیامت: ۳۳) با تکبر و نخوت به سوی اهل خویش روی آورد (Elahi Qomshei, 1999, p. 578) پس روان شد به سوی خاندان خویش خرامان (خمیازه کشان) (Moezzi, n.d, p. 570) خرامان نزد کسانش رفته‌است (Ayati, 1995, p. 571) به سوی خانواده خود بازگشت در حالی که متکبرانه قدم برمی‌داشت! (Makarem Shirazi, 2001, p. 578) بررسی ترجمه‌های نام‌برده، بر اساس سطح دوم الگویی گارسس نشان می‌دهند که ترجمه الهی قمشه‌ای، آیتی و مکارم شیرازی، به روشنی واژه‌هایی را انتخاب کرده‌اند. این واژه‌ها دلالت بر غرور و تکبر دارد و مفرد و آشکار صریح ترجمه نشده‌اند، بلکه واژه را مرکب، و شکل راه رفتن متکبرانه را شرح داده‌اند. هر چند معزی با ترجمه تحت‌اللفظی خود، معنای دور این لفظ را برگزیده‌است. «إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ» (قصص: ۴)، همانا فرعون در زمین تکبر و گردن‌کشی آغاز کرد (Elahi Qomshei, 1999, p. 385) همان فرعون برتری جست در زمین (Moezzi, n.d, p. 380) فرعون در آن سرزمین برتری جست (Ayati, 1995, p. 381) فرعون در زمین برتری جویی کرد (Makarem Shirazi, 2001, p. 385) هر یک از این مترجم‌ها، در ترجمه خود از این آیه، معنایی را برگزیده‌اند که به روشنی برستایش نفس و تکبر دلالت دارد. این مترجم‌ها معنای تحت‌اللفظی آن را در نظر نگرفته‌اند که سبب رسا بودن ترجمه‌شان شده‌است.

ب) «ثَانِي عَطْفِهِ يُضِلُّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ» (حج: ۹) با تکبر و نخوت از حق اعراض کرده (Elahi Qomshei, 1999, p. 332). بر تابنده پهلوی خویش تا گمراه کند مردم را از راه خدا (Moezzi, n.d, p. 330). گردن را به تکبر به یکسو می‌پیچاند تا مردم را از راه خدا گمراه سازد (Ayati, 1995, p. 331). آن‌ها با تکبر و بی‌اعتنایی (نسبت به سخنان الهی)، می‌خواهند مردم را از راه خدا گمراه سازند! (Makarem Shirazi, 2001, p. 332) آیتی در ترجمه خود از این آیه، ترجمه تحت‌اللفظی انجام داده‌است. این ترجمه مشتمل بر چرخاندن گردن از روی کوچک شمردن یا درحالی که دیگران را تحقیر می‌کند که آن روی گردانی از حق است. الهی قمشه‌ای و مکارم شیرازی، معنایی کبر را از این تعبیر ارائه داشته‌اند. هر چند مشاهده می‌شود که معزی با ترجمه تحت‌اللفظی خود معنای ناآشنا و ناپذیرفتنی، از این واژه‌ها را برگزیده‌است. با وجود نقل ترجمه‌ها به صورت و ابزارهای گوناگون، ترجمه همچنان ناتوان از نقل یک‌پارچه و منسجم از حُسن تعبیر اصطلاحی پاره گفته است. «وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ» (لقمان: ۱۸) و هرگز به تکبر از مردم رخ متاب (Elahi Qomshei, 1999, p. 411). دژم نساژ روی خود را برای مردم و نرو در زمین خرامان

(Moezzi, n.d, p. 410). به تکبر از مردم روی مگردان (Ayati, 1995, p. 408). با بی‌اعتنایی از مردم روی مگردان (Makarem Shirazi, 2001, p. 411) معنای معروف و شناخته شده «لَا تُصَعِّرُوا»، الإِمالَةَ، روی گرداندن است. بنابراین، با توجه به سطح دوم الگویی ارزیابی گارسس، ترجمه حرفی و تحت‌اللفظی آن را رد می‌کنیم. چرا که باید به صورت مرکب ترجمه شود تا نهی آن را تبیین کند. اما مشاهده می‌شود که، معزی به معنای تحت‌اللفظی و ناآشنا آن بسنده کرده است. «لَوْوًا رُؤُوسَهُمْ» (منافقون: ۵) سر بیچند (Elahi Qomshei, 1999, p. 554) باز می‌گرداند سرهای خود را (Moezzi, n.d, p. 550) سر می‌بیچند (Ayati, 1995, p. 550). سرهای خود را (از روی استهزا و کبر و غرور) تکان می‌دهند؛ (Makarem Shirazi, 2001, p. 560) این مترجمان «لَوْوًا رُؤُوسَهُمْ»، را به معنای کج گرفتن و برگرداندن، آورده اند اما در نوع اماله با هم اختلاف دارند. الهی قمشه‌ای، معزی و آیتی، آن را به معنای روی برگرداندن و سرپیچی، معنا کرده‌اند؛ و مکارم شیرازی به معنای کبر و غرور اشاره داشته است. «أَعْرَضَ وَتَأَىٰ بِجَانِبِهِ» (إسراء: ۸۳؛ فصلت: ۵۱) از آن رو بگرداند و دوری جوید (Elahi Qomshei, 1999, p. 282) روی گرداند و دوری کند (Moezzi, n.d, p. 285). اعراض کرد و خویشتن را به یک سو کشید و به تکبر گردن می‌افرازد (Ayati, 1995, p. 280). [از حق] روی می‌گرداند و به حال تکبر از حق دور می‌شود (Makarem Shirazi, 2001, p. 283) واژه «النأی» آورده که به معنای دور شدن است. مترجم‌ها برای درک اصطلاحی، اشاره به معنای تلویحی آن «تکبر و اظهار برتری»، داشته‌اند. هر چند همچنان این ترجمه‌ها، معادل مناسبی برای بیان حُسن تعبیر اصلاحی این واژه، ارائه نداشته‌اند تا درخشش و تابندگی معنای قرآنی را برساند.

۵.۲. تعابیر دال بر بخل

بخل به معنای مانع شدن، دوری جستن، و نبخشیدن هنگام نیاز دیگران است. بخیل به کسی گویند که از مال خود انفاق نکنند (Mustafa Ebrahim, 2008; Al-Juhari, 1956, p. 42) در تعبیرهای قرآنی جهت‌گیری جدیدی از مفهوم بخل در فرهنگ عربی دیده شده که در معنای خود با بخشش یا عدم بخشش پیوند می‌خورد. مانند:

۱. دستش به گردنش بسته شد، به این معنا که از هر خوبی و عطا خودداری می‌کند؛ «الْعُلَّ»: مفرد اغلال، یعنی برگردنش زنجیری از آهن است: «وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ» (إسراء: ۲۹)، بر پایه سبک قرآنی، بسته شده به گردن، کنایه از بخل است. به این معنا که دستت را در انفاق خوبی و بخشش باز مگیر، همانند کسی که دستش بسته است و نمی‌تواند آن را به سوی خوبی ببرد (Al-

Juhari, 1956, p. 42; Al-Askari, 1998, p. 176). «يُدُّ اللَّهُ مَغْلُوبَةً عُلَّتْ أَيْدِيهِمْ» (مائدة: ۶۴) بر پایه سیاق قرآنی، یعنی دستش در دادن روزی بسته است و جلوی نعمت آن‌ها گرفته شده است. به خداوند نسبت بخل دادند (Mustafa Ebrahim, 2008; Al-Juhari, 1956) «وَيَقْبِضُونَ أَيْدِيَهُمْ» (توبه: ۶۷)، یعنی دستش را مشت کرد و از انفاق در راه خیر باز داشت. بر پایه سیاق قرآنی، کنایه از بخل، ترک انفاق در راه خدا، خودداری از جهاد است.

۲. کمک نکردن به انسان‌های ستم‌دیده و نیازمند است. همانند: «وَيَمْنَعُونَ الْمَاعُونَ» (ماعون: ۷)، یعنی بسیار بخیل اند. این‌ها به خاطر طبیعت و فطرت پست خود، از بخشش منع می‌کنند، یعنی نهایت خساست (Al-Sharbji, 2002, vol. 2, p. 314 & vol. 1, p. 421 & vol. 3. P. 754). «لَأَيُّؤُتُونَ النَّاسَ نَفِيرًا» (نساء: ۵۳)، نقیر نیز به معنای شکاف وسط خرما، از نظر کم بودن مقدار است (Sini, 1996, p. 107 & 141; Eliazji, 1985, p. 63-65).

لازم به اشاره است، ساختار واژگانی در این تعابیر قرآنی، از فرهنگ محیطی عربی، گرفته شده است.

۵. ۲. ۱. ارزیابی ترجمه تعابیر قرآنی دال بر بخل

۱. «وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُوبَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ» (اسراء: ۲۹)، و نه هرگز دست خود (در احسان به خلق) محکم به گردنت بسته دار (Elahi Qomshei, 1999, p. 282). نگردان دستت را به گردنت بسته (Moezzi, n.d, p. 285) نه دست خویش از روی حسّت به گردن ببند (Ayati, 1995, p. 280). هرگز دستت را بر گردنت زنجیر مکن، (و ترک انفاق و بخشش منما) (Makarem Shirazi, 2001, p. 290). همچنین آیه «يُدُّ اللَّهُ مَغْلُوبَةً عُلَّتْ أَيْدِيَهُمْ» (مائدة: ۶۴) دست (قدرت) خدا بسته است! (Elahi Qomshei, 1999, p. 106) دست خدا بسته به زنجیر است، به زنجیر بسته باد دست آن‌ها (Moezzi, n.d, p. 108) دست خدا بسته است (Ayati, 1995, p. 109) دست خدا (با زنجیر) بسته است (Makarem Shirazi, 2001, p. 110). تحلیل و ارزیابی این ترجمه‌ها بر اساس سطح دوم الگویی گارسس گویای آن است که این مترجمان در هر دو آیه، تعابیر را به صورت تحت اللفظی ترجمه کرده‌اند. دست بسته محسوس بوده و نوعی فریب دادن است. چرا که از آن تعبیر اصطلاحی کسی که دستانش بسته باشد فهمیده می‌شود، و آن به معنای عاجز بودن از انجام کار است. هر چند الهی قمشه ای و مکارم شیرازی با پناه بردن به توضیح معنای این تعبیر داخل پراوتز، سبب شده‌اند این تعبیر به خوبی بیان شود (ترک انفاق و بخشش). آیتی هم با اشاره به خساست، معنای آیه را بیان داشته است اما معزی فقط به بیان ترجمه تحت اللفظی نا آشنا و پسندیده، بسنده کرده‌اند. در آیه

«وَيَقْبِضُونَ أَيْدِيَهُمْ» (توبه: ۶۷) و دست خود را (از انفاق در راه خدا) می‌بندند (Elahi Qomshei, 1999, p. 187). بسته دارند دستهای خود را (Moezzi, n.d, p. 190). مشت خود را از انفاق در راه خدا می‌بندند (Ayati, 1995, p. 185) و دست‌هایشان را (از انفاق و بخشش) می‌بندند (Makarem Shirazi, 2001, p. 191). الهی قمشه ای، آیتی و مکارم شیرازی، با توجه به معنای تلطیفی و تعبیر اصطلاحی آن (به معنای بخیل) ترجمه کرده‌اند. حتی در ترجمه این واژه، از توضیح‌های داخل کمانک، به غیر معنای تحت اللفظی، یاری جسته‌است. هر چند معزی به معنای تحت اللفظی و ناآشنا بسنده کرده‌است.

۲. «وَيَمْنَعُونَ الْمَاعُونَ» (ماعون: ۷) (هر خیر کوچک را) منع کنند (Elahi Qomshei, 1999, p. 607) و باز دارند زکات را (یا خیر را) (Moezzi, n.d, p. 610) و از دادن زکات دریغ می‌ورزند (Ayati, 1995, p. 611) منع می‌نمایند! (Makarem Shirazi, 2001, p. 615) مترجمان با بازگرداندن سبک تعبیر و گسترش معنای آن به گزینش واژه‌های مختلف پناه برده‌اند. مانند منع حاجات، خودداری از کمک کردن، رد کردن مهربانی و کمک به ممنوع، منع احسان به آنها برای دلالت بر تعبیر از این واژگان استفاده کرده‌اند، که همگی به معنای شدت بخل و خساست است. «لَا يُؤْتُونَ النَّاسَ نَقِيرًا» (نساء: ۵۳) از احسان به خلق به هسته خرمایی بخل می‌ورزند (Elahi Qomshei, 1999, p. 77) به قدر نقطه پشت هسته خرمایی (چیزی) ندهند به مردم پیشیزی را (Moezzi, n.d, p. 79) به قدر آن گودی که بر پشت هسته خرماست، به مردم سودی نمی‌رسانند (Ayati, 1995, p. 80) کمترین حق را به مردم نمی‌دادند (Makarem Shirazi, 2001, p. 81).

مشاهده می‌شود که مترجمان سبک تعبیر را برگردانده تا معنای آن را انتقال دهند و سعی کرده‌اند بر عدم بخشش تاکید کنند، لذا در بیان معنای این تعبیر، و انتقال معنای آن در بیشتر حالات، معنای اصطلاحی آن را آورده، و از حُسن تعبیر چشم پوشی کرده، و ترجمه را از لحاظ نشانه‌های بلاغی گفتمان قرآنی خالی و عاری کرده‌اند.

۵.۳. تعابیر دال بر ذلّ و خزی

«ذلّ» به معنای ناتوانی، پستی و مدارا، اطاعت، و فروتنی؛ «خزی» نیز به معنای بی‌آبرویی، رسوایی، دوری و پشیمانی است. همچنین «خزی» به معنای بندگی همراه با شرمساری، نمایاندن زشتی‌هایی که بیان آن‌ها سبب شرمندگی و مجازات و موجب برپا داشتن فساد می‌شود (Al-Zabidi, 2001, p. 593-594; Al-Sharbji, 2002, vol. 3, p. 37; vol. 1, p. 37). گفتمان قرآنی تعابیر اصطلاحی، با روشی میانه دلالت بر بلیغ‌ترین معانی «ذلّ و خزی» می‌کند. برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:

۱. تعبیری که دلالت بر جبر به فروتنی و محرومیت از قدرت انجام کار دارد «لَاخَذْنَا مِنْهُ بِالْيَمِينِ» (حاقه: ۴۵) و آیه: «نَاكِسُو رُؤُوسِهِمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ» (سجده: ۱۲)، در سبک قرآنی به معنای از روی خواری، رسوایی سر افکنده شدند.

۲. «سَسَمُّهُ عَلَى الْخُرطومِ» (قلم: ۱۶) یعنی نشانه لازم را بر روی نوک بینی اش قرار داد، تا دلالت بر زبونی اشخاص فرومایه و پست در مقابل مردم دارد. بیان خرطوم نیز برای خوار شمردن آنها است و اگر برای انسان به کار رود به معنای تحقیر او است (Ibn Fars, 1979) «إِلَّا هُوَ آخِذٌ بِنَاصِيَتِهَا» (هود: ۵۶)، گرفتن از موی پیشانی، تمثیلی برای بیان قدرت و مالکیت الهی است. زیرا کسی که موی پیشانی او را بگیرند، بر او چیره شده و آن شخص در نهایت پستی است (Al-Askari, 1998, p. 250; Al-Zabidi, 2001, vol. 1, p. 37).

به کار بردن تعبیرهایی چون سر و اجزای آن مانند بینی، گردن و پیشانی، عضوی اصلی در دلالت بر اطاعت و زبونی بوده است که همسو با فرهنگ عربی است (Sini, 1996, p. 103 & 107).

۵. ۳. ۱. ارزیابی ترجمه تعابیر دال بر ذلّ و خزی

۱. «لَاخَذْنَا مِنْهُ بِالْيَمِينِ» (حاقه: ۴۵) ما او را (به قهر و انتقام) از یمینش می گرفتیم (Elahi Qomshei, 1999, p. 567) می گرفتیم از او به دست راست (Moezzi, n.d, p. 560) با قدرت او را فرو می گرفتیم (Ayati, 1995, p. 567) ما او را با قدرت می گرفتیم (Makarem Shirazi, 2001, p. 570) روشن است که در این جا ترجمه تحت‌اللفظی بیان کننده معنای اصطلاحی نیست. بنابراین، ترجمه راه خود را در بیان و دلالت از دست می دهد و معنای مورد نظر دور از دسترس می شود. در ترجمه الهی قمشه ای، آیتی و مکارم شیرازی، با کمک شرح‌های درون کمانک، معنایی مناسب و تلویحی با سبک و گفتمان قرآنی ارائه کرده‌اند. هر چند معزی این آیه را به صورت تحت‌اللفظی معنا کرده است. این ترجمه معنای مناسب با این آیه نبوده و نامانوس و غیر مقبول است. همچنین در آیه «نَاكِسُو رُؤُوسِهِمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ» (سجده: ۱۲) در حضور خدای خود سر به زیر و خوار اند (Elahi Qomshei, 1999, p. 415) سر افکنندگانه نزد پروردگارشان (Moezzi, n.d, p. 400) مجرمان را در نزد پروردگارشان سر افکننده بینی (Ayati, 1995, p. 411) در پیشگاه پروردگارشان سر به زیر افکننده (Makarem Shirazi, 2001, p. 420) معنای تحت‌اللفظی این آیه دلالت بر خواری و زبونی می کند. این ترجمه مربوط به بیان دلالت عناصر واژگانی است که ناشی از ارتباط آن با ترجمه تحت‌اللفظی صرف نیست، تا سبک واژگانی در فهم دلالت آیه به پستی و احساس

خواری کمک کند. هر یک از ترجمه‌های مورد اشاره از این آیه، معنای الخزی را به شیوه‌ای ماهرانه منتقل کرده‌اند، که احساس منفی خواری و پشیمانی را در بر دارد. بنابراین، سرافکنده بودن گناه کاران در مقابل خالق، در بردارنده پستی، خواری و احساس پشیمانی است.

۲. در ترجمه آیه «سَسِئِمُهُ عَلَى الْخُرْطُومِ» (قلم: ۱۶) به زودی بر خرطوم و بینی‌اش داغ (شمشیر) نهم (Elahi Qomshei, 1999, p. 564) مَهر نهمش بر پیشانی (داغ بر بینی) (Moezzi, n.d, p. 560) بر بینی‌اش داغ گذاریم (Ayati, 1995, p. 567) به زودی بر بینی او علامت و داغ ننگ می‌نهم! (Makarem Shirazi, 2001, p. 570) ارزیابی این ترجمه‌های بر اساس سطح دوم الگویی گارسس عبارت‌اند از آنکه الهی قمشه‌ای علاوه بر ترجمه تحت اللفظی، توضیحی را در کمانک ارائه داده تا معنای این لغت را بیان می‌دارد. هر چند فقط اشاره به سبب نزول آیه داشته‌است، معزی، آیتی و مکارم شیرازی نیز به ترجمه تحت اللفظی بسنده کرده‌اند. بنابراین، حُسن تعبیر قرآنی «همیشه به آنان داغ خواری می‌زنیم»، در هیچ‌یک از ترجمه‌ها به خوبی بیان نشده‌است. ترجمه‌های آیه «إِلَّا هُوَ آخِذٌ بِنَاصِيَتِهَا» (هود: ۵۶) زمام اختیار هر جنبنده‌ای به دست اوست (Elahi Qomshei, 1999, p. 221) نیست جنبنده‌ای جز آنکه اوست گیرنده پیشانیش (Moezzi, n.d, p. 220) هیچ جنبنده‌ای نیست مگر آنکه زمام اختیارش را او گرفته‌است (Ayati, 1995, p. 227) هیچ جنبنده‌ای نیست مگر اینکه او بر آن چیرگی دارد (Makarem Shirazi, 2001, p. 230) واژه «آخِذٌ بِنَاصِيَتِهَا» دلالت بر اینکه فاعل دارای قدرت و چیرگی است. همان‌گونه که فعل استیلا و چیرگی را بازگو می‌کند، نشانگر تأسف و تمایل زیاد در انجام کار نیز هست. در همه این ترجمه‌ها به ترجمه در سطح واژگانی بسنده نشده، بلکه معنا به گونه‌ای بیان شده که همسو با برتری، فرمانروایی و چیرگی است. به ویژه ترجمه مکارم شیرازی، که چیرگی و قدرت الهی را به خوبی بیان داشته‌است.

۶. نتایج و یافته‌های پژوهشی

این پژوهش یکی از مشکلات معناشناسی تعابیر قرآنی را، از عربی به فارسی، مورد بررسی قرار داده‌است و سختی‌های حُسن تعابیر قرآنی به صورت کلی و تعبیرهای دال بر صفت‌های مذموم باطنی به صورت ویژه، بر اساس سطح دوم مدل کارمن گارسس پرداخته‌است. سطح دوم این نظریه، شامل ترجمه تحت‌اللفظی، تغییر نحوی و دستوری، تلویح، و گسترش معنی، جبران است. به این منظور، سه واژه از ترجمه‌های قرآنی را مورد بررسی قرار گرفت. هدف این بود که سختی‌هایی را که مترجمان در تطبیق این پاره‌گفته‌ها، ابزار ترجمه، آگاهی مترجمان نسبت به متن،

میزان سازگاری ترجمه با فرهنگ زبانی فارسی و سبک و معنایی که تعابیر در متن قرآن، متحمل شده‌اند، آشکار کند.

الف) سختی‌های نهفته در ترجمه حُسن تعابیر قرآنی بر اساس سطح دوم الگوی ارزیابی گارسس، عناصر زبانی، دستوری و آژه شناختی زبان عربی و فارسی، و عناصر غیر زبانی مانند سبک فرهنگی به ویژه سبک دینی را بیان می‌دارد. آن‌ها علاوه بر سختی‌های نهفته در سطح اسلوب که در مجازی بودن سبک تعابیر را نشان می‌دهد؛ در اصل مربوط به متون مستندی است که نمی‌توان سستی و کژی در آن به خرج داد و شرایط خاصی را از جمله بی‌طرفی و شناخت عمیق از علوم و شریعت را برای مترجم، در خور می‌دارد.

ب) در نقد و ارزیابی ترجمه‌ها بر پایه نظریه گارسس مشخص شد مترجم میان ترجمه تلویحی و معنایی، یا ترجمه تحت اللفظی قرار می‌گیرد. در این میان، نارسایی ترجمه‌ها در نقل و انتقال معنای تعابیر از عربی به فارسی، سبب می‌گردد انتقال معنای تعابیر به شیوه تحت اللفظی، نمی‌تواند به عنوان شاخص خوبی برای انتقال بلاغت، فصاحت و یک‌پارچگی اسلوب مورد نظر قرآن قرار گیرد. بنابراین ترجمه تحت اللفظی یک شاخص منفی برای فهم معنای اصطلاحی و کارکرد بلاغی قرآن بوده، و فهم آن را در فارسی دچار مشکل می‌کند.

پ) در مقایسه ترجمه‌های بیان‌شده، روشن شد که توجه نکردن دقیق مترجم‌ها به ترجمه تعابیر قرآنی، در برخی موارد آن‌ها را به ترجمه تحت اللفظی هدایت می‌کند. در برخی جایگاه‌ها، سبب دور شدن از هدف اصلی، مورد پذیرش و پسندیده، از حُسن تعابیر قرآنی شده‌است. امید است این مقاله نظر پژوهشگران را به این روش معناشناسی و چالش ترجمه جلب بکشانند. همچنین این مقاله زمینه انجام پژوهش‌هایی در ارتباط با نظریه تطبیقی، در کشف تصورات نهفته در دو فرهنگ زبان عربی و فارسی، به ویژه معنای روشن تعابیر قرآنی، فراهم دارد.

فهرست منابع

- ابن سیده، علی بن إسماعیل (۱۹۷۸). *المخصص*. بیروت: دارالفکر.
- ابن فارس، أحمد (۱۹۷۹). *مقاییس اللغة*. تحقیق عبد السلام محمد هارون. مصر: دارالفکر.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (بی تا). *لسان العرب*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- أبو زلال، عصام الدین عبد السلام (۲۰۰۶). *التعابیر الاصطلاحیة بین النظریة والتطبیق*. مصر: دارالوفاء لدنیا الطباعة والنشر.
- الألبانی، محمد ناصر الدین (۱۹۹۲). *سلسلة الأحادیث الضعیفة والموضوعة وأثرها السیء فی الأمة*. الرياض: مكتبة المعارف.

- آیتی، عبدالمحمد (۱۳۷۴). ترجمه قرآن مجید. تهران: سروش.
- البخاری، محمد بن إسماعیل (۱۴۲۲). *الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله (ص) وسننه وأيامه*. تحقیق محمد زهیر بن ناصر الناصر. بیروت: دارطوق النجاة.
- بدخشان، ابراهیم و سجاد موسوی (۱۳۹۳). «بررسی زبان شناختی به گویی در زبان فارسی». *جستارهای زبانی*. جلد ۵. شماره ۱. صص ۱-۲۶.
- البغوی، الحسین بن مسعود (۱۹۹۷). *معالم التنزیل*. تحقیق محمد عبدالله النمر. الرياض: دارطیبة.
- بیاتی، لیل (۱۳۸۹). *بررسی ساختاری حسن تعبیر در فارسی*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
- پاینده، ابوالقاسم (۱۳۲۴). *نهج الفصاحه*. تهران: انتشارات جاوید.
- تجلی، غفار (۱۳۶۹). «ارزش کاربردی اصول و مبانی ترجمه». ترجمه ویلن کومیساروف. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. شماره ۲. صص ۱۰۱-۱۱۳.
- الجرجانی، علی الزین الشریف (۱۹۸۳). *کتاب التعریفات*. بیروت: دارالکتب العلمیة.
- الجوهري، إسماعیل بن حماد (۱۹۵۶). *الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية*. تحقیق أحمد عبدالغفور. القاهرة: دار العلم للملایین.
- الحایک، سمیر (۱۹۹۹). *ترجمات القرآن الکریم إلى لغات الشعوب والجماعات الإسلامیة*. تحریر محمد الأرنؤوط. عمان: جامعہ آل البيت.
- حقانی، نادر (۱۳۸۶). *نظرها و نظریه‌های ترجمه*. تهران: انتشارات امیر کبیر.
- رشیدی، ناصر و شهید فرزانه (۱۳۸۹). «ارزیابی و مقایسه ترجمه‌های فارسی رمان انگلیسی شاهزاده و گدا، اثر مارک تواین بر اساس الگوی گارسس (۱۹۹۴)». *زبان پژوهی*. سال ۲. شماره ۳. صص ۵۷-۱۰۷.
- الزیدی، محمد مرتضی الحسینی (۲۰۰۱). *تاج العروس من جواهر القاموس*. تحقیق مصطفی حجازی. الکویت: سلسله التراث العربی.
- الشریجی، علی (۲۰۰۲). *تفسیر البشائر وتنویر البصائر*. دمشق: دارالبشائر.
- صینی، محمود، مختار طاهر حسین و سید عوض الکریم الدوش (۱۹۹۶). *المعجم السياقی للتعبیرات الاصطلاحیة*. بیروت: مکتبة لبنان.
- طهماسبی، عدنان و وحید صمدی (۱۳۹۵). *شیوه ترجمه ادبی مبتنی بر ترجمه نمایشنامه صاحبه الجلاله*. تهران: انتشارات سازمان جهاد دانشگاهی.
- العسکری، أبو هلال (۱۹۹۸). *الفروق اللغویة*. تحقیق محمد ابراهیم سلیم. مصر: دارالعلم والثقافة.
- فرهادی، پروین (۱۳۹۲). *بررسی نقد و ارزیابی ترجمه متون عربی (مطالعه موردی: نقد و ارزیابی آثار ترجمه شده غسان کفانی در سه بخش قصص، روایات و مسرحیات)*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- القاسمی، علی (۱۹۷۹). «التعابیر الاصطلاحیة والسیاقیة و معجم عربی لها». *اللسان العربی*. العدد ۱۷. مجلد ۱. صص ۱۷-۳۴.

- قرآن کریم (۱۳۸۴). ترجمه مهدی محی‌الدین الهی قمشهای. قم: موسسه الهادی.
- متقی‌زاده، علی و سید علاء نقی‌زاده (۱۳۹۶). *ارزیابی ترجمه متون ادبی فارسی به عربی بر اساس مدل کارمن گارسس (پیام رهبر انقلاب به مناسبت موسم حج ۱۳۹۵ برای نمونه)*. تهران: پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی.
- مصطفوی، حسن (۱۳۶۰). *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- مصطفی ابراهیم، محمد (۱۳۸۷). *معجم الوسیط*. قم: موسسه فرهنگی تیان.
- معروف، یحیی (۱۳۹۷). *فن ترجمه: اصول نظری و عملی ترجمه از عربی به فارسی و از فارسی به عربی*. تهران: سمت.
- معزی، محمد کاظم (بی تا). *ترجمه قرآن کریم*. تهران: جمهوری اسلامی.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۰). *ترجمه قرآن کریم*. تهران: دفتر مطالعات تاریخ و معارف اسلامی.
- نورآبادی، قاسم (۱۳۹۰). *تحلیل زبان‌شناختی فرآیند حسن تعبیر فارسی و جایگاه آن در مواد آموزشی زبان فارسی برای غیر فارسی زبانان*. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- الهی قمشهای، مهدی (۱۳۷۷). *ترجمه قرآن*. دارالکتب الاسلامیه: تهران.
- الیازجی، ابراهیم (۱۹۸۵). *نجمة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد*. بیروت: مکتبه لبنان.

References

- Abu Zalal, E. A. S. (2006). *Inter-theoretical and comparative interpretation*. Egypt: Dar al-Wafaladiya al-Taba'i and Wazir [In Arabic].
- Al-Albani, M. N. A. (1992). *Al-Hadeeth al-Zaifi's Theology and the effects of Al-Sisi*. Al-Riyadh: Encyclopedia of Encyclopedia [In Arabic].
- Al-Askari, B. (1998). *Al-Farrukh al-Ghawi* (M. I. Salim, Trans.). Egypt: Dar al-Alam & Walsafafi [In Arabic].
- Al-Baghawi, A. I. M. (1997). *Mu'aleem al-Tanzil* (M. A. Al-Narmar, Trans.). Al-Riyadh: Daratibi [In Arabic].
- Al-Bukhari, M. I. I. (2001). *Al-Masjid al-Mas'id al-Sayyih al-Maktassar, commander of the Prophet (peace be upon him) and the sunnah of weyama* (M. Z. B. Nasser al-Nasser, Trans.). Beirut: Daratuq al-Naja [In Arabic].
- Al-Hayek, S. (1999). *Al-Qur'an translated by* (M. Al-Rana'at, Trans.). Oman: Al-Bayt Society [In Arabic].
- Al-Jarjani, A. Z. Sh. (1983). *The book of Talefics*. Beirut: Dar al-Kutab Al-Alimi [In Arabic].
- Al-Juhari, I. H. (1956). *Al-Sahih: Taj al-Laghi and Al-Arabi* (A. Abdul Ghafour, Trans.). Al-Qahira: Dar al-Alam Lemlaine [In Arabic].
- Al-Qasimi, A. (1979). The Arabic and Arabic terminology. *Al-Lusan al-Arabi Magazine*, 17(1), 17-34 [In Arabic].
- Al-Sharbji, A. (2002). *Tafsir al-Bashaer and tawnir al-Basaer*. Damascus: Dar al-Bashaer [In Arabic].
- Al-Zabidi, M. M. A. (2001). *Taj al-Erouz Man Jawar al-Qamous* (M. Hejazi, Trans.). Al-Kuwait: Al-Tharath al-Arabi [In Arabic].
- Ayati, A. M. (1995). *Translation of Qur'an Majid*. Soroush: Tehran [In Persian].
- Badakhshan, A., & Mousavi, S. (2014). *A study of linguistics as if in Farsi*. Tehran: Two Monthly Linguistic Queries [In Arabic].
- Bayati, L. (2010). *Structural study of good interpretation in Farsi*. Tehran: Islamic Azad University [In Persian].

- Elahi Qomshei, M. (1999). *Translation of Qur'an*. Tehran: Dar al-Qalb al-Islami [In Persian].
- Eliazji, I. (1985). *Nejad al-Riyad and the lawyer of Elvard F. Al-Mitradif Walthamwart*. Beirut: Lebanese School [In Arabic].
- Famous, J. (2016). *Translation technique: theoretical and practical principles of translation from Arabic to Farsi and from Farsi to Arabic*. Tehran: Khome Publications [In Persian].
- Farhadi, P. (2013). *A critique and evaluation of the translation of Arabic texts (case study: critique and evaluation of Ghassan Kanafani's translated works in three sections of fasas, narrations, and mashrahiyat* [Unpublished Master's thesis], University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian].
- Garcés, C. V. (1994). A methodological proposal for the assessment of translated literary works: a case study. *The Scarlet Letter* (N. Hawthorne, Trans.), *Babel*, 40(2), 77-102.
- Haqqani, N. (2007). *Translation theories and opinions*. Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Ibn al-Mutaq, M. I. M. (n.d). *Lesan al-Arab*. Beirut: *Darahiah al-Tharath al-Arabi* [In Arabic].
- Ibn Fars, A. (1979). *Al-Maqasiyyah* (A. S. Mohammedaron, Trans.). Egypt: Dar al-Fakr [In Arabic].
- Ibn Sayyid, A. I. I. (1978). *Al-Maisid*. Beirut: Dar al-Fakir [In Arabic].
- Makarem Shirazi, N. (2001). *Translation of the Holy Qur'an*. Tehran: Office of Islamic History and Studies [In Persian].
- Maro'f, J. (2016). Translation technique: theoretical and practical principles of translation from Arabic to Farsi and from Farsi to Arabic. Tehran: SAMT [In Persian].
- Moezzi, M. K. (n.d). *Translation of the Holy Qur'an*. Tehran: Jomhuri-e-Eslami [In Persian].
- Mostafavi, H. (1981). *Al-Karim Al-Karim words research*. Tehran: Translation and Publishing Company [In Persian].
- Motaghi Zadeh, A. & Naghi Zadah, S. A. (2017). *Evaluating the translation of Persian literary texts into Arabic based on the Carmen Garses model (Message of the Leader of the Revolution on the occasion of Hajj 1395 for example)*. Tehran: Translation Studies in Arabic Language and Literature [In Persian].
- Mustafa Ebrahim, M. (2008). *Mo'amiz al-Wasit*. Qom: Tebian Cultural Institute [In Persian].
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. New York: Prentice-Hall.
- Noorabadi, Q. (2011). *Linguistic analysis of the Farsi interpretation process and its position in Persian language teaching materials for non-Persian speakers*. Isfahan: University of Isfahan [In Persian].
- Payandeh, A. (1945). *Nahj al-Fasheh*. Tehran: Javid [In Persian].
- Rashidi, N., & Shahid, F. (2010). Evaluation and comparison of Persian translations of the English novel of the Prince and the Beggar, by Mark Twain on the basis of the Garces Model (1994). *Journal of Language Studies*, 2(3), 57-107 [In Persian].
- Sini, M., Taher Hosein, M., & Al-doush, S. A. (1996). *Al-Mujam al-Saqiqi for experimental studies*. Beirut: Lebanese School [In Arabic].
- Tahmasebi, A., & Samadi, V. (2016). *A literary translation method based on the translation of the play by Saheb al-Jalaleh*. Tehran: Jahad Daneshgahi [In Persian].
- Tajli, Gh. (1989). Practical value of translation principles, (V. Komysarov, Trans.). *Journal of Social and Human Sciences, Shiraz University*, 2, 101-113 [In Persian].
- The Holy Qur'an. (M. M. Elahi Qomshehei Trans.). Qom: Al-Hadi Institute (2005). [In Persian & Arabic].

Evaluation of Good Qur'anic Interpretation, in Persian Translations based on the Carmen Grosses Model

Ali Aswadi¹
Khadijeh Ahmadi Byghsh²

Received: 01/09/2018

Accepted: 15/12/2018

Abstract

Translation evaluation is one of the methods of critique that is used to determine the quality level of translated texts. The use of Qur'anic or moderate interpretations for unpleasant concepts has led to recognition of these interpretations and their influence on Quranic textures, and raised the problems of translating these interpretations into different languages including Persian. There exists the need for translators' knowledge of the methodology of Qur'anic discourse, translation tools, and matching equivalents. In this comparative, analytical and descriptive study, Persian translations of these interpretations are presented using the second level of the Gaussian translation-grapheme syntax assessment model. The assessment of the translation of these interpretations in four well-known translations, from Persian literal and detailed translations, namely, Qumashi, Ma'azi, Ayati and Makarem Shirazi's translation, especially in the use of examples of compassion, chastity, and eulogy, suggests that cultural differences existing between the Persian and Arabic languages, and equivalence at the lexical and grammatical levels are among the most important sources of challenge in this field. In rhetorical translation, the rhetoric of the structure of these interpretations is denied, and based on this kind of translation, the hidden meanings of Qur'an remain, verbal similarities in Persian are restricted, and the adequacy and acceptability are reduced.

The term "good" Qur'anic terminology is a summation between two concepts; the first concept: idiomatic terms; the second concept: the stylized or good meaning of the term (nickname, word of mouth) that is defined in the new semantics of science: an expression that has a certain meaning and is obtained from the sum of words (Al-Bebalaki, 1990, p. 235; al-Qasemi, 1979, p. 25; Abuzlaal, 2006, p. 1 & 68). The stylization also means using a word or phrase as a mask or cover to cover painful, ugly and unpleasant concepts (Casas Gomez, 2009, pp. 725-739). For this reason, the compound term is the reference through a linguistic and explicit method.

¹ Assistant Professor and Faculty Member, Kharazmi University, aswadi@khu.ac.ir

² PhD student of Comparative Interpretation, Kousar Islamic Sciences Education Institute (Corresponding Author), kh.Ahmadi3103@yahoo.com

It seems to have become commonplace among linguists to use linguistic tools for what is ugly and banned in society, such as: disease, death, sexual relations, some parts of the body, poverty, natural disasters and some sensory and spiritual traits, etc. to make them interpreted as unobtrusive and acceptable. Regarding the stance of linguistic or stylized interpretation, it should be said that in the process of establishing communication, it is a positive and useful tool because it removes barriers from the ideal way of communication, promotes the level of dialogue, and transcends the boundary of passage implicitly and implicitly (Abu Khazdar, 2013, p. 10; Abuzlaal, 2006, p. 1 & 68; al-Qasemi, 1979, p. 25). It also brings about artistic dimensions through a rhetorical structure such as calligraphy, metaphor, and likeness. The Holy Qur'an, as the heavenly book at the height of eloquence and rhetoric, has a strong link with a well-interpreted or stylized discourse (Sini, 1996, p. 11).

On the other hand, translation is institutionalized and expanded through the process of theorizing in the mind. In the translation process, an interpreter has two or more different languages; therefore, it is necessary to study and compare all levels (micro and macro) of these languages, to analyze them in the original text, then, to combine them in the context of the destination. The method for transfer from the source language to the target language is very important and requires the acquisition of translation techniques and strategies (Mobaraki, 1392, p. 151). The proper understanding of the concept of the text is the most important stage of correct equivalence and it is possible that the misunderstanding of the content generally changes the meaning of a text in general. Therefore, the translator must first and foremost, on the basis of a proper understanding, compare the words and phrases of the text to the correct equation, then, proceed to the next steps of the translation. Among these views, is the model of translation of Mrs. Carmen Grosses, one of the best and most recent models for the evaluation of literary translation, which is designed in four levels (lexical, grammatical, discourse, and lightness), in which the relevance of the translation of the text is an important issue. In this research, we aim to evaluate the use of the second level of the Garses-semantic grammatical level on four of the well-known translations, both literal and implicit types in Farsi (Elahi Qomshei, Ma'azi, Ayati and Makarem Shirazi) to the most important allegations of these translators, in the translation of the Qur'anic terminology to Farsi, and present a suitable way to solve the existing lexical challenges when translating from Arabic to Persian.

Keywords: Qur'an, Evaluation, Goodness of definitions, Translation, Garcus Model

بازنمایی تصویر انگلستان در وبسایت یادگیری زبان انگلیسی BBC: ترویج استعمار الکترونیکی^۱

فائزه سلیمانی فرد^۲

بیوک بهنام^۳

سعیده آهانگری^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۰

چکیده

امروزه، اینترنت یک عنصر ضروری در نظام آموزشی کشورهای پیشرفته است. به سبب پیشرفت سریع فناوری، سهولت برقراری ارتباطات و قابلیت اجتماعی این رسانه، اهمیت آن در آموزش رشته‌های گوناگون آموزشی، از جمله زبان انگلیسی در سراسر جهان رو به افزایش است. پژوهش‌های گسترده‌ای در پیوند با تأثیرات مثبت بهره‌گیری از اینترنت در آموزش زبان انگلیسی انجام شده است. با این وجود، بررسی انتقادی آن، مبحث جدیدی است که کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. در این راستا، پژوهش حاضر با استفاده از مدل چهاروجهی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.29500.1815

^۲ دانشجوی دکتری تخصصی، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز؛

FSoleimaniFard@iaut.ac.ir

^۳ دکتری تخصصی، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز (نویسنده

مسئول)؛ b.behnam@azaruniv.edu

^۴ دکتری تخصصی، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز؛ ahangari@iaut.ac.ir

ایدئولوژیک ون دایک (Van Dijk, 2004) به بررسی انتقادی بازنمایی تصویر انگلستان در درس‌های بخش «LingoHack» وب‌گاه یادگیری زبان انگلیسی بی‌بی‌سی، طی دو سال پرداخته‌است. بر پایه تحلیل گفتمان انتقادی درس‌هایی که دربرگیرنده واژه کلیدی مرتبط با انگلستان بودند، یافته‌هایی به دست آمد. بر پایه این یافته‌ها، بی‌بی‌سی با استفاده از دست‌کاری‌های زبانی ویژه‌ای که گرایش به بازنمایی مثبت و مطلوب اعضای گروه خودی دارند، به ترویج هنجارهای اجتماعی و ارزش‌های اعتقادی، القاء برتری علمی و فناوری و تبیین سیاست‌های نظام انگلستان می‌پردازد. پرورش چنین ذهنیت‌آیده‌آلی از نظام و تفکر انگلیسی، در بین زبان‌آموزان سراسر جهان از برنامه درسی پنهان وبسایت یادگیری زبان انگلیسی بی‌بی‌سی سرچشمه می‌گیرد که سعی در ترویج شکل جدیدی از استعمار را دارد. بر پایه پیش‌بینی نظریه استعمار الکترونیکی مک‌فیل (McPhail, 2006)، قرار گرفتن در معرض چنین درس‌هایی در دراز مدت، از سویی درک زبان‌آموزان از هویت و فرهنگ خودشان را به خطر انداخته و از سوی دیگر ارزش‌ها و هنجارهای انگلیسی را رواج می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان انگلیسی به کمک اینترنت، نظریه استعمار الکترونیکی مک‌فیل، برنامه درسی پنهان، تحلیل گفتمان انتقادی، مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون دایک

۱. مقدمه

اینترنت، به دلیل ویژگی‌های منحصر به فردی همچون به روز بودن محتوا، جذابیت دیداری و شنیداری و امکان برقراری ارتباط آنی در حال تبدیل شدن به یک رسانه آموزشی و خودآموزی مفید در سال‌های اخیر بوده‌است. انتظار می‌رود اینترنت در آینده نزدیک، جایگزین شیوه‌های آموزشی سنتی گردد. استفاده فراگیر از فناوری اینترنت در بخش آموزش، فرصت‌های بی‌نظیری برای فراگیری و آموزش با شیوه‌های جدید، امکان یادگیری از راه دور و همچنین آماده‌سازی بهتر دانش‌آموزان برای زندگی در قرن بیست و یکم را فراهم می‌نماید. در همین راستا، کارشناسان آموزش زبان به کمک کامپیوتر^۱ بر آن اند تا قابلیت‌های اینترنت برای آموزش زبان انگلیسی را به آموزگاران و زبان‌آموزان سراسر جهان معرفی نمایند. با این وجود، صاحب‌نظران بسیاری از رشته‌ها از جمله آموزش زبان انگلیسی نگرانی خود را در مورد خطرهای احتمالی استفاده از اینترنت بازگو کرده‌اند (Crystal, 2004). به باور رزاک و امبی (Razak & Embi, 2004) به

^۱ CALL

تازگی، بهره‌گیری از اینترنت برای افزایش بازدهی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در حال افزایش است. هر چند که موفقیت این رسانه بستگی به میزان مهارت آموزگاران زبان انگلیسی در زمینه فناوری اطلاعات^۱ و توانایی آن‌ها در تجزیه و تحلیل مفهومی و ارزیابی درستی اطلاعاتی که با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند خواهد داشت. به این وسیله، آموزگاران برای دموکراتیک‌سازی آموزش و کسب اطمینان از دسترسی یکسان همه زبان‌آموزان به دانش روز، گام بردارند.

سمبروک (Sambrook, 2003) می‌نویسد بطور کلی «هر نوع فعالیتی که در جهت یادگیری با پشتیبانی فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات» انجام پذیرد، نوعی یادگیری الکترونیکی است (Sambrook, 2003, p. 507). آموزش زبان انگلیسی به کمک اینترنت به طور ویژه در برگیرنده همه گونه‌های بهره‌گیری از اینترنت برای یادگیری و آموزش زبان انگلیسی است. این نوع آموزش می‌تواند در برگیرنده مجموعه گسترده‌ای از فعالیت‌هایی همچون جستجوی منابع از میان کتاب‌ها و مجله‌های اینترنتی، جستجوی مطالب و کتاب‌های درسی، پیوستن به گروه‌ها و یا فهرست‌های پستی آموزشی، استفاده از وب‌گاه‌ها، وبلاگ‌ها، وب‌کوئست‌ها^۲ و ویکی‌ها، بهره‌گیری از واژه‌نامه‌ها، مترجم‌ها و کلاس‌های برخط و گفتگوی متنی و تصویری با انگلیسی‌زبان‌ها در جهت یادگیری زبان انگلیسی است (Naidu, 2006). به همین سبب، آموزش زبان انگلیسی به کمک اینترنت به سبب ارائه مجموعه گسترده‌ای از مطالب درسی و امکانات آموزشی مورد استقبال چشمگیر زبان‌آموزان و معلمان زبان انگلیسی قرار گرفته است.

پژوهش‌هایی که در راستای ارزیابی تأثیر اینترنت روی آموزش زبان انگلیسی انجام شده‌اند را می‌توان از جنبه یافته‌های به‌دست آمده به دو گروه دسته‌بندی کرد. گروه نخست، پژوهش‌هایی را در بر می‌گیرد که به پیامدهای خوشایند استفاده از اینترنت دست یافته‌اند (Cai, 2012; Ducate & Lomicka, 2008; Eslami, et.al., 2018; Farshadnia, 2010; Fayyazi, 2007; Jamalifar & Chalak, 2014; Haron, et.al., 2015; Lee, 2000; Mak & Coniam, 2008; Mohammadi, et.al, 2011; Nami & Marandi, 2013; Navidnia et.al., 2016; Richardson, 2006; Shopova, 2014). گروه دوم، به طرح موضوعات انتقادی پرداخته‌اند؛ از جمله جاه طلبی‌های استعمارطلبانه صاحبان غربی اینترنت (Anbarin, 2009; Bonachristus, & Ojiakor, 2012; Kasaian & Subbakrishna, 2011; Kilroy, 2008; McPhail, 1987, 2006; Reeder et al. 2000; Warschauer, 2000; Sadeghi, 2008; Sadeghi, 2004)، اینترنت به مثابه تهدیدی برای هویت افراد (Anbarin, 2009; Bahar & Golestaneh, 2013; Cryle, 2002; Kasaian & Subbakrishna,) (Karimi, 2008; Sadeghi, 2011)، ایجاد نگرش منفی نسبت به ارزش‌ها و هنجارهای سایر ملت‌ها (Karimi,

¹ IT

² WebQuests

و (2014; Karimi & Marandi, 2014; Poorebrahim & Zarei, 2013; Shojaei et al., 2013
نابرابری فرصت‌های آموزشی و هژمونی غرب (Marandi et al., 2015; Marandi, 2017).

۱.۱. نظریه استعمار الکترونیکی^۱

مک‌فیل (McPhail, 1987) استعمار الکترونیکی را این گونه تعریف می‌کند رابطه وابستگی به وجود آمده از طریق «واردات سخت‌افزارهای مورد نیاز برای ارتباطات و نرم‌افزارهای خارجی، همراه با مهندسان، کارشناسان و پروتکل‌های اطلاعات مربوطه، که مجموعه‌ای از هنجارها، ارزش‌ها و انتظارات بیگانه را پدیدار می‌کنند و در سطوح گوناگون می‌توانند فرهنگ و فرآیندهای اجتماعی داخلی را تغییر دهند» (McPhail, 1987, p. 18). نظریه مورد اشاره از این - جهت اهمیت دارد که مهمترین صنایع ارتباطی دنیا در تعداد محدودی از کشورهای ثروتمند جهان (کشورهای هسته^۲) قرار دارند. این در حالی است که مشتری‌هایشان در سراسر جهان (کشورهای حاشیه^۳) پراکنده‌اند و دارای «پیشینه زبانی، اجتماعی، اقتصادی، مذهبی و سیاسی متفاوتی» هستند (McPhail, 2006, p. 321). نظریه استعمار الکترونیکی پیش‌بینی می‌کند که با مرور زمان این تفاوت‌ها به سود کشورهای هسته کاهش می‌یابد و در نهایت منجر به گسترش «بازار، قدرت و نفوذ» آن‌ها در کشورهای حاشیه خواهد شد (McPhail, 2006, p. 19).

مک‌فیل (McPhail, 1987) بر این باور است که پایه فرهنگ، اطلاعات است. بر این مبنای هر چه اطلاعات خارجی بیشتری در یک کشور در دسترس باشد، تهدید بزرگتری برای فرهنگ بومی و داخلی آن کشور وجود خواهد داشت. از آنجایی که اینترنت و سایر ابزارهای ارتباط جمعی، امکان برقراری ارتباط با سراسر جهان را به صورت لحظه‌ای فراهم نموده‌اند، زندگی اجتماعی همه انسان‌ها برای همیشه تغییر یافته است. به باور مک‌فیل (McPhail, 2006) امروزه «فرآیند اجتماعی شدن توسط امپراتوری‌های چندرسانه‌ای رבוده شده است» (McPhail, 2006, p. 24) و قدرت تبلیغاتی بالای این رسانه‌ها «سلیقه‌ها، ارزش‌ها، آداب و رسوم، تاریخ، فرهنگ و زبان» کشورهای هسته استعمارگر را در سراسر جهان گسترش می‌دهد (همان، ۶۰). بنابراین، نظریه استعمار الکترونیکی می‌کوشد اهداف استعماری پنهان در برنامه‌های چندرسانه‌ای را شناسایی و رونمایی نماید. چرا که معتقد است «ارتقاء شرایط اجتماعی به منظور پاسداری از هویت فرهنگی هر جامعه‌ای برای برخورداری از رابطه دوطرفه هماهنگ و خلاق بین فرهنگ‌ها ضروری است» (Mcphail, 1987, p. 210).

¹ Electronic Colonialism Theory (ECT)

² core countries

³ periphery countries

۲.۱. برنامه درسی پنهان^۱

پاره‌گفته «برنامه درسی پنهان» برای نخستین بار توسط جکسون (Jackson, 1968) در کنار مفهوم «برنامه درسی رسمی^۲» مطرح شد. به باور جکسون، این دو برنامه درسی با هم ارتباط تنگاتنگی دارند. «بسیاری از تشویق‌ها و تنبیه‌هایی که در ظاهر به سبب موفقیت‌ها و شکست‌های درسی صورت می‌گیرند در واقع در جهت برآورده شدن انتظارات برنامه درسی پنهان مدرسه از دانش‌آموزان و معلمان انجام می‌شوند» (Jackson, 1968, p. 34). گیراکس دست‌یابند (Kentli, 2001; quoted from Gerax, 2009) نیز مدارس را مؤسسه‌های سیاسی می‌پندارد که با مفاهیم قدرت و کنترل در جامعه در هم تنیده‌اند. آن‌ها سعی دارند با میانجی‌گری و مشروعیت بخشیدن به بازنمایی اجتماعی و فرهنگی ارتباطات مابین طبقات اجتماعی، نژادها و جنسیت‌ها دست‌یابند (Kentli, 2009; quoted from Gerax, 2001). در همین راستا، مارگولیس و همکاران (Margolis, et.al., 2001) معتقدند «بسیاری از انواع اجتماعی شدن در واقع پنهانی هستند چرا که در صورت آشکارا بودن کارایی نخواهند داشت و با مقاومت افراد مواجه خواهند شد». برای نمونه، آموزش فرمانبرداری، نابرابری و هژمونی به نفع گروهی، حقوق دیگران را پایمال می‌کند و چنین برنامه درسی نادرستی می‌بایست پنهان باشد (Margolis, et.al., 2001, p. 3).

در این راستا، برخی صاحب‌نظران بر این باورند که دانش‌آموزان تنها دریافت‌کننده‌های منفعل ایدئولوژی در جامعه نیستند. بلکه آن‌ها بازیگران فعالی در درون سیستمی اند که در تلاش است آن‌ها را اجتماعی کند و توانایی به چالش کشیدن، منحرف کردن، پذیرش و یا نپذیرفتن برنامه اجتماعی کردن سیستم را دارند (Apple, 1982; Margolis, et.al., 2001; Willis, 1977). بنابراین زبان‌آموزان، آموزگاران و پژوهشگران آموزش زبان انگلیسی می‌توانند آگاهی بیشتر در پیوند با نابرابری‌های اجتماعی ناشی از برنامه درسی پنهان کتاب‌های درسی و دوره‌های آنلاین آموزش زبان انگلیسی نگارش شده در کشورهای هسته به دست آورند. به این وسیله می‌توانند نقش مهمی را در جهت خنثی‌سازی جاه‌طلبی‌های استعمارطلبانه این کشورها را برآورده سازند. متأسفانه تحلیل‌گفتمان انتقادی دوره‌های آموزش زبان انگلیسی به کمک اینترنت در مقایسه با کتاب‌های درسی سنتی در کشور ما کمتر انجام شده‌است. پژوهش کریمی و مرندی (Karimi & Marandi, 2014) با موضوع بازنمایی تصویر ایران در وب‌گاه آموزش زبان انگلیسی انگلیس سنترال^۳ ثابت کرد که «تصویر نامطلوبی از کنش‌گرهای اجتماعی ایران» در این وب‌گاه ارائه شده‌است. این

¹ hidden curriculum

² official curriculum

³ Englishcentral

موضوع در تناقض با اصل بی طرفی در تهیه مطالب آموزشی بوده و نمونه‌ای از برنامه درسی پنهان سیاسی در پس آموزش زبان انگلیسی این وب‌گاه بوده است (همان، ۱۱۹-۱۲۰).

۳.۱. مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک^۱

نظریه‌های تحلیل گفتمان انتقادی ون‌دایک (Van Dijk, 1985, 1998, 2001a, 2001b, 2004, 2006a, 2006b, 2007, 2008) اغلب به مفاهیم قدرت، کنترل، دست‌کاری، ایدئولوژی و نابرابری‌های اجتماعی می‌پردازند. وی به وجود یک سلسله‌مراتب قدرت اعتقاد دارد. در این سلسله‌مراتب قدرت، کسانی که توانایی نفوذ و کنترل ذهن مردم را دارند، می‌توانند به طور غیرمستقیم اعمال آن‌ها را هم از طریق برانگیختن و دست‌کاری زبانی کنترل کنند. دست‌کاری^۲ مفهوم مهمی در نظریه‌های ون‌دایک است. او رویکرد سه‌گانه‌ای در تعریف این مفهوم ارائه نموده است؛ دست‌کاری از جنبه اجتماعی «تسلط نامشروع و تأییدکننده نابرابری اجتماعی»، از نظر شناختی شامل «دخاله در فرایندهای درک، شکل‌گیری مدل‌های ذهنی و بازنمایی‌های اجتماعی، علمی و ایدئولوژیکی جانبدارانه»، و از لحاظ گفتمانی به «شکل‌های معمول گفتمان ایدئولوژیک مانند برجسته‌نمایی خوبی خودی‌ها و تأکید بر بدی غیرخودی‌ها» گفته می‌شود (Van Dijk, 2006b, p. 1). تعریف سوم وی از دست‌کاری، شالوده مدل چهاروجهی ایدئولوژیک مشهور اوست که گرایش افراد را برای قطبی‌سازی گفتمان با خودنمایی مثبت و برعکس دیگرنمایی منفی مورد بررسی قرار می‌دهد (Van Dijk, 1998)؛ برجسته‌سازی اطلاعات مثبت درباره خودی‌ها، برجسته‌سازی اطلاعات منفی درباره غیرخودی‌ها، کمرنگ‌سازی اطلاعات مثبت درباره غیرخودی‌ها و کمرنگ‌سازی اطلاعات منفی درباره خودی‌ها (Van Dijk, 1998, p. 267).

ون‌دایک (Van Dijk, 2004) با تأکید بر اینکه گفتمان ایدئولوژیکی ممکن است با استفاده از ساختارهای زبانی فاقد رابطه قطبی بین گروه‌های ایدئولوژیکی مخالف نیز ارائه شوند، تعریف زیر را ارائه می‌دهد:

در حالی که هویت، خصلت‌ها، اهداف، هنجارها، ارزش‌ها، روابط و منابع گروه‌ها دسته‌بندی‌های اساسی ایدئولوژیکی محسوب می‌شوند، باید انتظار داشت که ارجاعات به این دسته‌بندی‌ها در گفتمان‌های ایدئولوژیکی اعضای گروه برجسته شود. بنابراین، اگر مردم با استفاده از ضمیر ما به عنوان اعضای یک گروه صحبت کنند و اعمال، هنجارها و ارزش‌های خود را مثبت ارزیابی کنند و از منابع یا سایر منافع گروه خود دفاع کنند، چنین گفتمانی ایدئولوژیکی بشمار خواهد آمد. (Van Dijk, 2004, p. 74)

¹ Van Dijk's Ideological Square Model

² manipulation

بنابراین، مدل ون‌دایک ابزاری مناسب برای تجزیه و تحلیل دست‌کاری‌های زبانی به کار رفته در گفتمان رسانه‌ها، متن‌های خبری، سخنرانی‌های سیاسی، نوشته‌های ادبی، مطالب آموزشی و موارد مشابه است. پژوهش حاضر با استناد به مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک (Van Dijk, 2004)، محتوای آموزشی بخش لینگوهاک وب‌گاه یادگیری زبان انگلیسی بی‌بی‌سی^۱ را با کنکاش شگردهای زبانی به کار رفته در القای ایدئولوژی مورد نظر بررسی نموده است. همچنین بر آن است تا به این پرسش پاسخ دهد که آیا این وب‌گاه با بازنمایی مطلوب الگوهای فکری و رفتاری انگلستان در برنامه درسی خود سرگرم گسترش پنهانی استعمار الکترونیکی است.

۲. روش پژوهش

۲.۱. پیکره زبانی

پیکره زبانی این پژوهش از وب‌سایت یادگیری انگلیسی بی‌بی‌سی گردآوری شده است که برنامه‌های رایگان آموزش زبان انگلیسی را در سطح متوسط به صورت ویدیویی و صوتی به زبان-آموزان سراسر دنیا ارائه می‌دهد. این وب‌گاه دارای دو نسخه است: نخست، نسخه ویژه انگلستان که موضوع‌های خبری انگلستان را در اولویت قرار می‌دهد و فقط کاربران انگلیسی آن را دریافت می‌کنند. دوم، نسخه بین‌المللی که به اخبار سراسر جهان می‌پردازد و در دسترس همه کاربران غیرانگلیسی است. به منظور گردآوری پیکره زبانی این پژوهش، بخش لینگوهاک^۲ این وب‌گاه به دلیل تمرکز بر روی آموزش زبان انگلیسی با استفاده از اخبار شبکه خبری بی‌بی‌سی انتخاب گردید. به مدت دو سال (۲۰۱۶ تا ۲۰۱۸) دروس ارائه شده که شامل ۲۷۰ موضوع خبری بود، به صورت الکترونیکی و دستی مورد جستجو قرار گرفت. در این میان، ۷۷ درس که شامل واژه کلیدی انگلستان و سایر واژگان مرتبط با آن بود با استفاده از مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

۲.۲. ابزار سنجش / تحلیل

مفاهیم دست‌کاری ایدئولوژیکی و چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک (Van Dijk, 2004) به منظور تجزیه و تحلیل پیکره زبانی پژوهش حاضر، مورد استفاده قرار گرفتند. وی معتقدست دست‌کاری ایدئولوژیکی نوعی سوءاستفاده از قدرت بوده و نتایج قابل توجهی را در هر دو گروه سلطه‌جو و زیر سلطه به دنبال دارد. بر این مبناء، مدل وی، مدل مناسبی برای تحلیل گفتمان انتقادی

^۱ <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>

^۲ LingoHack

وبگاه یادگیری زبان انگلیسی بی بی سی است تا به کشف برنامه درسی پنهان برای ترویج استعمار الکترونیک منجر شود.

ون دایک (Van Dijk, 2004) مجموعه بیست و هفت راهبرد و یا شگرد زبانی را به منظور کشف پیام‌های ایدئولوژیکی گفتمان‌های دستکاری شده گردآوری کرده است. این راهبردها مشتمل اند بر شگردهای توصیف کنش‌گرها^۱، شخص مطلع^۲، تحمیل^۳، دسته‌بندی^۴، مقایسه^۵، اجماع^۶، شرط خلاف واقع^۷، تکذیب^۸، حسن تعبیر^۹، ارائه شواهد^{۱۰}، تمثیل^{۱۱}، کلی‌گویی^{۱۲}، اغراق^{۱۳}، بیان ضمنی^{۱۴}، کنایه^{۱۵}، واژه‌گزینی^{۱۶}، استعاره^{۱۷}، خودستایی ملی^{۱۸}، دیگرنمایی منفی^{۱۹}، بیان هنجارها^{۲۰}، بازی با اعداد^{۲۱}، قطبی‌سازی یا دسته‌بندی خودی-غیرخودی^{۲۲}، عوام‌گرایی^{۲۳}، خودنمایی مثبت^{۲۴}، پیش فرض^{۲۵}، ابهام^{۲۶}، و قربانی‌شدن^{۲۷} (همان، ۷۳۵-۷۳۹). بنابراین، پیکره زبانی این پژوهش با استفاد از مدل چهاروجهی ایدئولوژیکی و شگردهای مورد اشاره و با هدف آشکار نمودن دست‌کاری ایدئولوژیکی محتوای آموزشی وب‌گاه بی بی سی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

-
- 1 actor description
 - 2 authority
 - 3 burden
 - 4 categorization
 - 5 comparison
 - 6 consensus
 - 7 counterfactuals
 - 8 disclaimers
 - 9 euphemism
 - 10 evidentiality
 - 11 illustration
 - 12 generalization
 - 13 hyperbole
 - 14 implication
 - 15 irony
 - 16 lexicalization
 - 17 metaphor
 - 18 national self-glorification
 - 19 negative other-presentation
 - 20 norm expression
 - 21 number game
 - 22 polarization
 - 23 populism
 - 24 positive self-presentation
 - 25 presupposition
 - 26 vagueness
 - 27 victimization

۳.۲. مراحل پژوهش

ابتدا واژه کلیدی انگلستان و سایر واژگان مرتبط مستقیم «English»، «England»، «British»، «Britain» و «UK» و واژگان مرتبط غیرمستقیم «Prime Minister David»، «king»، «Queen»، «Prince»، «Royal»، «Briton»، «London» و «Cameron» در برنامه درسی بخش لینگوهاک وب‌گاه بی‌بی‌سی جستجو شد. این جستجو از ابتدای سال ۲۰۱۶ تا انتهای سال ۲۰۱۷ به مدت دو سال به صورت الکترونیکی و دستی انجام شد. به این ترتیب، ۷۷ درس که به طرح موضوع‌های مرتبط با انگلستان پرداخته بودند، از بین ۲۷۰ درس به دست آمده، بر اساس موضوعشان به سه گروه دسته‌بندی شدند. این سه دسته، مشتمل بر علم و فناوری انگلستان (۲۶ درس)، بهداشت و شیوه زندگی انگلستان (۴۲ درس) و سیاست‌های انگلستان (۹ درس) بودند. هدف پژوهش بررسی این مسأله است که چگونه گفتمان خبری به کاررفته در وب‌سایت یادگیری انگلیسی بی‌بی‌سی برای آموزش زبان انگلیسی به ترویج استعمار الکترونیکی کمک می‌کند. بر این مبنای مدل چهاروجهی ایدئولوژیکی ون‌دایک (Van Dijk, 2004) روی دروس مرتبط پیاده شد. در فرآیند کسب اطمینان از ثبات^۱ تحلیلی نویسنده در تحلیل دوباره پیکره زبانی پس از دو ماه، همگرایی ۹۱،۰۱ درصد به دست آمد. با محاسبه تکرارپذیری^۲ پژوهش در مقایسه نتایج تحلیل نویسنده و تحلیل گردوم، همگرایی ۸۰،۲۲ درصدی به دست آمد.

۳. یافته‌ها

وب‌گاه یادگیری زبان انگلیسی بی‌بی‌سی مدعی است دو نسخه متفاوت به زبان‌آموزان ارائه می‌کند: نسخه ویژه مردم انگلستان با اولویت اخبار داخلی و نسخه بین‌المللی با اولویت انتشار اخبار بین‌المللی. با توجه به اینکه پیکره زبانی این پژوهش با آدرس آی‌پی^۳ خارج از انگلستان گردآوری شده است، انتظار می‌رفت نسخه بین‌المللی با اولویت اخبار سایر کشورها به دست آید. این در حالی است که ۷۷ خبر از ۲۷۰ گزارش خبری منتشر شده در برنامه درسی لینگوهاک این وب‌گاه شامل واژه کلیدی انگلستان و سایر واژگان مرتبط بودند. باید توجه داشت بی‌بی‌سی ادعا کرده اخبار بین‌المللی ارائه می‌دهد که ۲۸،۵ درصد از کل متن خبری به دست آمده به انگلستان و ۷۱،۵ درصد باقیمانده به سایر ۱۹۴ کشور جهان اختصاص داشته است. بر این مبنای می‌توان پیش از تحلیل گفتمان انتقادی چنین برداشتی داشت که وب‌گاه یادگیری زبان انگلیسی بی‌بی‌سی در

¹ Stability

² Reproducibility

³ IP

مرحله انتخاب موضوعات خبری، به مثابه مطالب آموزشی، آن‌چنان که باید پایبند به برتری بازگویی اخبار بین‌المللی نبوده‌است.

لازم به اشاره است ارائه تحلیل گفتمان انتقادی تمامی ۷۷ گزارش خبری بررسی شده در این گزارش کوتاه امکان‌پذیر نیست. بر این مبنا، تعداد ۹ نمونه برگزیده شدند. این نمونه‌ها بهره‌گیری از چندین شگرد زبانی در گفتمان خود بر پایه مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک، وجود دست‌کاری‌های ایدئولوژیکی در محتوای آموزشی وب‌گاه یادگیری زبان انگلیسی بی‌بی‌سی را نمایان کردند. در ادامه، این نمونه‌ها با نام‌های مرتبط با موضوعاتشان مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند.

۱.۳. علم و فناوری انگلستان

فراوانی ۲۶ گزارش خبری به‌دست‌آمده از برنامه درسی لینگوهاک وب‌گاه یادگیری زبان انگلیسی بی‌بی‌سی که به موضوعات مربوط به اخبار علم و فناوری انگلستان پرداخته بودند مورد بررسی قرار گرفت. این بررسی‌ها نشان داد ۱۲ خبر با خودنمایی مثبت، با استفاده از شگردهای زبانی به ویژه به ارائه گفتمان ایدئولوژیکی به عنوان مطلب آموزشی پرداخته‌اند که می‌تواند برگرفته از نوعی برنامه درسی پنهان انگلیسی باشد. در همین راستا، هیچ‌یک از گزارش‌های خبری، هیچ‌گونه اخبار منفی با موضوع علم و فناوری انگلستان مطرح نکرده بودند. ۱۴ گزارش خبری باقیمانده نیز به بازگویی اخبار خوشایندی از انگلستان با رویکرد زبانی و ایدئولوژیکی نسبتاً بی‌طرفانه‌ای پرداخته بودند. در این میان، تأکید ساختاری بر روی تصویر مثبت ارائه شده قابل مشاهده نبود. به این ترتیب، با وجود اینکه تمامی خبرهای علمی انگلستان اطلاعات مثبتی را منتشر کرده بودند، ۴۶ درصد این اطلاعات مثبت با استناد به مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک برجسته شده بودند. فراوانی و درصد این متن‌های خبری براساس موضوعاتشان در جدول زیر نشان داده شده‌است.

جدول ۱: فراوانی و درصد موضوع‌های گوناگون در گزارش‌های خبری با ارائه مثبت از علم و فناوری انگلستان

موضوعات مثبت درباره علم و فناوری انگلستان	فراوانی	درصد
برتری در زمینه فناوری	۵	۴۱,۶۶
اختراعات در زمینه فناوری	۴	۳۳,۳۳
برتری در زمینه علمی	۲	۱۶,۶۶
اکتشافات در زمینه علمی	۱	۸,۳۳
مجموع	۱۲	۱۰۰

در ادامه، ۳ نمونه از ۱۲ خبری که در زمینه علم و فناوری انگلستان به خودنمایی مثبت پرداخته بودند تحلیل می‌گردد.

۱. از چیزهای بدیهی همچون گوشی‌هایمان تا تاکسی‌های سیاه لندن تا به این هواپیمای آزمایشی - کاربردهای انرژی باتری در سراسر جهان در حال افزایش است. مشکل این است که باتری‌ها هنوز هم به سرعت تمام می‌شوند، در همین راستا امروز دولت قول داده است که میلیون‌ها پوند جهت پیشرفت این تکنولوژی سرمایه‌گذاری کند. در حال حاضر، بریتانیا در زمینه پژوهش‌های مربوط به باتری الکتریکی پیشتازست، برای مثال اینجا در دانشگاه وارویک پژوهشگران در حال تلاش برای حل دو مسئله بزرگ هستند: ساخت باتری‌هایی با وزن کمتر و طول عمر بیشتر^۱

این گزارش خبری با به کار بردن شگرد تمثیل آغاز می‌گردد. همچنین این گزارش، با برشمردن چندین نمونه از موارد استفاده انرژی باتری سعی در انتقال مؤثرتر پیام دارد. شروع جمله با *گوشی‌های ما «our phones»* به عنوان یک نمونه رایج و بدیهی «obvious» از دستگاه‌های باتری خور و در ادامه *تاکسی‌های سیاه جدید لندن «London's new whispering cabs»* که بی‌شک متداول و در دسترس همگان نیستند. در نهایت، اشاره به یک *هواپیمای آزمایشی جدید بریتانیایی «experimental aircraft»* به طور ضمنی سعی در برجسته کردن استانداردهای بالای انگلستان در استفاده از فناوری باتری دارد. بنابراین، نویسنده متن خبری با استفاده از شگردهای بیان ضمنی و دسته‌بندی به طور غیرمستقیم مردم لندن را از سایر مردم جهان در استفاده از فناوری مدرن جدا می‌نماید. به این ترتیب در یک قطب انگلیسی‌ها از فناوری باتری در بالاترین سطح استفاده می‌کنند و در قطب دیگر سایرین همچنان محدود به استفاده از دستگاه‌های الکتریکی مرسوم گذشته هستند. در ادامه، جمله دوم بر این امر تأکید دارد که دولت انگلستان به تنهایی قصد دارد برای پیشرفت این تکنولوژی میلیون‌ها پوند سرمایه‌گذاری کند. همچنین شگرد ابهام به کاررفته در بهره‌گیری از واژه *میلیون‌ها «millions»* نوعی تداعی مبهم از وجود یک بودجه کلان است.

سپس، بریتانیا به روشنی با به کار بردن شگرد توصیف کنشگرها در جمله سوم به عنوان یک *پیشتاز «frontrunner»* در پژوهش‌های فناوری باتری‌های الکتریکی معرفی شده‌است. این شگرد در

¹ From obvious things like our phones, to London's new whispering black cab, to this experimental aircraft - battery power is taking off around the world. The problem is they still run out too quickly, so today the government has promised to invest millions improving the technology. Right now, Britain is a front-runner with battery research, like here at Warwick University where they're trying to solve the two biggest issues: making batteries weigh less and last longer. (26 JUL 2017)

تلاش است دو مشکل بزرگ در استفاده از باتری‌ها «the two biggest issues» را از بین برد. انتخاب این واژگان در راستای نگارش این خبر بی‌شک برای برجسته نمودن کنش‌های مثبت در مورد انگلستان بوده است. در همین راستا، کاربرد شگرد واژه‌گزینی جمله آخر نیز به گونه‌ای است که بریتانیا را به عنوان شرکت‌کننده پیشرو در این رقابت جهانی نشان دهد. همچنین این شگرد، در پی برانگیختن ذهن مخاطب به ستودن و ستایش توانایی‌های علمی بریتانیا است. این خود نمونه‌ای برای به کار بردن شگرد خودستایی ملی برای دستکاری ایدئولوژیکی گفتمان بالا است. بر پایه مدل چهاروجهی ایدئولوژیکی ون‌دایک (Van Dijk, 2004)، این گزارش خبری، کاربران و پژوهشگران فناوری باتری را در سراسر جهان در دو قطب خودی-غیرخودی قرار داده است تا به کمک شگرد مقایسه بین بریتانیا (ما) و کل جهان (آنها) به روشنی، برتری علمی بریتانیا را نشان دهد.

۲. فرودگاه بریتانیایی انقلابی در صنعت کنترل ترافیک هوایی برپا می‌کند
اینجا فرودگاه شهر لندن است و این تنها یکی از ۳۰۰ پرواز و فرودهایست که هر روز در این فرودگاه انجام می‌شود. و تاکنون، تمام این پروازها توسط گروهی از مسئولان کنترل پرواز که از این پنجره‌ها به بیرون نگاه می‌کنند، هماهنگ شده‌اند. اما در آینده قرار است پنجره‌ها با این صفحه نمایش تلویزیونی با کیفیت بالا جایگزین شوند و بدین ترتیب مسئولان کنترل پرواز نه تنها فرودگاه را می‌بینند بلکه قادر به شنیدن آن نیز خواهند بود. نکته قابل توجه این است که این برج کنترل دیجیتال ۱۲۰ مایل دورتر از فرودگاه قرار دارد.^۱
عنوان خبری بالا با به کار بستن شگردهای توصیف کشگرها و بیان ضمنی اطلاعات مثبتی را در مورد بریتانیا مورد تأکید قرار داده است. پاره گفته فرودگاه بریتانیایی «British airport» با قرار گرفتن در ابتدای جمله، بیشترین توجه را به بریتانیایی بودن فرودگاه جلب نموده است. و واژه برپا کردن/انقلاب «revolutionize» ارجاع ضمنی بر این امر داشته که بریتانیا به زودی پیشرفت گسترده و بی‌نظیری در صنعت کنترل ترافیک هوایی به وجود خواهد آورد. نکته مهم این است که این فرودگاه نخستین فرودگاه در جهان است که این فناوری جدید را به کار می‌برد. استفاده از شگرد بازی با اعداد در جمله نخست نیز با اشاره به تعداد ۳۰۰ پرواز و فرود در فرودگاه شهر لندن،

¹ British airport to revolutionise air traffic control

This is London's City Airport and that's just one of the 300 or so take-offs and landings that happen here every day. And until now, all of those flights have been coordinated by a group of controllers who look out of these windows here. But in the future, those windows are going to be replaced by these high-definition TV screens – controllers won't just see the airport they'll be able to hear it as well. The thing is, this digital control tower is 120 miles away from the airport. (24 MAY 2017)

ذهن مخاطب را به این سو می‌کشاند که این فرودگاه حتی پیش از به کار بستن این فناوری مدرن، تحسین برانگیز و کم‌نظیر بوده‌است.

در ادامه، نویسنده به مقایسه فرودگاه قدیمی و فرودگاه جدید لندن پرداخته‌است. وی با قرار دادن گروه مسئولان کنترل پرواز «a group of controllers» در مقابل برج کنترل دیجیتال «digital control tower» و پنجره‌های برج کنترل «windows» در مقابل صفحه نمایش تلویزیون‌های با کیفیت بالا «high-definition TV screens» و همچنین دیدن فرودگاه «just see» در مقابل دیدن و شنیدن همزمان «hear it as well»، به برجسته کردن این پیشرفت بزرگ پرداخته‌است. همچنین، نویسنده به طور ضمنی بر این امر دلالت داشته که سایر کشورهای جهان هنوز از تکنولوژی قدیمی فرودگاه لندن استفاده می‌کنند. به این ترتیب، انگلستان در به کار بستن فناوری‌های جدید از همه پیشی گرفته‌است. بنابراین شگردهای زبانی خودستایی ملی و خودنمایی مثبت در نگارش این خبر به کار رفته‌است. مقایسه آشکاری مابین انگلستان و سایر کشورها قابل مشاهده نیست. با این وجود، متن خبری بالا با استناد به مدل ایدئولوژیک ون‌دایک با دست‌کاری ذهنیت مخاطب در مورد جایگاه برتر علم و فناوری انگلستان اهداف استعماری پنهان این کشور را دنبال کرده‌است.

۳. ما از لحاظ طراحی خودرو مسیر طولانی را پشت‌سر گذاشته‌ایم، اما در طول بیش از صد سال به وسایل نقلیه با موتور احتراق داخلی بنزین و گازسوز بسنده کرده‌ایم. تاکنون، چندین شرکت خودروسازی مهم طرح‌های بلندپروازانه خود برای تولید خودروهای الکتریکی را که راه‌حل کلیدی جهت مقابله با آلودگی هوا بشمار می‌آیند اعلان نموده‌اند. و اکنون دولت انگلستان از پایانی برای موتورهای دیزلی و بنزینی با ممنوعیت فروش این موتورها تا سال ۲۰۴۰ در این کشور خبر می‌دهد.^۱

نویسنده متن خبری مورد اشاره با بهره‌گیری از شگردهای زبانی کلی‌گوئی و بیان ضمنی، بیش از صد سال تاریخچه طراحی و تولید خودرو در دنیا را زیر سوال برده‌است. استفاده از ضمیر ما «we» تأکید بر این امر دارد که این یک حقیقت محض در سراسر دنیا است که به مشکل شدید آلودگی هوا انجامیده‌است. در ادامه خبر آمده است که دولت انگلستان قصد دارد در کمتر از ۲۳ سال، تمامی خودروهای بنزینی و دیزلی را با خودروهای الکتریکی جایگزین کند. عبارت ممنوعیت فروش تا سال ۲۰۴۰ «Ban on sales by 2040» عزم راسخ دولت انگلستان را در این

¹ We've come a long way in terms of design, but for a hundred years we've been relying on vehicles with an internal combustion engine burning petrol or diesel. Several major car makers have already announced ambitious plans for electric cars, seen as a key way of tackling air pollution. And now the (UK) government is signalling the end of petrol and diesel engines in the UK with a ban on sales by 2040. (26 JUL 2017)

رابطه مورد تاکید قرار می‌دهد و مخاطب را به تحسین بکار بستن چنین اهرم‌های فشاری برای نیل به مقصود و پیشرفت وا می‌دارد.

واژه‌گزینی این متن خبری به گونه‌ای است که تولید انبوه خودروهای الکتریکی هنوز برای چندین شرکت خودروسازی مهم «several major car makers» هدفی بلندپروازانه «ambitious» به شمار می‌آید. این در حالی است که هدف انگلستان کاملاً برنامه‌ریزی شده و قابل دست‌یابی به نظر می‌رسد. نویسنده خبر بی‌بی‌سی به طور ضمنی با استفاده از شگرد قطبی‌سازی، توانایی‌های خودی را از غیر خودی متمایز نموده و نمونه‌ای از خودنمایی مثبت در زمینه علم و فناوری انگلستان ارائه می‌دهد.

۹ خبر علمی دیگر که رویکرد مشابهی در خودنمایی مثبت داشتند همانند نمونه‌های بالا مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های به دست آمده بیانگر آن بود که در کنار شگرد خودنمایی مثبت، شگردهای خودستایی ملی، بیان ضمنی و واژه‌گزینی بالاترین فراوانی را در ارائه برتری‌های علم و فناوری انگلستان داشته‌اند. به سبب صرفه‌جویی در فضا، فراوانی و درصد موارد استفاده از همگی شگردهای زبانی مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک در ۱۲ خبر علمی مورد بررسی در جدول زیر نشان داده شده‌است.

جدول ۲: فراوانی و درصد موارد استفاده از شگردهای زبانی مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک در گزارش‌های خبری با ارائه مثبت از علم و فناوری انگلستان

درصد	فراوانی	شگردهای زبانی مدل چهاروجهی ایدئولوژیک
۰	۰	شخص مطلع، تحمیل، دسته‌بندی، اجماع، شرط خلاف واقع، تکذیب، حسن تعبیر، ارائه شواهد، اغراق، کنایه، استعاره، بیان هنجارها، قربانی شدن
۸,۳۳	۱	کلی‌گویی، بازی با اعداد، عوام‌گرایی، پیش‌فرض، ابهام
۱۶,۶۶	۲	تمثیل، دیگرنمایی منفی
۲۵	۳	توصیف کنش‌گرها، قطبی‌سازی یا دسته‌بندی خودی-غیر خودی
۳۳,۳۳	۴	مقایسه
۵۰	۶	واژه‌گزینی
۷۵	۹	بیان ضمنی، خودستایی ملی
۱۰۰	۱۲	خودنمایی مثبت

۲.۳. بهداشت و شیوه زندگی انگلستان

بر پایه آمار فراوانی به‌دست‌آمده، ۴۲ گزارش خبری با موضوع مورد اشاره واژه کلیدی انگلستان و سایر واژه‌های مرتبط را در بر داشتند. از این میان، ۱۸ خبر با به‌کاربردن شگردهای زبانی مدل

چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک با خودنمایی مثبت، در پی ارائه گفتمان ایدئولوژیک بودند. شش گزارش خبری نکته‌های منفی در مورد بهداشت و شیوه زندگی انگلستان منتشر کرده‌اند. ۱۸ خبر باقیمانده نیز به بازگویی اخبار خوشایند و مثبتی از انگلستان پرداخته بودند که تأکید ساختاری بر روی تصویر مثبت ارائه شده نداشتند. بنابراین به طور کلی، ۸۶ درصد اخبار با این موضوع، اطلاعات مثبت درون‌گروهی را ارائه می‌دهند، در حالی که ۴۶ درصد به برجسته‌سازی این اطلاعات مثبت با کمک شگردهای زبانی پرداخته بودند. فراوانی و درصد این اخبار براساس موضوعاتشان در جدول زیر نشان داده شده‌است.

جدول ۳: فراوانی و درصد موضوع‌های گوناگون در گزارش‌های خبری با ارائه مثبت از بهداشت و شیوه زندگی انگلستان

موضوعات مثبت درباره سلامتی و شیوه زندگی انگلستان	فراوانی	درصد
علاقه به حیوانات	۶	۳۳,۳۳
خبریه‌های مردمی	۳	۱۶,۶۶
بهداشت عمومی	۲	۱۱,۱۱
آموزش‌های همگانی	۲	۱۱,۱۱
خدمات شهری	۲	۱۱,۱۱
علاق هنری	۲	۱۱,۱۱
آداب اجتماعی	۱	۵,۵۵
مجموع	۱۸	۱۰۰

تحلیل ۳، نمونه از اخباری که در زمینه علم و فناوری انگلستان به خودنمایی مثبت پرداخته بودند در ذیل ارائه می‌گردد.

۴. تا این لحظه سرنوشتشان رفتن به سوی قصابی بود. در قفس‌های سرد رنج‌آوری پر از فضولات خودشان زندگی کوتاهی با پایانی خشونت‌آمیز داشتند. اما حالا این سگ‌ها به خانه‌های جدید در آمریکای شمالی و بریتانیا می‌روند. خوردن سگ بخشی از فرهنگ بسیاری از مردمان آسیای شرقی است. اما یک موسسه خیریه غربی، کشاورز کره‌ای را متقاعد کرده‌است تا مرکز پرورش سگ‌هایش را ببندد. به جای قرار گرفتن داخل بشقاب غذا، این دو سگ اکنون به بریتانیا می‌روند. آیا آنها خوشحال خواهند بود؟^۱

¹ Destined for the butcher's block until now. In cages in the bitter cold, excrement below, their lives would've been short, with a violent end. But now the dogs are going to new homes in North America and Britain. Eating dog is part of the culture of much of East Asia. But a western charity has persuaded the Korean farmer to close the farm. Instead of the plate, these two dogs are now heading for Britain. Will they be happy? (03 MAY 2017)

این گزارش خبری، با استفاده از شگرد دسته‌بندی، آمریکای شمالی و بریتانیا را در یک گروه قرار داده‌است که ویژگی آشکارشان، اهمیت دادن و مراقبت از سگ‌ها بوده‌است. گروه دوم، مردمان شرق آسیا هستند که سگ‌ها را در بدترین شرایط پرورش داده و نهایتاً آن‌ها را می‌خورند. واژگانی که در پیوند با گروه دوم استفاده شده بود مانند سرنوشت «destined»، قصاب «butcher»، رنج‌آور «bitter»، فضولات «excrement»، و خشونت‌آمیز «violent» همگی سبب تداعی احساسات منفی و نفرت‌انگیز نسبت به آن‌ها می‌گردد. این در حالی است که بریتانیا به مثابه خانه نو، به گونه‌ای توصیف شده که جایی برای خوشحال بودن است. بنابراین، با بهره‌بردن از شگرد واژه‌گزینی ایدئولوژیکی (Aghagolzadeh & Firuzian Pooresfahani, 2016) که واژگان منفی را برای آن‌ها و واژگان مثبت را برای ما استفاده کرده، بریتانیا به عنوان ناجی سگ‌های بیچاره برجسته شده‌است. این سبب می‌شود حس دل‌سوزی مخاطب برای حیوانات بی‌گناه به حس احترام برای علاقه و تلاش مردم دوست‌دار حیوانات در انگلستان تبدیل شود. در نتیجه، این گزیده خبری بر پایه مدل چهاروجهی ایدئولوژیکی ون‌دایک (Van Dijk, 2004) یک نمونه کامل از خودنمایی مثبت و دیگرنمایی منفی است.

۵. کمک به نوزادان انگلستان

سونوگرافی مانند این شیوه‌ای است که به کمک آن همه نوزادان نارس اسکن می‌شوند - اما این کار همیشه مشکلات را نشان نمی‌دهد. نوزادان تازه متولد شده معمولاً بیش از حد ظریف هستند که بتوان آن‌ها را منتقل کرد، اما در بیمارستان رویال هلمشایر دستگاه MRI نوزادان فقط چند متر از واحد مراقبت‌های ویژه فاصله دارد. در سمت چپ یک دستگاه اسکن فراصوت و در سمت راست یک اسکن MRI قرار دارد. این دستگاه بسیار دقیق‌تر بوده و برای پزشکان اطلاعات تشخیصی بیشتر و بهتری فراهم می‌کند.^۱

عنوان این گزارش خبری با به کار بستن شگرد ابهام، خبر از کمک برای نوزادان انگلستان می‌دهد، بدون اینکه نوع آن را مشخص کند. به این ترتیب حس کنجکاوی مخاطب برای کسب اطلاعات بیشتر برانگیخته می‌شود. جمله نخست، با استفاده از شگرد کلی‌گویی بر این نکته تأکید دارد که تمامی نوزادان نارس در سراسر جهان توسط دستگاه اسکن فراصوت مورد بررسی قرار

¹ Help for UK babies

Ultrasound like this is how all premature babies are scanned - but it doesn't always reveal what's gone wrong. New-borns are usually too fragile to be moved, but at the Royal Hallamshire the purpose built baby MRI is just metres from the special care unit. On the left is an ultrasound scan, on the right an MRI scan. It's much more detailed and gives doctors more diagnostic information. (25 JAN 2017)

می‌گیرند. با این وجود، یک دستگاه/سکن/ام.آر.آی^۱ نوزاد برای نخستین بار در انگلستان طراحی شده است که می‌تواند به راحتی در بخش مراقبت‌های ویژه توسط پزشکان در هنگام نیاز برای اطلاعات بیشتر تشخیصی مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین انگلستان در ارائه چنین خدمات پزشکی با ارزشی به نوزادان، از سایر کشورهای جهان متمایز شده است. شگرد دسته‌بندی ما-آن‌ها تأکید بر برتری ما یعنی انگلستان داشته است. چرا که شگرد بیان ضمنی به کار رفته می‌توان برداشت کرد این خدمات پزشکی بی‌نظیر فقط در انگلستان ارائه شده است. بنابراین، این متن خبری از وب‌گاه بی‌بی‌سی از شگرد خودنمایی مثبت برای جلب توجه مخاطب به استانداردهای بالای ارائه خدمات پزشکی و مراقبت‌های بهداشتی در انگلستان استفاده کرده است. این به نوبه خود نوعی دست‌کاری محتوای آموزشی و در نتیجه مدل‌های ذهنی مخاطب بوده است.

۶. حیوانات خانگی در محل کار؟ برخی شرکت‌های انگلیسی از آن‌ها استقبال می‌کنند.
بروک، رگی، مکس و پیگی در شرکت نستل در گنویک همکاری هستند. طرح حیوانات خانگی در محل کار این شرکت آن‌چنان موردپسند کارکنان قرار گرفته است که تا پایان سال، ۱۰۰ سگ دیگر نیز مورد ارزیابی قرار خواهند گرفت تا کارت پرسنلی دریافت نمایند. سگ‌ها نه تنها استرس را کاهش می‌دهند بلکه به شکل‌گیری رفاقت‌های کاری نیز کمک می‌کنند.^۲
عنوان خبری بالا، با طرح پرسشی سعی دارد بر بعید بودن به‌همراه داشتن حیوانات خانگی در محل کار تأکید کند. هرچند این خبر بیانگر آن است که بردن حیوان خانگی به محل کار، دیگر رویای دور از دسترسی نیست. چرا که این اتفاق در حال حاضر در برخی شرکت‌های انگلیسی رخ می‌دهد. شگرد زبانی تمثیل در همین راستا، به معرفی چندین سگ خانگی می‌پردازد که در شرکت نستل^۳ به عنوان بزرگترین شرکت تولیدکننده مواد غذایی در دنیا رفت و آمد می‌کنند. انتخاب نستل به عنوان یکی از شرکت‌های استقبال‌کننده از حضور حیوانات خانگی در محل کار، انتخابی بسیار هوشمندانه و مؤثر است. از آنجایی که نستل شرکت کوچکی و ناآشنایی نیست و انتظار می‌رود برای چنین اقدامی برنامه‌ریزی‌هایی صورت پذیرفته و اهدافی مورد توجه باشد. در ادامه آمده است که به دلیل استقبال کارکنان نستل تعداد سگ‌های مجاز در این شرکت به سرعت در حال افزایش خواهد بود.

^۱ MRI

^۲ Pets in the office? Some UK firms welcome them

Brooke, Reggie, Max and Peggy are office buddies at Nestle in Gatwick. The firm's pets at work scheme has proved so popular by the end of the year around a hundred dogs will have passed an assessment to gain their own staff pass. The dogs don't just relieve stress, but also seem to help build office camaraderie. (19 APR 2017)

^۳ Nestlé

خبر بالا، این موضوع را بازگو می‌کند که آنچه در انگلستان رواج یافته‌ست، برخلاف هنجارهای سایر کشورهای دنیاست. در این زمینه، به کمک استراژی‌های قطبی‌سازی و بیان ضمنی، مخاطب چنین برداشت می‌کند که کارکردن در محیط‌های کاری انگلیسی مطلوب‌تر و بهتر از سایر کشورها است. به منظور ارائه شواهد بیشتر و تضمین برداشت مثبت، نویسنده خبر با بهره‌جستن از شگرد تمثیل به تعدادی از مزیت‌های آوردن سگ‌ها به محل کار نیز اشاره می‌نماید. بنابراین، این متن خبری سعی در گسترده شدن شیوه زندگی انگلیسی با حضور حیوانات خانگی در خانه‌ها، خیابان‌ها و در محل‌های کار می‌پردازد.

فراوانی و درصد بهره‌گیری از شگردهای زبانی مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک در همگی ۱۸ خبر علمی مورد بررسی با موضوع بهداشت و شیوه زندگی انگلستان در جدول زیر نشان داده شده‌است. برتری استفاده از شگردهای خودنمایی مثبت، واژه‌گزینی و بازی به اعداد در مقایسه با سایر شگردها کاملاً قابل مشاهده است.

جدول ۴: فراوانی و درصد موارد استفاده از شگردهای زبانی مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک در گزارش‌های خبری با ارائه مثبت از بهداشت و شیوه زندگی انگلستان

درصد	فراوانی	شگردهای زبانی مدل چهاروجهی ایدئولوژیک
۰	۰	تحمیل، مقایسه، اجماع، شرط خلاف واقع، تکذیب، حسن تعبیر، کنایه، استعاره، عوام‌گرایی، قربانی شدن
۵,۸۸	۱	شخص مطلع، اغراق، دیگرنمایی منفی، پیش‌فرض، ابهام
۱۱,۷۶	۲	دسته‌بندی، بیان هنجارها، قطبی‌سازی یا دسته‌بندی خودی-غیرخودی
۱۷,۶۴	۳	توصیف کنش‌گرها، ارائه شواهد، کلی‌گویی، تمثیل، خودستایی ملی
۲۳,۵۲	۴	بیان ضمنی
۴۷,۰۵	۸	بازی با اعداد
۵۸,۸۲	۱۰	واژه‌گزینی
۱۰۰	۱۷	خودنمایی مثبت

۳.۳. سیاست‌های انگلستان

فراوانی‌های به‌دست‌آمده، بیانگر آن بود که از بین ۹ گزارش خبری که به موضوعات سیاسی انگلستان پرداخته بودند، ۶ خبر به خودنمایی مثبت بر طبق مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک (Van Dijk, 2004) پرداخته بودند. این در حالی است که هیچ‌یک، اطلاعات منفی درباره

انگلستان مطرح نکرده بودند. ۳ گزارش خبری باقیمانده نیز به طرح اخبار مطلوبی در مورد سیاست های انگلستان پرداختند که بدون تأکید و با رویکرد نسبتاً بی طرفانه‌ای نگاشته شده بودند. بنابراین، ۱۰۰ درصد خبرهای سیاسی وب‌گاه به ارائه اطلاعات مثبت پرداخته بودند و ۶۷ درصد آن‌ها بر این اطلاعات مثبت بر پایه مدل ون‌دایک تأکید داشتند. فراوانی و درصد اخبار سیاسی بالا بر پایه موضوعاتشان در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۵: فراوانی و درصد موضوعات مختلف در گزارش های خبری با ارائه مثبت از سیاست‌های انگلستان

درصد	فراوانی	موضوعات مثبت درباره علم و فناوری انگلستان
۶۶,۶۶	۴	مذاکرات برکسیت
۱۶,۶۶	۱	قانون‌گذاری داخلی
۱۶,۶۶	۱	مسائل بین‌المللی
۱۰۰	۶	مجموع

در زیر، ۳ نمونه از ۶ خبر سیاسی مثبت در رابطه با انگلستان تحلیل می‌گردد.

۷. پیش‌نویس طرح پیشنهادی انگلستان برای اتحادیه اروپا

آیا توافقی حاصل شده است تا رای‌دهندگان بریتانیا را برای ماندن در اتحادیه اروپا متقاعد کند؟ نخست وزیر دیوید کامرون، پیش‌نویس اصلاحی طرح پیشنهادی انگلستان را به اتحادیه اروپا تقدیم کرد و این طرح را شامل «تغییرات اساسی» دانست. در کنار سایر موارد، این طرح‌های پیشنهادی به انگلستان اجازه می‌دهند تا برخی از پرداخت‌های رفاهی به کارگران دیگر کشورهای اروپایی را متوقف نماید. وی می‌بایست رهبران ۲۷ کشور عضو اتحادیه اروپا را متقاعد کند تا با این طرح موافقت کنند.^۱

گزارش خبری بالا، با طرح پرسشی در مورد متقاعد کردن رای‌دهندگان بریتانیایی برای خارج نشدن از اتحادیه اروپا و با بهره‌گیری از شگرد بیان ضمنی، اهمیت حضور انگلستان در اتحادیه اروپا را برجسته نموده است. با اینکه پاسخی به این پرسش در متن خبر داده نشده، مخاطب چنین

¹ UK's draft EU deal

Has a deal been reached that will persuade British voters to stay in the European Union? The Prime Minister, David Cameron, has hailed a draft EU reform deal as delivering what he calls 'substantial changes'. Among other things, the proposals would allow the UK to suspend some welfare payments to workers from other European countries. He will now need to persuade the leaders of the other 27 EU member states to agree to it. (03 FEB 2016)

برداشتی خواهد داشت که طرح پیشنهادی انگلستان به اتحادیه اروپا تنها راه حل بالقوه این مشکل است.

نویسنده این متن خبری به کمک شگرد واژه‌گزینی در پیوند با توقف پرداخت‌های رفاهی به سایر کشورهای اروپایی، به طور ضمنی چنین تعهداتی را بار مالی برای انگلستان دانسته‌است. همچنین نویسنده با به کار بستن شگردهای تحمیل و دسته‌بندی خودی-غیرخودی این پیام را منتقل کرده‌است که مردم و دولت انگلستان شدیداً از کمک‌های مالی به سایر کشورهای عضو اتحادیه اروپا خسته شده‌اند. بنابراین، این گزارش خبری یک نمونه از خودنمایی مثبت و دیگرنمایی منفی است. چرا که انگلستان به عنوان یک حامی مالی برای دیگر کشورهای اروپایی معرفی شده‌است. با وجود اینکه رأی‌دهندگان بریتانیایی تصمیم به خروج از اتحادیه اروپا گرفته‌اند، پیش‌نویس طرح پیشنهادی انگلستان همچنان پیشنهادات سخاوتمندانه‌ای را به اتحادیه اروپا ارائه داده‌است. به این ترتیب، نگارش و انتخاب این گزیده خبری به عنوان محتوای آموزش زبان انگلیسی بر پایه مدل ون‌دایک در راستای شیوه‌های جدید استعماری انجام پذیرفته‌است.

۸ گزارش بریتانیا در رابطه با حمله به عراق در سال ۲۰۰۳ که مدت‌هاست بسیاری انتظار اتمام آن را می‌کشیدند، روز چهارشنبه منتشر خواهد شد. جان چیلکوت، رئیس گردآورندگان گزارش می‌گوید امیدوار است که مداخله نظامی در چنین مقیاسی در آینده بدون تحلیل و قضاوت سیاسی دقیق صورت نگیرد. این پژوهش مدت هفت سال طول کشید تا به نتیجه برسد.^۱

واژه گزارش «report» به همراه دو صفت بریتانیایی «British» و «انتظار طولانی مدت» «long-awaited» در ابتدای این گزارش خبری به برجسته‌سازی دو نکته پرداخته‌اند. نخست اینکه این تحقیقات مهم در بریتانیا انجام شده‌است. دوم آنکه، به دلیل پیچیدگی‌ها و اهمیت این گزارش، بسیاری از افراد به مدت طولانی منتظر پایان یافتن آن بودند. بنابراین، جمله آغازین به تنهایی نمونه بارز استفاده از شگردهای خودستایی ملی و خودنمایی مثبت بوده‌است. در ادامه، نویسنده با به کار بردن شگرد شخص مطلع برای افزودن بر اعتبار این خبر، به نقل قول غیرمستقیم رئیس پروژه پرداخته‌است. به باور نویسنده، انتظار می‌رود پیرو انتشار این گزارش هیچ مداخله نظامی دیگری با چنین مقیاسی بدون تجزیه و تحلیل دقیق‌تر انجام نگیرد. بنابراین، شگرد بیان ضمنی مخاطب را به

¹ The long-awaited British report into the invasion of Iraq in 2003 is due to be published on Wednesday. Its chairman, John Chilcot, says he hopes it will ensure that military intervention on such a scale will not be possible in future without more careful analysis and political judgement. The inquiry has taken seven years to reach its conclusions. (06 JUL 2016)

سمت دو برداشت می‌کشاند. نخست اینکه انگلستان با گردآوری و انتشار این گزارش در جهت صلح جهانی قدم بسیار مهمی برداشته‌است. دوم آنکه حمله به عراق در سال ۲۰۰۳ اشتباه بوده و نیاز به بررسی‌های دقیق‌تری بوده‌است. اشاره به این نکته که تکمیل این گزارش به مدت هفت سال طول کشیده‌است، بهره‌بردن از شگرد بازی با اعداد و بمنظور بالا بردن کیفیت و اهمیت گزارش مذکور و بی‌طرفی خبرنگار بوده‌است. بنابراین، گزارش خبری فوق را می‌توان به عنوان نمونه‌ای از خودنمایی مثبت به حساب آورد که به تبلیغ دیدگاه‌های سیاسی در ظاهر ضدخسونت انگلستان در مقابل سیاست‌های خسونت طلبانه سایر قدرت‌های جهان پرداخته‌است. چنین بنظر می‌رسد که استعمار الکترونیکی پنهان و در قالب مطالب درسی از اهداف وب‌گاه بی‌بی‌سی بوده‌است.

۹. رئیس کمیسیون اروپا می‌گوید اتحادیه اروپا در نتیجه برکسیت دچار بحران شده‌است ولی در معرض خطر نمی‌باشد. در اولین سخنرانی خود پس از رای به خروج بریتانیا از اتحادیه اروپا، جین-کلود جانکر هشدار می‌دهد بسیاری از حوزه‌های همکاری بین کشورها دچار نقص شده‌است^۱

شگردهای شخص مطلع و بیان ضمنی در این بریده خبری، جهت انعکاس مشکلات اتحادیه اروپا در نتیجه کناره‌گیری انگلستان از این اتحادیه بکار رفته‌اند. زمانی که رئیس کمیسیون اروپا بگوید اتحادیه اروپا به خاطر خروج قریب‌الوقوع انگلستان وارد بحران شده‌است، اهمیت این کشور بعنوان عضو کلیدی اتحادیه اروپا برای مخاطب پررنگ‌تر و قابل قبول‌تر خواهد بود. خواننده این خبر چنین برداشت خواهد کرد که همه کشورهای اروپایی نیازمند کشور انگلستان هستند و رای مردم انگلیس به خروج از اتحادیه اروپا کلیت اتحاد بین این کشورها را با تهدید جدی مواجه کرده‌است. بنابراین، شگرد قطبی‌سازی به دسته‌بندی کشورهای اتحادیه اروپا در یک سو و انگلستان در سوی دیگر پرداخته و اشاره ضمنی به قدرتمندی و توسعه یافتگی کشور انگلستان بعنوان عضوی ضروری در این اتحادیه کرده‌است. بنابراین، متن خبری فوق به‌نوعی خودنمایی مثبت سیاسی از جانب وب‌گاه بی‌بی‌سی به حساب می‌آید که چنین خبری را بعنوان مطلب آموزشی ارائه نموده‌است.

به همین ترتیب، کلیه گزارش‌های خبری سیاسی که رویکرد مشابهی در خودنمایی مثبت داشتند همچون مثال‌های بالا مورد تحلیل قرار گرفتند. فراوانی و درصد موارد استفاده از

¹ The president of the European Commission says the EU is in crisis but not at risk as a result of Brexit. In his first 'state of the union' address since Britain voted to leave the EU, Jean-Claude Juncker warns there are too many areas where cooperation between nations is lacking. (14 SEP 2016)

شگردهای زبانی مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک در کلیه ۶ خبر سیاسی مورد بررسی در جدول زیر نشان داده شده است و بالاترین فراوانی به خودنمایی مثبت و دسته‌بندی خودی- غیر خودی تعلق داشته‌است.

جدول ۶: فراوانی و درصد موارد استفاده از شگردهای زبانی مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک در گزارش‌های خبری با ارائه مثبت از سیاست‌های انگلستان

درصد	فراوانی	شگردهای زبانی مدل چهاروجهی ایدئولوژیک
۰	۰	توصیف کنش‌گرها، دسته‌بندی، مقایسه، اجماع، شرط خلاف واقع، تکذیب، حسن‌تعبیر، ارائه شواهد، تمثیل، کلی‌گویی، اغراق، کنایه، استعاره، بیان هنجارها، عوام‌گرایی، پیش‌فرض، ابهام، قربانی شدن
۱۶,۶۶	۱	تحمیل، دیگرنمایی منفی
۵۰	۳	شخص‌مطلع، بیان ضمنی، واژه‌گزینی، خودستایی ملی، بازی با اعداد
۶۶,۶۶	۴	قطبی‌سازی یا دسته‌بندی خودی-غیر خودی
۱۰۰	۶	خودنمایی مثبت

۴. بحث

نخستین بررسی‌های این پژوهش نشان داد، ۲۸,۵ درصد از گزارش‌های خبری بین‌المللی موجود در برنامه درسی وب‌گاه یادگیری زبان انگلیسی بی‌بی‌سی به موضوعات مربوط به انگلستان اختصاص یافته‌اند. در ادامه یافته‌های به‌دست‌آمده از تحلیل گفتمان انتقادی نمایانگر آن بود که بیشتر این اخبار، اطلاعات مثبتی ارائه کرده‌اند. تعداد چشمگیری نیز به برجسته‌سازی اطلاعات مثبت درباره انگلستان بر پایه مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک (Van Dijk, 2004) پرداخته‌اند. این یافته‌ها با پیش‌بینی نظریه استعمار الکترونیکی مک‌فیل (McPhail, 2006) همسو است. وی معتقد است در گذشته استعمارگران در تلاش برای استعمار سرزمین‌ها در سراسر جهان بودند. همچنین امروزه ابررسانه‌هایی مانند دیزنی، هالیوود، سی‌ان‌ان^۱، بی‌بی‌سی و موارد مشابه می‌کوشند بر چشم، گوش و ذهن میلیون‌ها بیننده، خواننده و یا شنونده چیره شوند. در همین راستا، بهنام و رضائیان (Behnam & Rezaeian, 2014) بر این باورند که نویسندگان متن‌های خبری، همواره با بهره‌گیری از ابزارهای گفتمان سعی دارند ایدئولوژی خود را پنهان کنند. آن‌ها معتقدند شیوه نگارش یک گزارش خبری به نگرش و احساسات مخاطب در راستای هدف نویسنده جهت می‌دهد.

^۱ CNN

گزارش‌های خبری با موضوعات علم و فناوری که به بازتاب برتری‌ها، پیشرفت‌ها، اختراعات و اکتشافات انگلستان در این پهنه به شکل غرور آفرینی پرداخته‌اند، سعی در ارائه یک تصویر مطلوب و رویایی از انگلستان به مخاطب دارند. زبان‌آموز با هدف یادگیری زبان انگلیسی، چنین محتوای در ظاهر آموزشی و برگرفته از اخبار علمی را مطالعه می‌کند. او در مواجهه با مطالب و موضوع‌هایی قرار می‌گیرد که در کنار ارتقای جایگاه علمی انگلستان، گرایش به ایده‌ها و ایده-آل‌های انگلیسی پیدا می‌کند. اشاره آشکار و گاهی ضمنی این متن‌ها، به پیشتاز بودن انگلستان در تولید و بهره‌برداری از علم و فناوری مدرن، این کشور را از سایر کشورها به ویژه کشورهای حاشیه متمایز نموده‌است. همچنین ذهنیت زبان‌آموزان این کشورها را نسبت به جایگاه علمی زادگاه خود و توانایی‌های علمی دانشمندان خودی دستخوش تغییر نموده‌است. همچنین ورود دستاوردهای علمی آنان به کشور خود و در مواردی حتی زندگی در آن کشور را تبدیل به خواسته‌ای درونی می‌نماید. در همین راستا فیلیپسون (Philipson, 2009) معتقد است گسترش فزاینده استفاده از زبان انگلیسی در حوزه رسانه، آموزش، سیاست و علم اغلب فرآورده سیاست زبانی هدفمند و هوشیارانه کشورهای هسته به ویژه آمریکا و انگلستان است که با هدف گسترش نفوذ خود در جوامع موسوم به حاشیه صورت می‌گیرد. این امر، نتیجه تلاش برای ایجاد نوعی امپریالیسم زبانی است که با رواج الگوها و روش‌های علمی کشورهای هسته انجام شده و به شکل مؤثری جریان دانش در کشورهای حاشیه را در راستای خواست و اراده خودشان کنترل می‌کنند. بنابراین به نظر می‌رسد که گزینش و انتشار اخبار علمی انگلستان به عنوان محتوای آموزش زبان انگلیسی با هدف دستکاری ایدئولوژیکی محتوا و سلطه نامشروع بوده‌است. این امر از طریق شکل دادن مدل‌های ذهنی متعصبانه بر پایه برجسته کردن اطلاعات مثبت در مورد توانایی‌های علمی و فنی انگلستان انجام پذیرفته‌است. به باور ون‌دایک (Van Dijk, 2004)، هنگامی که مردم در مورد گروه خود، با ضمیر اول شخص جمع صحبت می‌کنند، «فعالیت‌ها، هنجارها، و ارزش‌های خود را به طور مثبت ارزیابی می‌کنند و از منابع و یا سایر منافع گروه خود دفاع می‌کنند». چنین سخنانی ایدئولوژیکی به شمار می‌آیند (۷۳۴). بنابراین گفتمان رسانه خبری و آموزشی بی‌بی‌سی، به ارائه منصفانه اخبار و محتوای آموزشی مناسب یادگیری زبان انگلیسی پایبند نبوده‌است. بلکه به بازتاب خبرهای منتخب و ویرایش شده از کشور انگلستان پرداخته‌است.

نکته جالب توجه این است که اخبار به دست آمده با موضوع بهداشت و شیوه زندگی انگلستان، ۵۶ درصد از کل پیکره زبانی را شامل می‌شود. این، خود اثباتی بر اهمیت ویژه صادرات شیوه زندگی برای کشورهای هسته است. یافته‌های این پژوهش نشان داده‌است که انگلستان به

عنوان یک کشور هسته در تلاش است ارزش‌ها، هنجارها و سبک زندگی انگلیسی را از طریق متن‌های خبری در قالب برنامه درسی به نمایش بگذارد. نمونه‌هایی همچون نجات سگ‌های آسیایی از قصابی‌ها، استقبال از حیوانات خانگی در محل کار، ادای احترام به یک سگ نظامی و موارد مشابه با به کاربردن شکردهای زبانی ویژه سعی در پررنگ‌تر کردن کنش‌های انجام‌شده و در نتیجه برجسته کردن علایق انگلیسی‌ها به حیوانات و نهایتاً رواج این سبک زندگی داشته‌اند. بر پایه نظریه استعمار الکترونیکی مک‌فیل (McPhail, 2006) ادامه دریافت چنین پیام‌های بیگانه‌ای ذهن مخاطبان به ویژه جوانان را به سمت تفکرات و آرمان‌های فرهنگ بیگانه و شیوه زندگی آن‌ها می‌کشاند. به این ترتیب، آنچه قهاری (Ghahari, 2013) جهانی شدن فرهنگ نامیده‌است، اتفاق می‌افتد. این جهانی شدن مشتمل بر «شکل‌گیری و گسترش فرهنگی ویژه در عرصه جهانی که با خود موجی از همگونی فرهنگی را در جهان پدید می‌آورد و همه خاص‌های فرهنگی را به چالش می‌طلبد» (Ghahari, 2013, p. 288). در همین راستا، سلامت نیوز در سال ۹۵ خبر از سیر فزاینده روی آوردن به حیوانات خانگی در ایران، همزمان و موازی با فرایند کاهش تعداد فرزند، به ویژه در یک دهه اخیر داده‌است. در ادامه این گزارش خبری آمده‌است که «البته خرید و نگهداری حیوانات خانگی در ایران، شاید تا ۱۵-۱۰ سال پیش به طور عمده ذائقه ای طبقه بالایی محسوب می‌شد و طبقه متوسط و پائین علاقه بسیار کمی به این امر نشان می‌دادند، اما در حال حاضر به نظر می‌رسد نشانه‌های فراگیر شدن این علاقه در جامعه ایرانی به چشم می‌خورد». مک‌فیل (McPhail, 2006) هشدار می‌دهد که دریافت پیوسته اطلاعات، پیام‌ها و شیوه زندگی کشورهای صادرکننده فناوری‌های مدرن و ارائه دهنده ابررسانه‌های خبری، آموزشی و تفریحی، سبب نشانه گرفتن آموزه‌های اخلاقی، فرهنگی و شیوه زندگی کشورهای هدف می‌شود. این پدیده، امری جدی بوده و نیازمند بررسی و چاره‌جویی است.

برجسته‌سازی استانداردهای بالای زندگی در انگلستان که در وب‌گاه یادگیری زبان انگلیسی بی‌بی‌سی به فراوانی به چشم می‌خورد نیز تصادفی نیست. این گونه‌ای خودنمایی مثبت در ناسازگاری کامل با اصول اولیه تهیه و تدوین مطالب درسی است؛ زیرا همه مطالب آموزشی نیازمند رعایت شرایط اولیه فراوانی، انصاف و بی‌طرفی^۱ هستند (Killoran, et al., 2004). در نتیجه، نگرانی درباره «جایگزین شدن، طرد شدن، تغییر کردن و یا فراموش شدن» شیوه‌های زندگی بومی و محلی در مواجهه با ارزش‌ها و شیوه‌های جدید زندگی بیگانه کاملاً درست و به جا هستند (McPhail, 1987, p. 18). در پژوهش مشابهی بر روی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی،

¹ plurality, fairness and impartiality

صادقی (Sadeghi, 2008) این گونه نتیجه‌گیری می‌کند که «کتاب‌های آموزشی به روشی کاملاً حرفه‌ای و پرجاذبه از طریق تصاویر نامناسب، موضوعات غریب و ارزش‌گذاری‌های تحمیلی اقدام به ترویج فرهنگ غرب می‌کنند» (Sadeghi, 2008, p. 15). اتیکور رحمان (Atikur Rahman, 2014) معتقد است رسانه‌های جهانی با استفاده از تلویزیون، اینترنت و موارد مشابه به صورت روبه‌افزایشی در حال شکل دادن به فرهنگ نسل جوان در سراسر دنیا هستند. در نتیجه «نقش نهادهای اجتماعی همچون خانواده و جامعه در معرفی الگوهای ارزشی، رفتاری و اخلاقی» به سرعت در حال رنگ‌باختن است (Atikur Rahman, 2014, p. 4). مک‌فیل (McPhail, 2006) همچنین باور دارد امروزه فرآیند اجتماعی شدن که در گذشته با سرپرستی و پشتیبانی خانواده و جامعه انجام می‌شد، به وسیله امپراتوری‌های چندرسانه‌ای رבוده شده است. پیشنهاد صادقی (Sadeghi, 2008) برای برخورد منطقی و مؤثر با پدیده از خودیگانگی فرهنگی زبان‌آموزان این است که باید نسل جوان را از حقایق فرهنگ غرب آگاه نموده، آن‌ها را با فرهنگ خود به گونه‌ای جذاب و جوان‌پسند آشتی دهیم.

لازم به اشاره است که آموزش زبان انگلیسی در قالب موضوعات سیاسی در برنامه درسی وب‌گاه بی‌بی‌سی از اقبال خوبی برخوردار نبوده است. چرا که فقط ۹ خبر از ۷۷ خبر مربوط به انگلستان به مسائل سیاسی پرداخته بودند. با این وجود، سخن گفتن از انگلستان به عنوان کشوری قدرتمند و حامی سایر کشورها خود نمونه ترویج استعمار الکترونیک و در راستای نظریه مک‌فیل (McPhail, 1987) بوده است که معتقد است انتشار چنین موضوعات متعصبانه‌ای از طریق رسانه‌های جمعی اهداف استعمارگران را بدون نیاز به جنگ و نیروهای نظامی برآورده می‌کند. در همین راستا، قمری و حسن زاده (Ghamari & Hasanzadeh, 2011) بر این باورند که «ایدئولوژی‌های زبانی می‌توانند به ابزار ایدئولوژی دینی و سیاسی تبدیل شوند و کانون جنگ‌های سیاسی قرار گیرند» (Ghamari & Hasanzadeh, 2011, p. 164-165). به باور مرندی و همکاران (Marandi et al., 2015) یکی از زیرکانه‌ترین شگردهای هژمونیک که در آموزش زبان انگلیسی به کمک اینترنت مورد استفاده قرار می‌گیرد «استفاده از اخبار سیاسی در برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی آنلاین می‌باشد که اغلب منتهی به سوءتفسیر کشورهای حاشیه در نتیجه تعصب و تحریف می‌گردد» (Marandi et al., 2015, p. 389). بنابراین، به دلیل جریان یک‌طرفه پیام‌های رسانه‌ای از کشورهای هسته به کشورهای حاشیه، بررسی دقیق مطالب برخط آموزش زبان انگلیسی، هدف‌های کشورهای ارائه‌کننده آن‌ها و میزان تأثیرگذاریشان بر کشورهای دریافت‌کننده امری مهم و ضروری است.

بر پایه تحلیل پیکره زبانی پژوهش، وب گاه یادگیری زبان انگلیسی بی بی سی در چارچوب یک برنامه درسی پنهان، سرگرم رواج هنجارهای اجتماعی و ارزش های اعتقادی، القاء برتری علمی و فناوری و تبیین سیاست های نظام انگلستان است. بر پایه پیش بینی نظریه استعمار الکترونیکی، قرار گرفتن در معرض چنین تصاویر و پیام های رسانه ای در درازمدت می تواند بازار اقتصادی، قدرت سیاسی و نفوذ فرهنگی کشور انگلستان را در بین زبان آموزان سراسر جهان که از این رسانه کمک می گیرند گسترش دهد. در نهایت درک این زبان آموزان از هویت و فرهنگ خودشان را دچار خطر کند. چنین کاربردی برای اینترنت که هویت اشخاص را تهدید می کند با یافته های عنبرین (Anbarin, 2009)، قمری و حسن زاده (Ghamari & Hasanzadeh, 2011) کرایل (Cryle, 2002)، کریمی و مرندی (Karimi & Marandi, 2014)، مرندی (Marandi, 2017) و کسائیان و سوباکریشنا (Kasaian & Subbakrishna, 2011) همسویی دارد. قدرت هژمونیک، توانایی گروه یا گروه ها در متقاعد کردن دیگران در درون یک جامعه است و با هدف ایجاد این باور اعمال می شود که طرز فکر درست و شایسته همان است که در جهت منافع آن هاست (Aghagolzadeh & Kheirabadi, 2012). در این میان، هژمونی علمی، فرهنگی، ایدئولوژیکی و سیاسی انگلستان به عنوان یک کشور هسته بر ذهن زبان آموزانی که برنامه درسی این وب گاه را در سراسر جهان و به ویژه در کشورهای حاشیه مصرف کننده فناوری اینترنت دنبال می کنند آشکار شد. این امر نشان می دهد که این وب گاه همچون پنجره ای است به سوی فرهنگ، ایدئولوژی و شیوه زندگی انگلیسی. این پنجره، همیشه به روی جهانیان باز است و ایده آل های انگلیسی را برای در اختیار گرفتن ذهن و به چنگ آوردن الگوی مصرف کشورهای حاشیه و سلطه انگلستان بر آن ها می گستراند. این یافته ها با پژوهش ها و نظریه های صاحب نظرانی همچون مک فیل (McPhail, 1987, 2006)، پنیکوک (Pennycook, 2007)، فلیپسون (Philipson, 2009)، تاملینسون (Tomlinson, 1991)، ون دایک (Van Dijk, 2002, 2008)، کاناگرجه (Canagarajah, 1999)، پراگler (Progler, 2011) و بسیاری دیگر همسویی دارد. بنابراین، با وجود محبوبیت روزافزون آموزش زبان انگلیسی به کمک اینترنت، تحلیل انتقادی و استفاده آگاهانه از این فناوری برای زبان آموزان و آموزگاران ضروری است.

۵. نتیجه گیری

پژوهش حاضر، کوشیده است تا رد پای استعمار الکترونیکی را در درس های بخش لینگوهاک وب گاه یادگیری زبان انگلیسی بی بی سی پی گیری کند. وب گاهی که مدعی ارائه موضوعات

خبری بین‌المللی است با استفاده از مدل چهاروجهی ایدئولوژیک ون‌دایک (Van Dijk, 2004) تحلیل شد. یافته‌های پژوهش بیانگر آن بود که برنامه درسی این وب‌گاه به گسترش ایدئولوژیکی ارزش‌ها و هنجارها و سبک زندگی انگلیسی، برتری‌های علمی و پیام‌های سیاسی انگلستان پرداخته‌است. این وب‌گاه با بهره‌بردن از شگردهای زبانی همچون خودنمایی مثبت، خودستایی ملی، دسته‌بندی خودی-غیرخودی، واژه‌گزینی‌های هدف‌دار و موارد مشابه در پی دست‌یابی به هدف‌های مورد اشاره بوده‌است. بنابراین، برنامه درسی پنهان بی‌بی‌سی با ایجاد ذهنیت ایده‌آل انگلیسی در زبان‌آموزان سعی دارد از یک سو هژمونی مورد نظر را مخفی کند و از سوی دیگر سلطه سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نظام خودی را گسترش دهد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت با وجود اینکه وب‌گاه‌های آموزشی به کمک اینترنت، فرصت‌های بی‌نظیری برای آموزش و پرورش با شیوه‌های نوین در سراسر جهان ارائه می‌دهند، کاربران وب‌گاه‌ها باید از تهدیدهای بالقوه این فناوری مدرن باخبر باشند و با دید انتقادی و ذهنی آگاه از مزایای این برنامه‌ها بهره‌مند شوند. چراکه بر پایه نظریه استعمار الکترونیکی مک‌فیل (McPhail, 2006)، هدف پنهانی تولیدکنندگان وب‌گاه‌های آموزشی رایگان در کشور-های هسته، در حقیقت تغییر دیدگاه‌ها، خواسته‌ها، اعتقادات و شیوه زندگی دریافت‌کنندگان این فناوری در نواحی مختلف دنیا است.

فهرست منابع

- آقاگل‌زاده، فردوس و معصومه خیرآبادی (۲۰۱۲). «واقع‌نشدن فعل در عنوان‌های خبری روزنامه‌های فارسی زبان از منظر تحلیل گفتمان انتقادی». *زبان پژوهی*. دوره ۵. شماره ۹. صص ۱-۲۰.
- آقاگل‌زاده، فردوس و آیلین فیروزیان پوراصفهان‌ی (۲۰۱۶). «بررسی بازنمایی ایدئولوژی در متون ترجمه-شده سیاسی انگلیسی در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی: محورهای سبک و بلاغت». *زبان شناسی و گویش‌های خراسان*. سال ۸. شماره ۱۴. صص ۲۵-۴۹.
- اسلامی، مهرنوش و رسولی، فاطمه و شاکر، محمد و فاضلی، فاضل (۲۰۱۸). «نقش جنبه‌های مثبت و منفی فناوری الکترونیک در بخش آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در جامعه صنعتی ایران». *هنر زبان*. دوره ۳. شماره ۲. صص ۲۹-۴۴.
- سلامت نیوز (۲۰۱۶). دلایل گرایش به نگهداری از حیوانات خانگی در ایران. Retrieve from <<http://www.salamatnews.com/news/198743/>>
- صادقی، آرام رضا (۲۰۰۸). *مصادیق تهاجم فرهنگی در آموزش زبان انگلیسی*. همایش ملی توسعه و تحول در فرهنگ و هنر، سازمان تبلیغات اسلامی، تهران، ایران. Retrieve from <www.hozehonari.com/GetFile.aspx?id=60652>

عبرین، زینب (۲۰۰۹). بررسی رابطه استفاده از اینترنت و هویت فرهنگی جوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء.

قهاری، شیماء (۲۰۱۳). «تأثیر رشته زبان انگلیسی بر هویت فرهنگی: بررسی مقایسه ای هوش فرهنگی و انزوای ارزشی». پژوهش‌های زبان شناختی در زبان های خارجی. سال ۳. شماره ۲. صص ۲۸۷-۳۱۲.

قمری، محمدرضا و محمد حسن زاده (۲۰۱۱). «نقش زبان در هویت ملی». زبان پژوهی. دوره ۲. شماره ۳. صص ۱۵۳-۱۷۲.

بهار، مهري و زهرا گلستانه (۲۰۱۳). «واکاوی عناصر فرهنگ غربی و تجربه‌ی زیسته ایرانی». مطالعات توسعه‌ی اجتماعی- فرهنگی. شماره ۲۲. صص ۹۵-۱۲۳.

References

- Aghagolzadeh, F., & Kheirabadi, M. (2012). Presence and absence of verb in Iranian newspaper headlines: a critical discourse analytic study. *Zabanpazhuhi*, 5(9), 1-20. doi: 10.22051/JLR.2014.1061 [In Persian].
- Aghagolzadeh, F., & Firuzian Pooresfahani, A. (2016). A survey on the representation of ideology in English translated political texts in the framework of critical discourse analysis: style and rhetoric. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 8(14), 25-49. doi: 10.22067/lj.v8i14.54803 [In Persian].
- Anbarin, Z. (2009). The study of the relationship between the use of the Internet and the cultural identity of the youth [Unpublished Master's thesis]. Alzahra University, Iran [In Persian].
- Apple, M. (1982). *Education and power*. Boston: Roulledge and kegan Paul.
- Atikur Rahman, K. M. (2014). Globalization and cultural transformation: the case of Bangladesh. *Asian Culture and History*, 6(2), 1-10.
- Bahar, M., & Golestaneh, Z. (2013). Evaluation on western cultural elements and Iraninan life experience. *Quarterly Journal of Socio-Cultural Development Studies*, 22, 95-123 [In Persian].
- Behnam, B., & Rezaeian, M. (2014). A critical discourse analysis of the Europe's economic crisis in the European and British print media. *Elixir Literature*, 68, 22126-22132.
- Bonachristus, U., & Ojiakor, I. (2012). Cultural dependency: a philosophical insight. *Scientific Research*, 2(2), 123-127. <<http://dx.doi.org/10.4236/ojpp.2012.22019>>
- Cai, H. (2012). E-learning and English teaching. *IERI Procedia*, 2, 841- 846 <https://www.researchgate.net/publication/275195366_E-learning_and_English_Teaching>
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cryle, P. (2002). Should we stop worrying about cultural awareness? In R. O'Dowd (2003), Understanding the "other side": intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2), 118-144.
- Crystal, D. (2004). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
- Ducate, L. C., & Lomicka, I. L. (2008). Adventures in the blogosphere: from blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21, 9-28. <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.474.3975&rep=rep1&type=pdf>>
- Eslami, M., Rasouli, F., Shaker, M., & Fazeli, F. (2018). The role of positive and negative aspects of electronic technology in English language teaching and learning in Iranian industrial society. *Language Art*, 3(2) 29-44. doi: 1022046/LA.2018.08 [In Persian].

- Farshadnia, S. (2010). *Culture in online communication: netiquette applications and implementations in the TEFL community* [Unpublished Master's thesis]. Alzahra University, Tehran, Iran.
- Fayyazi, M. (2007). *The effects of using weblogs in writing classes on Iranian EFL university students' writing proficiency* [Unpublished Master's thesis]. Alzahra University, Tehran, Iran.
- Ghahari, Sh. (2013). The effect of English language on cultural intelligence: the comparative analysis of cultural intelligence and value isolation. *Foreign Language Research Journal*, 3(2), 287-312. <<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=272188>> [In Persian].
- Ghamari, M. & Hasanzadeh, M. (2011). The role of language in national identity. *Zabanpazhuhi*, 2(3), 153-172. doi:10.22051/JLR.2014.1055 [In Persian].
- Haron, N., Zaid, Y., & Ibrahim, N. (2015). E-Learning as a platform to learn English among ESL learners: benefits and barriers. In M. Stapa & H. Jaafar (Eds.), *Research in Language Teaching and Learning* (pp.79-106). Penerbit UTM Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, and Winston Inc.
- Jamalifar, G. & Chalak, A. (2014). The use of internet in English language learning: practices, attitudes, and challenges of the learners. *Advances in English Language and Literature (AELL)*, 1(2), 1-6.
- Karimi, K. (2014). *The promotion of electronic colonialism in Internet-mediated English education: The representation of Iran in Four English educational websites* [Unpublished PhD dissertation]. Alzahra University, Tehran, Iran.
- Karimi, K., & Marandi, S. S. (2014). The representation of Iran in Englishcentral educational website: unfolding the hidden curriculum. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 119-146.
- Kasaian, S. A., & Subbakrishna, R. (2011). Iranian parents' resistance to incompatible aspects of western culture: implications for ELT material development. *English Language Teaching*, 4(1), 230-239. <www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/9792/7063>
- Kentli, F. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Killoran, I., Panaroni, M., Rivers, S., Razack, Y., Vetter, D., & Tymon, D. (2004). Rethink, revise, react: Using an anti-bias curriculum to move beyond the usual. *Childhood Education*, 80, 149-156.
- Kilroy, R. J. (2008). *Threats to homeland security: an all-hazards perspectives*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *The Internet TESL Journal*, 6(12). <<http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>>
- Mak, B., & Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36, 437-455.
- Marandi, S. S. (2017). Virtual walls and bans: E-learning/CALL hegemonies in the Iranian context. In J. Colpaert, A. Aerts, R. Kern, & M. Kaiser (Eds.), *CALL in Context – Proceedings of the XVIIIth International CALL Conference, UC Berkeley, California* (pp. 488-495). <https://www.researchgate.net/publication/318929844_Virtual_walls_and_bans_E-learningCALL_hegemonies_in_the_Iranian_context>
- Marandi, S. S., Karimi, K., & Nami, F. (2015). Layers of CALL hegemonies: an Iranian experience. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thoučny (Eds.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy* (pp. 386-391). Dublin: Research-publishing.net. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564242.pdf>>
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S., & Gair, M. (2001). Peekaboo: Hiding and outing the curriculum. In E. Margolis (Ed.), *The hidden curriculum in higher education* (pp. 1-20). New York: Routledge.

- McPhail, T. L. (1987). *Electronic colonialism: the future of international broadcasting and communication* (2nd ed.). Newbery Park: Sage.
- McPhail, T. L. (2006). *Global communication: theories, stakeholders, and trends* (2nd ed.). Massachusetts: Blackwell.
- Mohammadi, N., Ghorbani, V., & Hamidi, F. (2011). Effects of e-learning on Language Learning. *Procedia Computer Science*, 3, 464-468.
<https://ac.els-cdn.com/S1877050910004539/1-s2.0-S1877050910004539-main.pdf?_tid=93456a9e1491-4dddaf5794a78a42cc62&acdnat=1528274239_083e2426b2e5fca97a8bbf658895f6a>
- Naidu, S. (2006). *E-Learning: A guidebook of principles, procedures and practices* (2nd ed.). India: Commonwealth Educational Media Centre for Asia (CEMCA).
- Nami, F. & Marandi, S. (2013). Wikis as discussion forums: Exploring students' contribution and their attention to form. *Computer Assisted Language Learning*, 26(1), 1-26. doi:10.1080/095882213.770036.
- Navidinia, H., Zare Bidaki, M., & Hekmati, N. (2016). Incorporating E-learning in teaching English language to medical students: exploring its potential contributions. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran (MJIRI)*, 30(1) 1-8.
<<http://mjiri.iiums.ac.ir/article-1-4168-en.pdf>>
- Pennycook, A. (2007). ELT Colonialism. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 13-24). New York: Springer.
- Philipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. New York: Routledge.
- Poorebrahim, F., & Zarei, Gh. (2013). How is Islam portrayed in western media? a critical discourse analysis perspective. *International Journal of Foreign Language Teaching and research*, 1(2), 45-62. <http://jfl.iaun.ac.ir/article_4184.html>
- Progler, J. Y. (2011). Imperialism in education: observation on curriculum, institutional structure, and the use of textbooks. In S. Ghahremani Ghajar & S. A. Mirhosseini (Eds.), *Confronting Academic Knowledge* (pp. 87-104). Tehran: Iran University Press.
- Razak, N. A., & Embi, M. A. (2004). A framework of IT competency for English language teachers. *Internet Journal of e-Language Learning and Teaching*, 1(1), 1-14.
<https://www.researchgate.net/publication/268199864_A_Framework_of_IT_Competency_for_English_Language_Teachers>
- Reeder, K., Macfadyen, L., Roche, J. & Chase, M. (2004). Negotiating culture in cyberspace: Participant problems and patterns. *Language learning & Technology*, 8(2), 133-152.
<<http://lt.msu.edu/vol8num2/reeder/>>
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. California: Corwin Press. <<http://files.hbe.com.au/samplepages/CO2437.pdf>>
- Sadeghi, A. R. (2008, April). *Cultural Assault through English Coursebooks in Iran* [Paper presentation]. The National Conference on Progress and Development in Art and Culture. University of Tehran, Iran. <www.hozehonari.com/GetFile.aspx?id=60652> [In Persian].
- Salamat News (2016). Reasons for keeping pets in Iran. <<http://www.salamatnews.com/news/198743/>> [In Persian].
- Sambrook, S. (2003). E-learning in small organisations. *Education + Training*, 45 (8-9), 506-516.
- Shojaei, A., Youssefi, K., & Shams Hosseini, H. (2013). A CDA approach to the biased interpretation and representation of ideologically conflicting ideas in western printed media. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 858-868.
- Shopova, T. (2014). Digital literacy of students and its improvement at the university. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(2), 26-32, doi: 10.7160/eriesj.2014.070201.
- Tomlinson, J. (1991). *Cultural imperialism: a critical introduction*. London: Continuum.
- Van Dijk, T. A. (1985). Introduction: discourse analysis as a new cross discipline. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 1-10). London: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: an interdisciplinary approach*. London: Sage.

- Van Dijk, T. A. (2001a). Critical discourse analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin, & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Oxford: Blackwell.
- Van Dijk, T. A. (2001b). Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). London: Sage.
- Van Dijk, T. A. (2004). Politics, ideology and discourse. <<http://www.discourse-in-society.org/teun.html>>
- Van Dijk, T. A. (2006a). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), 115-140.
- Van Dijk, T. A. (2006b). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press.
- Van Dijk, T. A. (2007). Critical discourse analysis. <<http://www.hartcda.org.uk/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/chapterone.pdf>>
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. New York: Palgrave Macmillan.
- Warschauer, M. (2000). Language, identity, and the Internet. In B. Kolko, L. Nakamura, & G. Rodman (Eds.), *Race in Cyberspace* (pp. 151-170). New York: Routledge.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. UK: Saxon House.

The Representation of Britain in BBC English Learning Website: Promoting Electronic Colonialism

Faezeh Soleimanifard¹
Biok Behnam²
Saeideh Ahangari³

Received: 11/06/2018

Accepted: 31/12/2018

Abstract

The Internet is already an essential element of education in all developed countries and its worldwide educational significance will continue to increase due to its constant technological development, communicative power, and social potential. Internet-mediated English learning has lately attracted both English teachers and learners due to the numerous advantages including the increased accessibility, quick information retrieval, flexibility in the pace of learning, etc. In spite of their popularity, the Internet-mediated English learning materials have rarely been critically analyzed. The present study aimed to critically investigate *LingoHack* lessons of BBC English Learning Website which claims to teach new words and phrases through watching and reading the transcripts of the latest BBC World News bulletin, trying to investigate whether these educational materials were promoting different aspects of electronic colonialism. This is a theory proposed by McPhail (1987) which tries to discover and uncover the colonial goals of multimedia giants produced in the core countries which seek to control the minds of people from the periphery countries. Thus, the lessons that were published from the beginning of the year 2016 to the end of the year 2017 were searched for the key term *Britain* plus its directly and indirectly related items both electronically and manually and 77 out of 270 news articles were found to contain the key terms. The corpus was analyzed by being classified based on their subject matters into three categories: Britain's science and technology (26 news stories), Britain's health and lifestyle (42 news stories), and Britain's politics (9 news stories). Applying Van Dijk's (2004) Ideological Square Model of critical discourse analysis (CDA), the researchers attempted to critically analyze the representation of *Britain* within BBC news lessons in terms of

¹ PhD Student, English Language Teaching Department, Islamic Azad University of Tabriz; F.SoleimaniFard@iaut.ac.ir

² PhD, English Language Teaching Department, Islamic Azad University of Tabriz, (Corresponding Author); b.behnam@azaruniv.edu

³ PhD, English Language Teaching Department, Islamic Azad University of Tabriz; ahangari@iaut.ac.ir

their hidden potential curriculum. Ideological Square Model accounts for the ways discourses represent groups of people in a process of polarization between *Us* and *Them* through: (a) emphasizing information that is positive about *Us*, (b) emphasizing information that is negative about *Them*, (c) de-emphasizing information that is positive about *Them*, and (d) de-emphasizing information that is negative about *Us* (van Dijk, 1998, p. 267). Van Dijk believed in a hierarchy of power in which those who are able to influence and control people's minds can indirectly control their actions through persuasion and manipulation as well. Therefore, his model plus 27 strategies for ideological discourse analysis listed by van Dijk (2004) were suitable for exploring the manipulations applied to the target educational materials in this study. In order to answer the research question, all BBC news video transcripts from *LingoHack* lessons involving the key terms were critically analyzed and noteworthy results were obtained and since the CDA analysis of all these news stories were too long to be included in this article, 6 samples from those presenting the manipulative functions of the target ELT content were discussed in detail. Even before considering CDA analysis, BBC Online appeared to be biased in selecting news video stories as ELT materials which were claimed to be international, while there existed plenty of British stories. The findings for the first category revealed that BBC Internet-mediated lessons have had manipulative purposes in choosing particular news stories and attempting to obtain illegitimate domination through the formation of biased mental models offered by emphasizing positive information about Britain's superior scientific and technological capabilities. Similarly, critical analysis from the second category showed that Britain as a core country also attempted to advertise its own values and norms through selecting biased news articles within health and lifestyle domain which tried to direct the audience's attention toward ideal and high quality living conditions in Britain. Findings from the third category also revealed that Britain was presented positively as a powerful and supportive country in political news stories and that was a true example of promoting electronic colonialism. On the whole, BBC Internet-mediated English learning program was found to promote certain British ideological values, scientific superiorities, and political messages through applying particular discursive structures that tend to describe in-group members in a positive or at least neutral way. Developing such an ideal British mentality in English learners was on the basis of a hidden curriculum which tried to promote a new kind of colonialism. So, as McPhail's (2006) Electronic Colonialism Theory postulates, long term exposure to these English learning materials would threaten individuals' perception of their identity and culture and disseminate British norms and values. Therefore, the Website users need to be conscious of the secret threats of the Internet technology and develop critical view in order to be wise autonomous learners. The researchers also have to closely investigate the one-way flow of media messages from the core to the peripheral countries, including online English educational materials and the purposes of the producing nations as well as the influences on receiving nations.

Keywords: Internet-Mediated English Education, Electronic Colonialism Theory, Hidden Curriculum, Critical Discourse Analysis, Van Dijk's Ideological Square Model.

بازنمایی هویت و غیریت در نخستین سخنرانی رؤسای جمهور پس از انتخابات: مطالعه موردی انتخابات ایران، آمریکا، فرانسه^۱

سمیه شوکتی مقرب^۲

جلال رحیمیان^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۱/۲۷

چکیده

در یک تحلیل زبان‌شناختی، سطح‌های گوناگون از جمله واژه، جمله، ساختار متنی، ترکیبات، اصطلاحات و موارد مشابه در اندرکنش با یکدیگر بن‌مایه‌ها، اصول اولیه و بافتار یک اندیشه و ایدئولوژی را می‌سازند. ایدئولوژی‌ها و هویت‌های برساخته آن‌ها در پشت واژه‌ها و واحدهای گوناگون زبانی پنهان هستند و باید از آن‌ها رمزگشایی شود. این رمزگشایی در فراگرد توصیف، تحلیل و تبیین متن‌ها به انجام می‌رسد. در واقع، ایدئولوژی به هر اندیشه و رهیافتی این امکان را می‌دهد تا مرزهای هویتی و دگرسازانه خود را نسبت به رقبای خویش ترسیم نماید. این جستار در پی پاسخ به پرسش «در نخستین سخنرانی پس از انتخابات رؤسای جمهور جمهوری اسلامی ایران، آمریکا و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.16929.1403

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان‌شناسی دانشگاه شیراز (نویسنده

مسئول)؛ s.shokati@shirazu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استاد زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه شیراز؛ jrahimian@rose.shirazu.ac.ir

فرانسه مرزهای هویتی تولید و بازتولید اقتدار به چه صورتی بازنمایی می‌شود؟»
تحلیلی در سطوح خرد و کلان را در پیش می‌گیرد. نگارندگان به منظور پاسخ به این پرسش بر این فرض هستند که «کاندیداهای پیروز در انتخابات ریاست جمهوری ایران، فرانسه و امریکا ابتدای سامانه نشانه‌شناختی خویش را بر روی مفصل‌بندی هویت ایجابی حداکثری و تنظیم دایره غیریت حداقلی (شمول‌بیشنه و برون‌رانی کمینه) استوار نموده‌اند». در این نوشتار، نخست، روابط سازه‌های زبانی پیکره مورد بررسی با استفاده از تحلیل دلالت صریح و ضمنی و حضور و غیاب واکاوی می‌شود. سپس مؤلفه‌های خود و دیگری، غیریت‌سازی، چگونگی برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی و منطق تفاوت و زنجیره هم‌ارزی هر کدام از گفتمان‌های مورد بررسی تبیین می‌گردد. تجزیه و تحلیل داده‌ها بیانگر آن است که زنجیره هم‌ارزی و هویت‌ساز روحانی آشکارا تبیین می‌شود و حاشیه‌رانی دگرهای منفی این گفتمان به صورتی ضمنی انجام می‌گیرد. دگرهای گفتمانی ترامپ و مکرون نیز به صورت ضمنی بیان می‌شود، اما زنجیره هم‌ارزی دال بر گفتمان‌های هم‌سوی آن‌ها ترسیم آشکاری ندارد.

واژه‌های کلیدی: تحلیل گفتمان انتقادی، خود و دیگری، برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی، نخستین سخنرانی انتخابات ریاست جمهوری ایران/ آمریکا/ فرانسه

۱. مقدمه

در جریان انتخابات سیاسی، ساخت قدرت و بافتار اجتماعی در اندرکنش با یک‌دیگر قرار می‌گیرند. در این عرصه، نخبگان سیاسی می‌کوشند گفتمان خود را به گونه‌ای در ارتباط با جامعه مطرح نمایند که بتواند فراچنگ آوری رأی‌های برآمده از صندوق‌ها را برای آنان تضمین نماید. در این زمینه تلاش می‌گردد ضمن مشروعیت‌بخشی به ایدئولوژی خودی، از گفتمان رقیب اعتبارزدایی شود. افزون بر آن چه پیش از برپایی فرایند رأی‌گیری از سوی رقباتی انتخاباتی عرضه می‌شود، آغازین روزهای پس از برپایی انتخابات شاهد رویکردهای قابل توجهی از سوی منتخبان است. آن‌چه در این هنگامه از سوی رئیس جمهور منتخب شنیده می‌شود، رفتاری عموماً دربردارنده، نسبت به جریان‌های گوناگون در جهت همراه کردن همه جناح‌ها، گروه‌ها و افراد است؛ در این برهه، دگرسازی‌ها در قالب گفتمان پنهان شکل می‌گیرد.

در طول یک سال گذشته (۲۰۱۶-۲۰۱۷) سه انتخابات ریاست جمهوری در ایران، ایالات متحده آمریکا و فرانسه برپا شد. انتخابات ریاست جمهوری ایران در تاریخ ۲۹ اردیبهشت ۱۳۹۶ برگزار و حسن روحانی برای بار دوم رئیس جمهور شد. دونالد ترامپ جمهوری‌خواه در رقابت

انتخاباتی خود با هیلاری کلینتون، ۸ نوامبر ۲۰۱۶ (۱۸ آبان ۱۳۹۵) کاخ سفید را به دست آورد. امانوئل مکرون، سوسیال دموکرات، از حزب «جمهوری به پیش»^۱ در ائتلاف با حزب میانه‌رو «مودم»^۲ توانست دور دوم انتخابات ریاست جمهوری این کشور را در تاریخ ۷ می ۲۰۱۷ (۱۷ اردیبهشت ۱۳۹۶) از آن خود کند. نگارندگان با در نظر گرفتن شرایط بافت‌وابسته این سه گفتمان در پی آن اند تا به بررسی چگونگی هویت‌سازی، خویش‌نمایی، دگرسازی و بازنمایی ویژگی‌های خود و دیگری در گفتمان این سه رئیس‌جمهور پردازند. در این پژوهش، این فرضیه وجود دارد که «این سه رئیس‌جمهور در نخستین سخنرانی پس از انتخاب خود به دنبال همراه کردن عموم گروه‌ها و احزاب هستند. آن‌ها بدون در نظر گرفتن نگاه‌های جناحی، در پی پاسخ به خواسته‌هایی هستند که بیش از آنکه صورت حزب و جناحی به خود بگیرد، شکلی مبتنی بر منافع همگانی (منافع ملی) دارد».

جستار پیش رو در قالب تحلیلی چندسطحی صورت می‌گیرد. در سطح نخست، بناسازی ابزارهای تحلیل متن در چارچوب مفاهیمی هم‌چون حضور و غیاب و دلالت صریح و ضمنی در دستور کار است. البته این نکته مورد توجه بوده است که افرادی هم‌چون فرکلاف (Fairclough, 1992) به دو رده هم‌پوشان و مکمل تحلیل زبان‌شناسانه (سطح خرد) و بینامتنی (سطح کلان) اعتقاد دارند. در این پژوهش، با توجه به کیفیت و استلزامات موضوع و فرضیه جستار، هر دوی این سطوح در سطح خرد (سازوکارهای زبانی) تعریف شده است. در رده کلان نیز بر پایه خوانش گفتمانی لاکلا و موف (Laclau & Mouffe, 2001)، خودی و دگرسازی‌ها، خصومت‌سازی‌ها، غیریت‌سازی، زنجیره هم‌ارزی و منطق تفاوت و موارد مشابه مورد توجه قرار می‌گیرد. پژوهش‌های میان‌رشته‌ای از جنس جستار حاضر، به واسطه رویکرد چندروشی و پایه‌ریزی بر پایه رویکردی خرد-کلان‌نگر، می‌تواند زمینه مناسبی برای فهم روندها، فرایندها و ساختارهای زبان‌شناختی مؤثر در فرایند سیاست‌ورزی و به ویژه عرصه انتخاباتی فراهم آورد. به نظر می‌رسد عرصه انتخابات‌ها، صحنه آورد گفتمان‌ها و بستری است که در جریان آن قدرت و هژمونی در رویکردی مسالمت‌آمیز دست به دست می‌شود. بنابراین فهم کیفیت و چرایی برتری یا ناکامی ایدئولوژی‌های گوناگون در این عرصه می‌تواند برای دست‌اندرکارانش بسیار مهم و جدی باشد.

انتخابات و به شکلی ویژه سخنرانی‌های پس از انتخابات، موضوع پژوهش‌های بسیاری بوده است. هر یک از این جستارها با نگاهی به یکی از جنبه‌های سیاسی، زبان‌شناختی، اجتماعی و موارد مشابه آن‌ها را مورد تحلیل قرار داده‌اند. یکی از پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام

¹ En marche

² MoDem

شده است کتاب ایان رندل ستروک (Strock, 2017) است. او به گردآوری تمام سخنرانی‌های پس از انتخابات ایالات متحده پرداخته است. وی انتخابات را تحلیل کرده و اطلاعاتی درباره آئین سخنرانی پس از انتخابات آن دوره ارائه می‌کند. پژوهش دیگر با تمرکز بر ایران را رحمان صحراگرد و میثم مقدم (Sahragard & Moghadam, 2015) انجام داده‌اند. آن‌ها با بررسی سخنرانی پس از انتخابات ریاست جمهوری روحانی پس از تنفیذ رهبری، از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی ایدئولوژی نهفته در این سخنرانی را واکاوی کردند. آن‌ها بر آن بودند تا دریابند که گفتمان روحانی به کدام گفتمان، اصلاح طلب یا اصول‌گرا تعلق دارد.

کوزوهون و کوکپوزی (Koussouhon & Koukpossi, 2013) نیز با بررسی سخنرانی پس از انتخابات فرانسوا اولاند^۱ با کاربرد زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند بر فرایندهای مادی، رابطه‌ای و ذهنی و همین‌طور مشارکین در گفتار تمرکز کرده و نشان دادند که فرایندهای این گفتار مادی است. همچنین، فانگ لیو (Liu, 2012) با تحلیل ژانر سخنرانی پس از انتخابات ریاست جمهوری آمریکا، پیکره‌ای متشکل از تمام سخنرانی‌های انتخاباتی صورت گرفته در ایالات متحده را مورد بررسی قرار داده است. این پیکره از ریاست جمهوری واشنگتن آغاز شده و تا اوپاما ادامه داشته است.

۲. چارچوب نظری

۲.۱. سطح خرد؛ روابط سازه‌های زبانی

در این بخش، روابط سازه‌های زبانی با استفاده از تحلیل دلالت صریح و ضمنی و حضور و غیاب شناسایی می‌شود. ابزارهای پیش‌گفته بر مبنای موضوع رویکرد تحلیلی این جستار، متن زبانی، بررسی ابزارهای دیگری هم چون ابزار سه سطحی (واژه، جمله، متن) فرکلان (Fairclough, 1992)، تجربه تحلیل متن‌هایی با این صورت ساختاری و مواردی از این گونه انتخاب شد. با چنین تحلیلی، امکان شناخت چگونگی هویت‌یابی و تبیین هویت هریک از سه گفتمان مورد بررسی فراچنگ می‌آید. به دیگر سخن، تحلیل روابط سازه‌های زبانی به خدمت نظریه گفتمان در می‌آید تا تحلیل زبانی در سطح کلان را ممکن سازد.

۲.۱.۱. دلالت صریح و دلالت ضمنی

بارت^۲ در این زمینه دو دسته‌بندی دارد؛ یکی معنای بیانی که شامل واژه‌های انتخاب شده و به کار رفته است و دیگری محتوا که معنای تحت‌اللفظی جمله است (Barthes, 1977, p. 89-90). معنای

^۱ François Hollande

^۲ Roland Barthes

ضمنی از سوی دیگر، با گذار از معنای بیانی و محتوا به دست می‌آید. این معنا، همانا معنای سطح دوم است و معناداری جمله را می‌سازد. به باور آلن (Allen, 2011) «نظام تصریحی نظامی است که معنای بیانی آن نیز به خودی خود از نظام دلالت شکل یافته‌است» (Allen, 2011, p. 51). برای نمونه، روحانی در بخشی از سخنان خود می‌گوید «مردم عزیز ایران، انتخابات صحنه تصمیم‌گیری و روشی مردم‌سالارانه برای حل مسألت‌آمیز اختلاف نظرهای سیاسی، اجتماعی و فرهنگی بر پایه رأی مردم است، نه آغازی برای توسعه و تداوم و عمیق‌تر کردن آن‌ها». مردم‌سالاری و مسألت‌جویی و دوری از اختلاف نظرهای مبتنی بر انتخابات امری است که به صورتی آشکار بر آن‌ها دلالت می‌شود. از سوی دیگر، با این بیان که «نه آغازی برای توسعه...» به صورت ضمنی بر روش‌های رویکردهای رقیبی دلالت می‌شود که در این نگاه به دنبال تداوم اختلاف نظرهای عرصه‌های گوناگون هستند.

۲.۱.۲. حضور و غیاب

در این نوشتار، برداشت ژاک دریدا از مفاهیم حضور و غیاب مورد توجه و استناد بوده‌است. از دیدگاه دریدا (Derrida, 1978) «بازی همیشه بازی حضور و غیاب است، اما اگر ریشه‌ای‌تر بیندیشیم، بازی را باید پیش از انشقاق حضور و غیاب فهمید» (Derrida, 1978, p. 369). از سوی دیگر، بنینگتون و دریدا (Bennington & Derrida, 1999) حضور و غیاب را این‌گونه تبیین می‌کنند که «اگر هر عنصری از یک سیستم هویت خود را در تفاوتش با دیگر عناصر بیابد، هر مؤلفه‌ای در این صورت با عنصری نشان‌دار می‌شود که در واقع نیست؛ این عنصر رد آن عناصر را با خود حمل می‌کند» (Bennington & Derrida, 1999, p. 75). برای نمونه، مکرون با این گفته که «فرانسوی‌ها امید و پیروزی را انتخاب کردند» غیاب امید و پیروزی را مورد تأکید قرار می‌دهد. وی همچنین بر آن است تا به صورت ضمنی به این امر اشاره کند که در این برهه امید و پیروزی عنصر غایبی در میان فرانسویان بوده و اکنون حضور آن فعال شده‌است.

۲.۲. سطح کلان؛ تحلیل گفتمان (انتقادی)

«مفهوم گفتمان که برگرفته از فوکو می‌باشد، در تعریف لاکلا و موف (Laclau & Mouffe, 2001) به عنوان کلیتی ساختاری از تفاوت‌ها تعریف شده‌است. هنگامی که فردی در نتیجه کناکش مفصل‌واری، توانایی پیکربندی نظام موقعیت‌های کاملاً متفاوت را به دست آورد، این نظام موقعیت‌های متفاوت گفتمان نامیده می‌شود» (Rezaeipanah & Shokati Moqarab, 2016, p. 59). این تعریف از دیدگاه فرکلاف (Fairclough, 1992) نیز این‌گونه بیان می‌گردد که

«گفتمان در مفهومی انتزاعی به مثابه مقوله‌ای است که عناصر گسترده نشانه‌شناختی (در تضاد و ارتباط با دیگر عناصر غیرنشانه‌شناختی) زندگی اجتماعی (زبان و همچنین نشانگی دیداری، «زبان بدن» و غیره) را تعیین می‌کند» (Rezaeipanah & Shokati Moqarab, 2017, p. 41). همچنین، هارت (Hart, 2011) نیز بر این باور است که «مطالعات انتقادی گفتمان اساساً با ارتباطات و ساخت گفتمانی اجتماع از جمله اغوای سیاسی، دانشی و همین‌طور زبان‌شناختی سروکار دارد» (Hart, 2011, p. 1).

از دیدگاه لاکلا و موف (Laclau & Mouffe, 2014) «ساختار گفتمانی صرفاً یک موجودیت شناختی یا اندیشگی نیست، بلکه کردار مفصل‌بندی‌کننده‌ای است که روابط اجتماعی را ساخته و سازمان‌دهی می‌کند» (Laclau & Mouffe, 2014, p. 82). همچنین هرزوگ (Herzog, 2016) می‌نویسد «این کردارهای مرتبط با مفصل‌بندی به منابع مادی و نمادین برای مفصل‌بندی (یا تولید گفتمان) نیاز دارند. در این مفصل‌بندی می‌توانیم روابط قدرت، هنجارهای اجتماعی سرکوب‌گر و رهایی‌بخش را ببینیم» (Herzog, 2016, p. 74). با کاربست این خوانش ترکیبی از تحلیل گفتمان (انتقادی) می‌توان زبان را به گونه‌ای گویا و پویا در بافتار سیاسی-اجتماعی (در این پژوهش در قالب سخنرانی‌های پس از انتخابات) مورد بررسی قرار داد. مفهوم‌سازی و شاخص‌سازی برآمده از تحلیل گفتمان (انتقادی) می‌تواند مفسر خوبی برای روندهای خرد و کلان عرصه زیست سیاسی-اجتماعی یک واحد خاصه در بزنگاه‌های آن باشد.

۲.۲.۱. خود (هویت) و دیگری

گفت‌وگو پیرامون مرزبندی‌های هویتی، کانون توجه بسیاری از نظریه‌پردازان و صاحب‌نظران حوزه علوم انسانی و به‌ویژه زبان‌شناسی (و به‌طور ویژه اصحاب نظریه گفتمان) بوده است. «خود یا هویت در ساده‌ترین تعریف، معنا و برداشتی است که هر گفتمان از خود دارد. خود در نسبت مستقیم با نشانه مرکزی و چگونگی مفصل‌بندی دیگر نشانه‌ها و معانی به‌گرد آن می‌باشد» (Tajik, 2004, p. 78).

۲.۲.۲. برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی

«گفتمان سیاسی حاکم بر اساس ایدئولوژی و هویت‌های بازتعریف‌شده، خود را از دیگری متمایز می‌سازد و سعی می‌کند با استفاده از ابزارهای برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی به قدرت خود مشروعیت بدهد و جلوه‌ای موجه به آن بخشد» (Asadi & Sasani, 2017, p. 16). ساز و کارهای برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی که به گونه‌های گوناگون بر کنش و واکنش میان گفتمان‌ها تاثیر

می‌گذارد، یکی از ابعاد خصومت‌سازی است. «ابتکار اجتماعی-نشانه‌شناختی در زمینه طبقه‌بندی‌ها را توسعه می‌دهد و بر این موارد تمرکز دارد که این طبقه‌ها چگونه به شکل زبانی تولید و مفاهیم اجتماعی خود را تحلیل می‌کنند» (Van Leeuwen, 1996, p. 43-44). یکی از مصداق‌های این ساز و کار در پیکره مورد بررسی این است که ترامپ به شکلی پیوسته هم دگرهای خود را به حاشیه می‌راند و هم خود را برجسته‌سازی می‌کند «باید از مرزهای خود و از کارخانجات خود که کشورهای دیگر آن‌ها را از ما می‌ربایند حراست کنیم». ترامپ خود را به شکلی مثبت برجسته‌سازی می‌کند که هدف او پاسداری از مرزهاست. وی از سوی دیگر با دلالت ضمنی بر غیاب این امر در گفتمان رقیب و پیشین، آن گفتمان را به حاشیه می‌راند.

۲.۲.۳. منطق تفاوت و زنجیره هم‌ارزی

«منطق تفاوت و زنجیره هم‌ارزی همانند شمشیر دولبه هستند... منطق تفاوت بر اختلافات و زمینه‌های موجود میان نیروهای اجتماعی تأکید می‌کند و در برابر آن زنجیره هم‌ارزی، در تلاش است تا از راه مفصل‌بندی بخشی از این نیروها، تمایز میان آن‌ها را کاهش داده، آنان را در برابر یک دگر همبسته نماید» (Asadi & Rezaeipanah, 2013, p. 6). «زنجیره هم‌ارزی، منطق ساده‌سازی فضای سیاسی است، در حالی که منطق تفاوت، در حال افزودن و گسترش پیچیدگی‌های آن است» (Laclau & Mouffe, 2001, p. 131). چگونگی نمایان‌شدن این منطق‌ها و زنجیره‌ها در هر یک از گفتمان‌ها در تحلیل داده‌ها تبیین می‌گردد.

۲.۲.۴. غیریت‌سازی

در هیچ بافتی نمی‌توان افراد را جدای از مناسبات و پیوندشان با دگرهای‌شان در نظر گرفت؛ در واقع، این دگرها هستند که یکی از پله‌های بازنمایی خود را صورت می‌بخشند. نوریس (Norris, 2011) هویت را به عنوان فرایند می‌بیند نه یک وجود؛ هویت را به گونه‌ای در نظر می‌گیرد که همواره در حال پیشرفت است و ثابت نیست (Norris, 2011, p. 31). از سوی دیگر، موف (Mouffe, 2000) به روابط ما/ آن‌ها و نقش خصومت‌سازشان اشاره کرده، می‌نویسد: «آن‌ها» تضاد ترکیب‌کننده یک «ما»ی آشکار نیست بلکه نماد چیزی است که هر کدام از «ما» را غیرممکن می‌سازد (Mouffe, 2000, p. 13). همان‌گونه که در تحلیل داده‌ها دیده می‌شود، هریک از گفتمان‌ها دگرسازی‌هایی دارد که برجسته‌ترین آن‌ها با گفتمان‌های پیشین است. این امر در سطح‌های گوناگون بازنمایی می‌شود که به طور گسترده‌ای، تبیین خواهد شد.

۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این نوشتار، نخستین سخنرانی پس از انتخابات ریاست جمهوری ایران، ایالات متحده آمریکا و فرانسه واکاوی می‌شود. داده‌ها در دو سطح خرد و کلان کلامی تحلیل می‌شود. در سطح خرد، به واکاوی داده‌های موجود با استفاده از ابزارهایی هم‌چون حضور و غیاب و دلالت صریح و ضمنی پرداخته می‌شود. در سطح کلان، با کاربست رهیافت گفتمانی لاکلا و موف و بر مبنای برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی، خود و دیگری، غیریت‌سازی (دگرسازی) و منطق تفاوت و زنجیره هم‌ارزی داده‌کاوی صورت می‌گیرد.

۳.۱. حسن روحانی

حسن روحانی (Rouhani, 2017)، نخستین سخنرانی رسمی خود پس از انتخابات ریاست جمهوری را در نشستی رسانه‌ای ایراد کرد. سخنان او با این گفته آغاز می‌شود که «در انتخابات روز گذشته مردم به همه آن‌ها که ما را به بازگشت به گذشته یا توقف در شرایط فعلی می‌خواندند، نه گفتند» (Rouhani, 2017). این گفته‌ها با رویکردهایی دگرسازی می‌کند که در این کارزار انتخاباتی، رقیب به شمار می‌رفتند. استفاده از ضمیر جمع «ما» و قرار گرفتن گروه مثبت خود در برابر دگرهایی که برنامه‌های سیاسی ناخوشایندی در دید گفتمان چیره‌شده داشتند، به صورت ضمنی مورد اشاره واقع می‌شود.

روحانی (Rouhani, 2017) که بار دیگر به جایگاه ریاست جمهوری دست می‌یابد، این بار دگرگفتمانی خود را از میان رقبای انتخاباتی‌اش برمی‌گزیند؛ او می‌گوید: «بیش از ۴۱ میلیون رأی شما تاریخ کشور را از توقف و تردید به درآورد و ایران را در تداوم راه توسعه و ترقی خویش قرار داد» (Rouhani, 2017). این گفته بر این امر دلالت دارد که توقف و تردید عناصری است که دگرها به ارمغان می‌آوردند. این گفتمان بر آن است تا راه توسعه‌ای که در چهارسال گذشته آغاز کرده‌است را تداوم بخشد. رقبای این انتخابات به صورتی غیریت‌سازی می‌شوند که در ظرف زمان در صورت انتخاب شدن عقب‌گرد خواهند داشت «شما دیروز به همه آن‌ها که ما را به بازگشت به گذشته یا توقف در شرایط فعلی می‌خواندند، نه گفتید و زمانه را به جلو بردید» (Rouhani, 2017). جلو بردن زمانه دلالتی ضمنی بر ادامه دادن راهی دارد که روحانی آغازگر آن بوده‌است. روحانی در طول سخنان خود هشت بار از ضمیر جمع «ما» و شناسه‌های وابسته آن و ۲۰ بار از ضمیر «شما» و شناسه‌های آن استفاده می‌کند. این امر نشان‌گر آن است که او بیش از توجه به القای حس همراهی، بر آن است تا حس نزدیکی و دوستی را در مخاطبانش برانگیزد. در واقع، «شما» در جهت بازنمایی کنش‌گرانه مردمانی دارد که در این انتخابات شرکت کرده‌اند.

روحانی در قالب‌های ضمیر مفرد «من»، شناسه‌های مفرد و خطاب به خود از جمله این‌جانب، رئیس‌جمهور شما و مواردی از این‌گونه، ۳۰ بار خود را فقط بازیگر این عرصه معرفی می‌کند یا اشاره به خود دارد. او می‌گوید «من امیدوارم و کیل شایسته‌ای برای نمایندگی مطالبات شما مردم عزیز ایران باشم (Rouhani, 2017)». در این گفته، وکیل به صورت ضمنی در برابر قاضی قرار می‌گیرد، این دلالت با این گفته روحانی پیوند بینامتنی برقرار می‌کند که «مردم باید بین قاضی و وکیل انتخاب کنند. قاضی حکم صادر می‌کند و حکمش را ابلاغ می‌کند. وکیل از مردم دفاع می‌کند». بازنمایی مردم به صورت گروهی یک‌پارچه در این گفته دیده می‌شود که «شما با این رأی نشان دادید که ملتی یکپارچه هستید که با وجود قطب‌بندی‌های سیاسی هیچ‌کس نمی‌تواند شما را به ورطه نزاع‌های بیهوده طبقاتی، قومیتی، فرقه‌ای، قبیله‌ای، شهری یا روستایی بکشاند. رأی منسجم شما در همه مناطق کشور نشان داد که یک ملت هستید، یک دولت دارید و یک رئیس‌جمهور می‌خواهید که رئیس‌جمهور و صدالبته خادم همه مردم باشد (Rouhani, 2017)». این انسجام با خطاب قراردادن مخاطبان در قالب القابی از جمله مردم، ایرانیان و ملت‌ما و تکرار ۱۶ باره آن‌ها بازنمایی می‌شود. این گفته روحانی، با رویکرد رقیبی دگرسازی می‌کند که بر وجود دو گروه چهار درصد و ۹۶ درصد در سطح جامعه تاکید داشته‌است؛ رویکرد رقیب در بیان روحانی به صورتی ضمنی بر تفرقه‌افکنی و از میان برداشتن انسجام دلالت دارد. تأکید بر وحدت و انسجام به صورتی صریح برجسته‌سازی می‌شود.

روحانی (Rouhani, 2017)، اقشار گوناگون را با خود همراه می‌کند:

درودم بر همه جوانان، دختران، پسران و مردان و زنان، شهری و روستایی، فارس، ترک، لر، بلوچ، کرد و عرب، ترکمن، گیلک، مازنی و سیستانی، در سرزمین پرستاره ایران. درود بر معلمان غیرت‌مند که بر تندباد سیاه تهمت خروشدند. درود بر دانشجویان، هنرمندان، اصحاب رسانه، ورزشکاران، کارآفرینان، کشاورزان، صنعت‌گران، کارگران و کارمندی که با ایجاد موج خروشان بی‌نظیر به استقبال دولت دوازدهم شتافتند (Rouhani, 2017).

روحانی افزون بر همراه کردن گروه‌های مختلف، معلمان را به‌شکلی ویژه خطاب سخنان خود قرار می‌دهد تا به رویدادهایی از سوی رویکردهای رقیب اشاره کند که در جریان رقابت‌های انتخاباتی نسبت به این قشر رخ داده‌است.

روحانی (Rouhani, 2017)، بار دیگر نقش کنش‌گرانه مردم را برجسته ساخته، بیان می‌کند «ملت بزرگ ایران پیروز اصلی این انتخابات شما ملت بزرگ هستید (Rouhani, 2017)». او همچنین با اشاره به ارزش‌ها و آرمان‌هایی هم‌چون جمهوریت، اسلامیت، آزادی، استقلال و

حاکمیت ملی خود را تقویت کننده آن‌ها بازنمایی می‌کند «پیروز انتخابات جمهوری و اسلامیت است. پیروز انتخابات آزادی و استقلال است. پیروز انتخابات حاکمیت ملی است، این پیروزی، پیروزی صلح و آشتی بر تنش و خشونت بود. این پیروزی، پیروزی وحدت و انسجام ملی بر انشقاق و چنددستگی بود (Rouhani, 2017)». گفتمان روحانی، به صورت ضمنی با رویکردهایی دگرسازی می‌کند که تنش، خشونت، انشقاق و چنددستگی را به بار می‌آورند. او با این گفته، دگرسازانه خود ویژگی‌های مثبت خود از جمله صلح‌خواهی و دوری از تفرقه را در برابر ویژگی‌های منفی دگرهایی قرار می‌دهد که با تنش آفرینی و تفرقه‌افکنی توصیف می‌شوند.

زنجیره هم‌ارزی روحانی با درود به مقام معظم رهبری تقویت می‌شود «سلام و درودم بر رهبری فرهیخته انقلاب اسلامی که حکیمانه و مشوقانه امواج پرتلاطم انتخابات را آن‌چنان به ساحل آرامش هدایت کردند که شور و هیجان رقابت‌های انتخاباتی در نهایت به صندوق عزت، استقلال و اقتدار ملت هدایت شد (Rouhani, 2017)». این گفته، بر نقش فعال رهبر در جریان هدایت انتخابات تأکید دارد. سطح دیگر، این زنجیره قرارگرفتن در کنار مرجع‌های تقلید، دانشگاهیان و دیگر گروه‌های جامعه است «سپاس این فرزند کوچک ملت و این فرزند حوزه و دانشگاه ارزانی مقام معظم رهبری، مراجع عظام تقلید، اساتید، فرهنگیان، هنرمندان، حقوقدانان، ورزشکاران و همه اقشار ملت (Rouhani, 2017)». «فرزند کوچک ملت» روحانی عضو کوچکی از این کشور معرفی می‌شود و چنین بیانی بر این دلالت دارد که او نیز از جنبه‌های مختلف هم‌سطح دیگر مردمان کشور است و نگاه فرادستی وجود ندارد. «فرزند حوزه و دانشگاه» هم بر تخصص‌های حوزوی روحانی دلالت دارد و هم دانشگاهی. همان‌گونه که فرزندان در خانواده تحت حمایت دیگر اعضا پیشرفت می‌کنند روحانی نیز خود را در این قالب خانواده قرار می‌دهد تا بیان کند هرآن‌چه در حال حاضر به دست آمده برآیند حمایت‌های مقام معظم رهبری، مراجع، اساتید و گروه‌ها و اقشار مختلف جامعه است. او در واقع، به صورت ضمنی بیان می‌کند هرآن‌چه اکنون محقق شده نتیجه راهنمایی و یاری کل کشور است نه یک فرد به تنهایی. زنجیره هم‌ارزی روحانی از بالاترین مقام کشور و مراجع آغاز شده و به کل مردم کشور گسترش می‌یابد تا همه را در بر بگیرد.

روحانی از سطح کلی گروه‌هایی که در زنجیره هم‌ارزی او قرار دارند فراتر رفته، به صورتی آشکار افرادی از جمله مرحوم آیت‌الله هاشمی رفسنجانی، سیدمحمد خاتمی، سیدحسن خمینی، علی‌اکبر ناطق نوری و اسحاق جهانگیری را در گروه مثبت خود جای داده است. روحانی، این افراد را در زنجیره هم‌ارزی خود قرار می‌دهد و سپس خانواده شهدا و طبقه‌های سیاسی را در این

زنجیره با خود همراه می‌کند. وی در آخرین مرحله به فعالان فضای مجازی می‌رسد «جا دارد یاد کنم از مرد اعتدال و سازندگی مرحوم آیت‌الله هاشمی رفسنجانی که واقعاً جای ایشان در این صبح پیروزی خالی است. همچنین از برادر گرامی ام سید محمد خاتمی، از خاندان امام راحل و یادگارش سید حسن خمینی، از علی‌اکبر ناطق نوری، از برادرم اسحاق جهانگیری و همه خاندان عزیز شهدا به ویژه شهید مطهری و شهید بهشتی و از همه فعالان سیاسی، همه نمایندگان مجلس شورای اسلامی به ویژه ریاست محترم مجلس، همه احزاب و ستادها و به ویژه فعالان فضای مجازی که توانستند این امواج خروشان پر معنا را به اعماق جامعه بگسترانند و عظمت حضور را بیافرینند». روحانی در مقام کسی که اکنون جایگاه دوم کشور را در اختیار دارد، در قالب جمله‌ای دستوری بیان می‌کند «مردم ما در این انتخابات با درک نظرهای گوناگون راه آینده خود را انتخاب کردند و همه باید به خواست و تصمیم مردم احترام بگذارند (Rouhani, 2017)». در یک سو، مردمی قرار دارند که به این گفتمان رأی داده و در سوی دیگر، گروه رقیبی دیده می‌شود که باید این انتخاب را بپذیرد.

او در بخش دیگری، می‌گوید «امروز انتخابات پایان یافته و من رئیس‌جمهور همه ملت ایران هستم و نیازمند کمک تک تک مردم ایران، حتی کسانی هستم که مخالف من و سیاست‌های من بودند. من دست یاری و دوستی خود را صمیمانه به سوی همه مردم ایران، همه جناح‌ها، همه احزاب و اقشار مختلف مردم دراز می‌کنم (Rouhani, 2017)». «امروز انتخابات پایان یافته و من رئیس‌جمهور همه ملت ایران هستم (Rouhani, 2017)» به صورت ضمنی بر این دلالت دارد که رقبا باید از ادامه رفتارهای انتخاباتی خود دست کشیده و نتیجه این انتخاب را بپذیرند. نگاه دیگر این گفته همراه کردن همه افراد از جمله گروه‌هایی است که این گفتمان را نمی‌پسندند. روحانی قانون‌مداری و توجه به موازین دینی را با این گفته بازنمایی می‌کند که «من طبق قاعده مردم‌سالاری و حکم قانون به مخالفان خود هم احترام می‌گذارم و حق آن‌ها را برای انتقاد از دولت پاس می‌دارم. مردم‌سالاری دینی یعنی همین، اسلام رحمانی یعنی همین (Rouhani, 2017)». در این گفتمان، هم حقوق شهروندی به عنوان یک ارزش بیان می‌شود و هم همگان امکان نقد از دولت را دارند. این گفته به صورت ضمنی بر اهمیت آزادی و مردم‌سالاری تأکید دارد.

روحانی، مفاهیمی هم‌چون امنیت منطقه‌ای، دموکراسی و مردم‌سالاری و تکیه بر قدرت داخلی را به صورت صریح مورد تأکید قرار می‌دهد.

انتخابات ما به همسایگان و منطقه اعلام کرد که راه تأمین امنیت در این منطقه، تقویت دموکراسی و مردم‌سالاری و احترام به آرای مردم است و نه تکیه بر قدرت‌های خارجی. ما به

نیروهای مسلح قهرمانانمان در ارتش، سپاه و بسیج و نیروی انتظامی افتخار می‌کنیم و تداوم اقتدار آن‌ها را ضامن صلح و ثبات در منطقه و امنیت و آسایش مردم خود می‌دانیم (Rouhani, 2017).

اینک که رئیس‌جمهور برگزیده شما با کوله‌باری از تجربه دولت یازدهم و با چشم‌اندازی روشن و امیدبخش و با روحیه‌ای تازه و شاداب و لبریز از عشق و محبت به تمامی ایرانیان از شما ماموریت یافته تا با درس‌آموزی از تجربه گذشته و با شتابی افسون‌تر و یارانی پرتلاش‌تر کار خود را آغاز کند بیش از گذشته دست‌نیاز به سوی شما دراز می‌کند در این راه پرمشقت اما پرافتخار از خداوند می‌خواهم تا یک دل و یکپارچه و با عزمی راسخ و استوار دست به دست هم داده و برای ساختن ایران عزیز با اراده مستحکم و امیدی پرنشاط به پیش برویم (Rouhani, 2017).

گام پسین روحانی، برجسته‌سازی ویژگی‌های مثبت خود است. استفاده از پاره‌گفته «کوله‌باری از تجربه» به صورت ضمنی ذهن مخاطب را به سمت و سوی اقدامات دولت یازدهم می‌کشاند. روحانی، سخن خود را در این بخش با ضمیر سوم شخص مفرد آغاز می‌کند. این امر او را به عنوان تنها کنش‌گر فعال در دوره دولت یازدهم نمایان می‌کند. این ضمیر او را در یک سمت و همه مخاطبانش را در سمت دیگر این گفت‌وگو قرار می‌دهد. کاربرد این چنینی ضمیر، که گوینده خود را به صورت سوم شخص مفرد خطاب قرار می‌دهد با هدف برجسته‌سازی ویژگی‌های مثبت خود در گفتمان صورت می‌گیرد. این رفتار با ضمیر از سوی روحانی با هدف توصیف کنش‌های او صورت می‌گیرد. روحانی دال‌های کانونی گفتمان خود را تکرار می‌کند تا به صورت ضمنی بر تداوم سیاست‌های خود دلالت نماید. او که در تبلیغات انتخابات ریاست جمهوری ۹۲ بر «غیاب امید، طراوت و شادابی» (Rezaeipanah & Shokati Moqarab, 2016, p. 100) تأکید داشت، این بار به حضور آن‌ها در چشم‌اندازهای خود اشاره می‌کند. روحانی پس از آنکه خود را در قالب سوم شخص مفرد از میان دیگران متمایز می‌سازد و خود را در جایگاه کنش‌گر برجسته می‌سازد. وی، هم از «یاران پرتلاش» نام می‌برد و هم همگان را به یاری می‌طلبد تا آن‌ها را با خود همراه سازد و به صورت ضمنی به نقش اثرگذارشان در پیش‌برد اهدافش اشاره نماید.

سخن پایانی روحانی (Rouhani, 2017)، او را دگرباره تنها کنش‌گر این فراگرد بازنمایی می‌کند؛ «خود را متعهد به برنامه اعلام شده‌ام و همه آن‌چه با شما مطرح کردم می‌دانم و با عزمی راسخ و با اطمینان به حمایت مستمر شما مردم عزیز در این مسیر گام برخوادم داشت و بر خود لازم می‌دانم از همه دست‌اندرکاران برگزار این انتخابات شکوه‌مند به‌ویژه شورای نگهبان،

وزارت کشور، استانداران، فرمانداران، بخشداران و همه نیروهای اجرایی و نظارتی، نیروهای نظامی و امنیتی، رسانه‌های جمعی تشکر ویژه نمایم و همت و مجاهدت آن‌ها را در محافظت از آرای مردم به بزرگی و سپاس یاد کنم (Rouhani, 2017). آن‌چه این گفته به صورت ضمنی بیان می‌کند این است که او تنها کسی است که طرح برنامه کرده و اکنون نسبت به آن متعهد می‌شود. روحانی با سپاس‌گزاری از دست‌اندرکاران انتخابات و تأکید بر نگرهبانی از آرای مردم، درستی انتخابات را تأیید می‌کند تا به بحث‌های مطرح شده در این زمینه پایان بخشد.

۳.۲. دونالد ترامپ

ترامپ (Trump, 2017)، نامزد حزب جمهوری خواه، در نخستین سخنرانی خود فقط یک بار از ضمیر مفرد «من» استفاده می‌کند. آغاز سخنرانی او همراه کردن تمام مردم آمریکا را در پی دارد، چه این مردمان موافق او باشند و چه مخالف. او که نزدیک به ۴۰ بار از ضمیر جمع «ما» و شناسه‌های وابسته‌اش استفاده می‌کند، می‌گوید «ما مردم آمریکا دست به دست هم می‌دهیم تا در کارزاری ملی مسیر تاریخ آمریکا و جهان را برای سال‌های سال رقم بزنیم (همان)». او با استفاده از اصطلاح «دست به دست هم دادن» همگان را به یاری می‌طلبد و بر نقش کنش‌گرانه آنان تأکید می‌کند. ترامپ خود را بخشی از مردم و عضوی از یک تیم به تصویر می‌کشد؛ کسی که برای همه و با همه کار خواهد کرد. او انتخاب خود را به صورتی توصیف می‌کند که قرار است مسیر تاریخ آمریکا و جهان را تغییر دهد. او افزون بر همراه کردن میهن پرستانه تمام مردم آمریکا، اواما و همسرش را نیز مورد خطاب قرار می‌دهد: «از رئیس جمهور اواما و بانوی اول میشل اواما به‌خاطر کمک برای این روند انتقال قدرت تشکر می‌کنم (همان)».

ترامپ (Trump, 2017) پس از این گفته، گامی دگرسازانه برداشته بیان می‌کند «این مراسم یک معنای خاص دارد؛ زیرا تنها قدرت از یک دولت به دولتی دیگر یا از حزبی به حزبی دیگر منتقل نمی‌کنیم، بلکه قدرت را از واشنگتن دی‌سی به شما مردم واگذار می‌کنیم (همان)». این گفته به صورتی ضمنی بر این دلالت دارد که قدرت امری متمرکز بوده و در دست گروهی اندک قرار داشته اما اکنون گفتمان جدید در پی مردمی کردن آن است. او بر آن است تا به آن‌ها این امر را القا کند که این مراسم برای آن‌ها بوده و قرار است قدرت از نخبگان به مردم برسد. او به دنبال القای این مفهوم است که چون او مردم را درک می‌کند پس همان کاری که آن‌ها می‌خواهند را انجام خواهد داد. ترامپ به صورتی پیاپی به دنبال آن است تا نظر همه گروه‌ها و حزب‌های گوناگون را به سوی خود کشانده و مخالفان خود را چه در سطح مردمی و چه در سطح سیاسی

مورد توجه قرار دهد. ترامپ ضمیر «شما» را ۱۲ بار به کار می‌برد تا حس نزدیکی و صمیمیت را هرچه بیش‌تر در مخاطبانش برانگیزد «این مراسم متعلق به تمام کسانی است که امروز جمع شده‌اند. امروز روز شماس است. روز جشن شماس است، این ایالات متحده آمریکا کشور شماس است، آن‌چه که مهم است آن نیست که کدام حزب قدرت را در دست دارد بلکه مهم است که قدرت در دست مردم باشد (همان)». ترامپ بار دیگر از ابزار مردم‌گرایانه خود استفاده کرده توجه مردم آمریکا را به خود معطوف می‌سازد «امروز بیستم ژانویه ۲۰۱۷ در تاریخ ثبت خواهد شد چون روزی است که مردم آمریکا بر سرنوشت خود حاکم می‌شود (همان)». این گفته در قالب حضور و غیاب، بر غیاب حاکمیت مردم بر سرنوشت خویش در طول گفتمان‌های پیشین دلالت کرده و شروع گفتمان خود را آغازگر حاکمیت مردم بر سرنوشت خود می‌داند. این دلالت ضمنی با گفتمان پیشین دگرسازی کرده و با این بیان تقویت می‌شود که «در قانون این جنبش ملی یک اعتقاد قوی وجود دارد مبنی بر وجود دولتی که می‌خواهد به مردم خود خدمت کند (همان)». این بیان نیز بر غیاب دولتی دلالت دارد که خدمت‌گذار مردم باشد. او دولت خود را خدمت‌گذار مردم می‌نامد و به این ترتیب با گفتمان‌های پیشین دگرسازی می‌کند.

روند دگرسازی ترامپ با گفتمان پیشین گام به گام گسترده‌تر شده و از اشاره به تمرکز قدرت و عدم حاکمیت مردم بر سرنوشت خویش فراتر رفته به لایه‌های زیرین اجتماع می‌رسد «اما مادران و کودکانی که در شهرها دچار فقر شده‌اند، یک نظام آموزشی مملو از پول نقد که جوانان ما را از علم و دانش محروم کرده و در گرداب اعتیاد و مواد مخدر غرق کرده است». حضور فقر، نظام آموزشی ناکارآمد و ابتلای به اعتیاد در نتیجه سیاست‌های نادرست مواردی است که سخنان ترامپ به صورت آشکار بر آن‌ها دلالت می‌کند. او دگرسازی خود را به این صورت تداوم می‌بخشد که «این خرابی‌های آمریکا امروز به نقطه پایان خود می‌رسد». او این باور خود را دیکته می‌کند که مردم در نتیجه برخی سیاست‌ها آسیب‌دیده و این نخبگان بودند که برنده این جریان بودند. حضور خرابی‌ها در نتیجه سیاست‌های گفتمان پیشین به شکلی روشن، آن گفتمان را به حاشیه رانده و خود را به شکلی بازنمایی می‌کند که همه کاستی‌ها را پایان می‌دهد. «درد این ملت درد ما است و کامیابی این ملت کامیابی ما است. ما در سرنوشت این کشور سهیم هستیم این سوگند تعهد من نسبت به ملت است (Trump, 2017)». ترامپ با این بیان خود را در کنار همه مردم آمریکا قرار می‌دهد و خود را در سطحی بالاتر به آنان متعهد می‌داند.

غیاب ارتش تقویت‌شده به‌منظور پاسداری از مرزهای خود در قالب دلالتی روشن بیان می‌شود تا این فرایند دگرسازی با گفتمان پیشین پیشروی کند «و ما طی این سال‌ها ارتش‌های دیگر را

تقویت کردیم ولی نیروهای نظامی خودمان تضعیف شد، از مرز کشورهای دیگر محافظت کردیم اما حراست از مرزهای خودمان تضعیف شد (Trump, 2017)». ترامپ به صورت ضمنی بیان می‌کند که گفتمان پیشین گفتمانی بود که بیش از آن که به منافع ملی توجه کند، روابط خارجی خود را تقویت می‌کرد. ناکارآمدی‌های این گفتمان افزون بر وجه سیاسی، بعد اقتصادی را نیز شامل می‌شود به صورتی که ترامپ (Trump, 2017) می‌گوید: «کارخانه‌های ما یکی پس از دیگری تعطیل شدند بدون فکر به میلیون‌ها کارگری که بیکار شدند، همه این‌ها مربوط به گذشته است ولی ما امروز می‌خواهیم یک حکم جدیدی صادر کنیم که در هر شهر جهان و هر کانون قدرت شنیده شود (همان)». ترامپ، با این گفته هم به حاشیه‌رانی دگرگفتمانی‌اش می‌پردازد که همان دولت اوباما است و هم خود را برجسته‌سازی می‌کند. او از یک سو به تعطیل شدن کارخانه‌ها و بیکاری کارگران اشاره می‌کند و از سوی دیگر خود را برنامه‌ریز سیاستی معرفی می‌کند که به گوش جهانیان خواهد رسید. اینکه «حرف اول را آمریکا خواهد زد، حق تقدم با آمریکاست (همان)» بر غیاب برتری آمریکا در جهان و نبود تقدم آن دلالت دارد. او به صورت ضمنی غیریت‌سازی کرده و بیان می‌کند که او کسی است که این اقدام را در آینده انجام خواهد داد.

«هر تصمیمی در مورد تجارت، مالیات، روابط خارجی به نفع کارگران آمریکایی و خانواده‌های آنان اتخاذ خواهد شد (Trump, 2017)». این گفته بر غیاب توجه به مسائل اقتصادی، مالی، روابط خارجی و منافع کارگران آمریکایی و خانواده‌های آنان تأکید دارد و به صورت ضمنی هم به دگرنمایی منفی و هم خویش‌نمایی مثبت خود می‌پردازد. دگرگفتمانی ترامپ در قالبی بازنمایی می‌شود که در جهت تحقق اهداف خویش، از منافع ایالات متحده چشم‌پوشی می‌کند. همچنین، ترامپ با رویکرد منجی‌گرایانه خود برای بازگرداندن ارزش‌های ازدست‌رفته آمده‌است «تا جان در بدن دارم برای شما مبارزه خواهیم کرد، آمریکا بار دیگر پیروز و برنده خواهد شد، ما مرزهای خود را بازخواهیم گرداند، ثروت خود، رویاهای خود را بازخواهیم گرداند (همان)». در این بیان، از واژه «مبارزه» استفاده می‌شود تا به صورت ضمنی به موانع موجود اشاره گردد. از سوی دیگر اصطلاح «بار دیگر» به کار می‌رود تا افزون بر دگرسازی، این مسأله بیان شود که دگرهای این گفتمان موجب شکست، از دست رفتن مرزها، ثروت و رویاهای آمریکا شده‌است. تأکید بر غیاب این ارزش‌ها با ارائه راهکارهایی ادامه پیدا می‌کند که با نگاه میهن‌پرستانه تقویت می‌شود «ما راه‌ها، فرودگاه‌ها، تونل‌ها و راه‌آهن‌های جدید خواهیم ساخت. ما از دو قاعده خیلی ساده حمایت خواهیم کرد؛ آمریکایی بخرید و تنها آمریکایی استخدام کنید (همان)». خرید آمریکایی و استخدام آمریکایی با رویکردهای ترامپ نسبت به مهاجران، مرزسازی و منع ورود برخی از مهاجران پیوند بینامتنی برقرار می‌کند.

اشاره به حقوق کشورها برای پاسداری از منافع‌های خویش، بازنمایی ایالات متحده به الگویی در سراسر جهان، پیشگامی در مسیر پایه‌ریزی اتحاد‌های جدید برای از میان برداشتن تروریسم و افراطی‌گری و کاربست ابزارهای دینی در جهت اهداف مسالمت‌جویانه، مواردی‌اند که ترامپ برای خویش‌نمایی مثبت خویش به کار می‌بندد:

حق تمام کشورهاست که منافع خود را در اولویت قرار دهند. ما سبک زندگی خود را در سراسر جهان الگو قرار خواهیم داد. اتحاد‌های جدید را پایه‌ریزی می‌کنیم، ایجاد تمدن‌های جدید علیه تروریسم اسلامی افراط‌گرا. انجیل به ما می‌گوید که چقدر زیبا و دل‌پذیر است که به‌طور مسالمت‌آمیز متحد باشند و وقتی آمریکا متحد باشد، غیرقابل شکست خواهد بود، هیچ‌گونه ترسی نباید وجود داشته باشد (Trump, 2017).

ترامپ دگرسازی خود را به این سطح می‌رساند که می‌گوید «زمان سخنان تو خالی تمام شده و وقت عمل فرارسیده است (همان)». بی‌ادبی کلامی به منظور برجسته‌سازی مثبت خود امری است که در این گفتار رخ می‌دهد؛ دگرگفتمانی ترامپ سخنانی تو خالی داشته و اکنون وقت عمل است. این فرایند حضور و غیاب عناصر و مؤلفه‌های مثبت و منفی و غیریت‌سازی به صورتی رخ می‌دهد که به شکلی عینی نامی از فرد یا گفتمان خاصی به میان نمی‌آید. ترامپ بیش از آن‌که آشنما را از دگرهای خود نام‌برد بر غیاب آن‌چه که در نظر او پیش‌برنده سیاست‌های ایالات متحده است، تأکید می‌کند. او می‌گوید «به هیچ‌کس اجازه ندهید که به شما بگویند این غیرممکن است. کشور ما رشد خواهد کرد و به تعالی خواهد رسید و ما جهان را از شر بیماری خواهیم رهانید (همان)». حضور افرادی که غیرممکن‌ها را تقویت می‌کنند، غیاب رشد و تعالی و حضور نارسایی‌ها همگی بر این روند دگرسازانه دلالت دارند.

ترامپ (Trump, 2017)، در بعد دیگر سخنان خود از روال دگرسازانه فاصله گرفته و به سمت و سوی رویکردهای میهن‌پرستانه پیش می‌رود «به یاد خواهیم داشت که چه سیاه‌پوست و چه سفیدپوست، همه ما همان خونی را در رگ‌های خود داریم که یک وطن‌پرست در رگ‌های خود دارد. غرور ملی ما بر زخم‌های تفرقه مرهم خواهد گذاشت (Trump, 2017)». کنار هم قراردادن سفیدپوستان و سیاه‌پوستان بر نبود رویکردهای نژادپرستانه در این گفتمان دلالت دارد. از سوی دیگر، مؤلفه غرور ملی به میان می‌آید تا جنبشی میهن‌پرستانه را تحریک کرده و بر نگاه‌های تفرقه‌انگیزانه پوشش بگذارد. او در سخنان پایانی خود بازگشتی به سوی تمام مردم آمریکا داشته و بار دیگر آن‌ها را با خود همراه می‌کند. «به تمام آمریکاییان در تمام شهرهای کوچک می‌گویم که شما هرگز فراموش نخواهید شد، صدای شما، امیدها و رویاهای شما راهنمای ما در رقم زدن

سرنوشت آمریکایی ما خواهید بود، شجاعت شما همواره ما را رهنمون خواهد کرد (همان)». او تمام اقشار را فرامی‌خواند و بر نقش آن‌ها به عنوان افرادی یاد می‌کند که راهنمای تحقق آرمان‌ها و سازنده سرنوشت و تاریخ ایالات متحده هستند. به واقع، او خود را در جایگاه کنش‌پذیر قرار می‌دهد و اقشار مختلف ایالات متحده را کنش‌گری می‌نامد که نقشی تعیین‌کننده در سرنوشت خود دارند.

ترامپ (Trump, 2017)، در گفته پایانی خود «ما دوباره آمریکا را ثروتمند و امن خواهیم کرد و عظمت را به آمریکا بازخواهیم گرداند. خداوند شما را برکت دهد (Trump, 2017)» به صورتی آشکار به نبود ثروت، غرور، عظمت و امنیتی اشاره می‌کند که در قالب یاری جمعی باز خواهد گشت. او عنصر دینی را بار دیگر مورد اشاره قرار می‌دهد تا به صورت ضمنی بر وجود چنین مؤلفه‌ای در گفتمان خود دلالت کرده و افرادی از این گروه را نیز مورد توجه قرار دهد. از دیدگاه ترامپ از آن‌جا که سیاست‌مداران نمی‌دانند چگونه مدیریت کنند، مردم نیز دیگر نمی‌توانند چشم‌اندازی از آینده خود داشته باشند. او به دنبال بیدار کردن این حس در مردم است که تنها یک نفر قابلیت بهبود اوضاع آنان را دارد. او خود را گوش شنوای کسانی معرفی می‌کند که تا به امروز مورد چشم‌پوشی واقع می‌شدند. ترامپ همه آمریکایی‌ها را فرامی‌خواند که کنار هم جمع شده و متحد شوند. او در واقع حس ناسیونالیسم و میهن‌پرستی را با هم‌دیگر در آنان تحریک می‌کند. ترامپ توانست به بیشتر آمریکایی‌ها القا کند که او جانب آن‌ها را دارد. این تحلیل نشان می‌دهد که او با کاربست ابزارهای زبانی هویتی می‌سازد که از یک سو ضد نظام حاکم و از سوی دیگر هوادار شهروندان آمریکایی است. این امر با دربرگیری‌ها و حاشیه‌رانی‌هایی رخ می‌دهد که شکل برجسته‌ای در کلام او بازنمایی می‌شود.

۳.۳. امانوئل مکرون

امانوئل مکرون (Macron, 2017)، در سخنان روز تحلیف خود گفت «فرانسویان در روز ۷ ماه می امید را انتخاب کردند و مسئولیتی که آن‌ها بر عهده من قرار دادند، افتخاری بزرگ برای من است (Macron, 2017)». او پیش از هر چیزی انتخاب خود را هم‌راستای امید قرار می‌دهد و در قالب حضور و غیاب، بر غیاب امید تا پیش از انتخاب خود اشاره می‌کند. «فرانسویان» و «آن‌ها» به عنوان افرادی که در مدار دیگری قرار دارند به عنوان برون‌گروه مثبتی معرفی می‌شوند که دست به این انتخاب زده‌اند. «جهان و اروپا بیش‌تر از هر زمان دیگری به فرانسه نیاز دارد (همان)». این گفتار به غیاب همکاری‌ها و حضور فعال فرانسه چه در سطح اروپا و چه در سطح جهان اشاره دارد. اروپا در کانون گفتمان مکرون قرار داشته و در زنجیره هم‌ارزی او قرار می‌گیرد. مکرون به صورت

ضمنی به ظرفیت‌هایی اشاره می‌کند که در فرانسه وجود داشته اما سطوح فراتر از این قلمرو چه در اروپا و چه در جهان در طول دوران گفت‌وگو پیشین از آن بی‌بهره مانده‌اند. از نگاهی دیگر، این بیان با گفت‌وگو پیشین دگرسازی می‌کند و این امر را با برجسته‌سازی کاستی‌های آن بیان می‌نماید. مکرون «فرانسه» را به مثابه نیازی برای جهان و اروپا به تصویر می‌کشد تا به این صورت اثرگذاری فرانسه را برجسته سازد.

مکرون (Macron, 2017) پس از غیریت‌سازی و حاشیه‌رانی دگرهای گفت‌وگومانی‌اش از راه برجسته‌سازی ویژگی‌های منفی آن‌ها، در گام پسین به برجسته‌سازی اقدامات مثبت خود می‌پردازد «از هیچ‌یک از تعهدات مان دست نمی‌کشیم (Macron, 2017)». تأکید بر برآوردن یک‌یک تعهدات این گفت‌وگو از یک سو، و دست‌نکشیدن از سوی دیگر در جهت برجسته‌سازی این گفت‌وگو ادا می‌شود. این گفته که به دست‌نکشیدن از تعهدات اشاره دارد به صورت ضمنی بر وجود موانع ممکن در این میان دلالت دارد. مکرون بر آن است تا در هر جهت با این موانع رویارو شده و به تعهدات خود پاسخ دهد. مکرون (Macron, 2017) می‌گوید: «برای بازگشت دموکراسی به کشور حداکثر تلاش خود را خواهم کرد (همان)». دموکراسی عنصر غایب دیگری است که فعال‌سازی حضور آن نیاز به تلاش دارد. مکرون در قالب حضور و غیاب، نبود دموکراسی را برجسته می‌سازد و خود را به صورت یک منجی معرفی می‌کند؛ اینکه یک مقام سیاسی تلاش می‌کند تا امری محقق شود که به صورت ضمنی بر وجود موانع بازدارنده‌ای در این میان دلالت دارد.

در این سخنرانی کوتاه، برای بار دوم عنصر «امید» برجسته می‌شود «فرانسوی‌ها راه امید و پیروزی را انتخاب کردند و من هیچ‌گاه از این مسیر کوتاه نمی‌آیم (Macron, 2017)». در این بیان، نیز بار دیگر رویارویی با موانع موجود مورد تأکید قرار می‌گیرد. در این گفته، «فرانسوی‌ها» در یک سو قرار می‌گیرند که کسی را انتخاب کرده‌اند تا نقش منجی آن‌ها را بازی کند. چرا که می‌گوید «من هیچ‌گاه از این مسیر کوتاه نمی‌آیم (همان)». ضمیر «من» بیانگر آن است که فرانسوی‌ها انتخاب خود را انجام داده و از این پس این مکرون است که به تنهایی سکان اداره کشور را در دست خواهد گرفت. او در جمله‌ای دیگر نیز با ضمیر مفرد تأکید می‌کند که «کاری می‌کنم مردم فرانسه به این باور برسند که قدرت کشورشان در حال افول نیست (همان)». در یک سو مکرون در قالب کنش‌گر و در سوی دیگر مردم فرانسه به صورت کنش‌پذیر بازنمایی می‌شوند. همراه نکردن مردم فرانسه با خود امری است که به صورت ضمنی از این بیان برگرفته می‌شود. چرا که او می‌گوید «کاری می‌کنم...»؛ کسی که قرار است کاری انجام دهد فقط مکرون

است نه کسانی که با او همراهی کرده، به او رأی داده یا در سطحی دیگر شهروند این کشور هستند. او به روشنی قدرت در حال نابودی را بیان می‌کند و قرار است با اقدامات خود از نابودی این قدرت پیش‌گیری کند. این گفته با غیریت‌سازی ضمنی خود با دگرگفتمانی‌اش، گفتمان پیشین را به حاشیه می‌راند و آن را منفی‌سازی می‌کند؛ دگرگفتمانی مکرون کنش‌گری است که قدرت فرانسه را به سوی لبه پرتگاه پیش می‌برد. در این بیان نیز مکرون خود را یگانه رهایی‌بخش فرانسه می‌داند که آمده‌است تا کنش‌گر بازدارنده افول این قدرت باشد و امید از دست رفته مردم فرانسه را به آن‌ها بازگرداند.

رئیس‌جمهور منتخب فرانسه می‌گوید «ما در آستانه یک رنسانس بزرگ هستیم (Macron, 2017)». مکرون پس از آنکه خود را تنها کنش‌گر این فراگرد انتخاباتی معرفی می‌کند، جمع را با خود همراه کرده و از ضمیر جمع «ما» استفاده می‌کند. او همچنین بر رخداد رنسانسی دیگر در فرانسه تأکید می‌کند؛ رنسانسی که اکنون باید رخ دهد تا برآیندهای ناخوشایند گفتمان پیشین را کنار زده و تحولی بنیادین را در تاریخ فرانسه رقم بزند. مؤلفه دیگری که در این سخنرانی برجسته می‌شود مسئله تروریسم و حمایت از آزادی و حقوق بشر است «برای رویارویی با تروریسم تلاش می‌کنم و به حمایت از آزادی و حقوق بشر ادامه خواهم داد (همان)». این بار نیز مکرون تنها کنش‌گری است که با تروریسم رو در رو می‌شود. از سوی دیگر، او حمایت از آزادی و حقوق بشر را ادامه خواهد داد؛ این کنش‌گر به تنهایی ادامه‌دهنده رویکردهای گفتمان پیشین در جهت حمایت از آزادی و حقوق بشر است. در واقع، این بیان تنها جایی است که بر ویژگی مثبت دگرگفتمانی تأکید می‌شود؛ دگری که پشتیبان آزادی و حقوق بشر است و نمی‌توان از این اقدام او چشم پوشید.

او در جایی دیگر می‌گوید «نیازمند اروپایی فعال‌تر و سیاستمدارتر هستیم (Macron, 2017)». این گفته بر غیاب اروپایی فعال و سیاست‌مدار به معنای واقعی دلالت دارد و آن‌چه که نیاز آن احساس می‌شود اروپایی است که فعالانه‌تر و سیاست‌مدارتر عمل می‌کند. نقد مکرون از هدف قراردادن گفتمان پیشین فراتر رفته و در سطحی فراتر اروپا را مورد هدف قرار می‌دهد. آن‌چه که در پایان این سخنرانی بیان می‌شود تلاش برای آینده‌ای بهتر است. «باید برای آینده‌ای بهتر بکوشیم (همان)»؛ کوششی جمعی که لزوم آن در قالب غیاب چنین تلاشی تا به امروز مورد تأکید قرار می‌گیرد. «باید...» این بایستگی با هدف تأکید بر تغییر وضع موجود بیان می‌شود و تلاشی را برجسته می‌سازد که همراهی جمعی را می‌طلبد. بیان «بهتر» نیز صورت دگرسازانه‌ای دارد که بیان می‌کند این تلاش‌ها تا به امروز کافی نبوده و باید بیش‌تر شود تا از «خوب بودن» به «بهتر شدن» برسد.

آن گونه که از سخنان مکرون برگرفته می شود «اروپا»، «فرانسه (فرانسوی ها)»، «ما» و «تغییر» مفاهیمی کلیدی است. آغاز سخن به اروپا و جهان اشاره دارد؛ این امر استقبال فرانسه از تعامل هر چه بیش تر در برون مرزها را نشان می دهد. او دگرهای گفتمانی اش را در قالب برجسته سازی کاستی ها منفی سازی می کند و با تأکید بر برنامه های آینده خود، برجسته سازی مثبت خویش را شکل می دهد.

۳.۴. تحلیل تطبیقی داده ها

تجزیه و تحلیل داده ها بیانگر آن است که هر سه رئیس جمهور بر خلاف بافت متفاوتی که در آن قرار دارند، وجوه مشترکی در کاربست راهبردهای زبانی در سطح ساختار کلان دارند. یافته ها سه ساختار کلان را پیش رو قرار می دهد که از این قرارند:

نخستین ساختار کلان ضمیر است. آن چه در این سه سخنرانی مورد توجه است، نوع کاربست ضمیر مفرد و جمع از سوی روسای جمهور تازه انتخاب شده است. ضمیر «من» و «ما» و گونه های وابسته شان به عنوان راهبردهایی برای ابراز ایدئولوژی های سیاسی و به ویژه منطبق دربرگیری و برون رانی یا ارجاع به خود و دیگری به کار رفته است. ضمیر اول شخص مفرد «من» در این سه گفتمان آگاهانه، تأکیدی و تخصیصی است و سرشت این ضمیر متوجه کردن مسئولیت قول ها و وعده ها به سوی خویش است. در واقع ضمیر اول شخص مفرد، در جهت برجسته سازی مثبت خود و قرار گرفتن در راس هرم انجام می گیرد. این در حالی است که ضمیر جمع «ما» برای همراه کردن تمام احزاب، گروه ها و افراد استفاده می شد. ضمیر جمع «ما» به کار می رود تا مخاطبان را در ارتباط تنگاتنگی با دولت خود قرار داده، به آنان حس وابستگی ببخشد و اجرای سیاست ها را مسئولیتی جمعی بداند. در این داده ها، مکرون بیش از دو رئیس جمهور دیگر از ضمیر «من» استفاده کرده و نقش کنش گرانه خود را برجسته می سازد و ترامپ در کاربرد ضمیر «ما» درصد بیش تری را به خود اختصاص می دهد. این امر در سخنان روحانی شکل میانه تری به خود می گیرد، به صورتی که برقراری رابطه با مخاطبان در قالب ضمیر «شما» هم راستای ضمیر «ما» پیش می رود.

دومین ساختار کلان «محتوای سخنان» است؛ تحلیل ها نشان گر موضوع های متفاوتی بود که در هر بافتی اهمیت ویژه خود را دارد. محتوای هر کدام از سخنرانی ها بر وعده های انتخاباتی هر کدام از منتخبان دلالت دارد. موضوع های تکرارشونده ای که در این تحلیل ها دیده شد به مثابه سیاست گذاری هایی است که آگاهانه در جهت ترغیب مخاطبان و ایجاد امید برای آینده ای بهتر در دولت ساخته می شود. این موضوع ها در سه سخنرانی هم پوشانی دارد که بیان گر نیازها و مسائل مشترک در بافت های مختلف است. نقشه راهی که هر کدام ترسیم می کند هم به دولت پیشین شان

اشاره دارد و هم آینده امیدبخش را به تصویر می‌کشد. در سه پیکره واکاوی‌شده، روحانی سیاست‌های خود را برجسته می‌سازد و به آن‌چه تاکنون انجام داده اشاره می‌کند. او زنجیره هم‌ارزی خود را تبیین می‌کند و حاشیه‌رانی دگرهای منفی خود را به صورتی ضمنی انجام می‌دهد. ترامپ و مکرون که برای نخستین بار در این جایگاه قرار می‌گیرند بیش‌تر بر آن‌چه که انجام خواهند داد و آن‌چه در این میان مورد چشم‌پوشی واقع شده تأکید می‌کنند. دگرگفتمانی این دو نیز به صورت ضمنی بیان می‌شود و همانند روحانی دگرسازی آشکاری رخ نمی‌دهد. هر سه امید را به ارمغان آورده‌اند، برآند تا با تروریسم مبارزه کنند و خود را در سطح جهان مطرح نمایند. زنجیره هم‌ارزی روحانی آشکارا تبیین می‌شود اما ترامپ و مکرون چنین زنجیره‌ای را ترسیم نمی‌کنند.

سومین ساختار کلان که وجه مشترک این سه سخنرانی بود «سخنان آغازی و پایانی آن‌ها» بود؛ قدردانی و سپاس‌گزاری در سخنان آغازین و بر پایبندماندن به تعهدات خود در سخنان پایانی وجه مشترک این سه سخنرانی بود. تأکید بر مسائل ضروری بیان شده در بدنه سخنرانی‌ها از راه بیان دگرباره آن‌ها در پیکره‌های مورد بررسی به چشم می‌خورد. فراخواندن همگان برای دست به دست هم دادن و برقراری اتحاد میان آنان در مطالب پایانی برجسته می‌شود.

۴. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی راهبردهای گفتمانی در نخستین سخنرانی روسای جمهور سه کشور جمهوری اسلامی ایران، ایالات متحده آمریکا و فرانسه پس از برپایی انتخابات ریاست جمهوری پرداخت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با کاربست تحلیل انتقادی گفتمان در دو سطح خرد و کلان انجام شد. برآیند تحلیل‌های صورت گرفته در سطوح کلان در بردارنده پیام‌های اغواگری بود که به مخاطبان القا شد تا اندیشه‌ها، باورها و رویکردهای آنان را تحت تأثیر قرار دهد. در سطح نخست، تلاش بر این بود که نشان دهیم هنگامی که سیاست‌مداران از ضمائر استفاده می‌کنند آن‌ها را فقط به‌عنوان اشاری‌های شخصی یا ضمائر ارجاعی به کار نمی‌برند. بلکه این امر در جهت قراردادن خود و دیگری در دامنه منفعت‌های سیاسی و اجتماع‌های خود و دیگری است. همچنین، ضمائر به کاررفته در جهت نمایه‌سازی خود (مانند «من» و مشتقات وابسته آن) فقط برای هم‌ترازی با واقعیت‌های ایجابی دستاوردها، فروتنی و یک‌پارچگی فردی استفاده شده تا بدین ترتیب پذیرش سیاسی را به همراه آورد. از سوی دیگر، «ما» و مشتقاتش ابعادی چندوجهی و گروه‌هایی را ایجاد می‌کند که همگی به خدمت هدف‌های سیاسی در می‌آید. هر کدام از سه رئیس جمهور مورد بررسی تلاش می‌کند تا این ضمیر را به کار برد تا اعتماد متقابل را شکل داده و این باور را در آنان

به وجود آورد که همگی سرنوشت مشترکی را برای هم‌دیگر رقم خواهند زد. سوی دیگر این کاربست ضمائر استفاده از «شما» است؛ ضمیری که نزدیکی شخصی و پیوند با مخاطب را بازتاب می‌دهد. در این سخنان نیز «شما» برای هرچه نزدیک‌تر شدن به مخاطبان و القای حس دوستی شکل برجسته‌تری به خود می‌گیرد.

جنبه دیگر تحلیل‌های انجام شده، واقعیت‌های ایدئولوژیکی است که در پس هر گفتمانی وجود دارد. در واقع، در بافتار ایدئولوژیکی که هریک از گفتمان‌ها بازتولید کرده‌است، خود و دیگری به گونه‌ای ویژه مطرح شده و مرزهای هر گفتمان را به گونه‌ای ایجابی و سلبی نمایان می‌سازد. در مقام پاسخ به پرسش پژوهش این نتیجه به دست می‌آید که هر گفتمانی با بازنمایی اندیشه خود در قالب ساختارهای زبانی و بر مبنای رویکردهای ارزشی خود زبان را به سمت و سوی هدایت می‌کند که بازتابی از ایدئولوژی و گفتمان پنهان آن باشد.

در سطح دیگر تحلیل‌های انجام شده، چگونگی مشروعیت‌یابی هریک از گفتمان‌ها تبیین می‌شود. دو عنصر بنیادینی که می‌توان در این زمینه به آن‌ها اشاره کرد طبقه‌های اجتماعی و دین است. هنگامی که ضمیر جمع «ما» به کار می‌رود رئیس و مرئوس را روی یک جایگاه قرار می‌دهد؛ این به آن معناست که کردارهای فرهنگی-اجتماعی تعلق و وابستگی و بی‌طبقگی اجتماعی مورد تأکید واقع می‌شوند. همچنین، هم‌راستایی اجتماعی با توده‌ها به این معناست که سطوح اجتماعی واقعی آن‌ها پنهان می‌شود.

پهنه سیاست اغلب از نگاه تحلیل گفتمانی پژوهش‌گران و اساتید حوزه علوم سیاسی و اجتماعی واکاوی شده و زبان‌شناسان به نسبت کم‌تری در این زمینه گام برداشته‌اند. بر این مبنای پیشنهاد می‌شود تولیدات گوناگون بیانی، نوشتاری، تصویری و موارد مشابه این حوزه با نگاه زبان‌شناسانه‌ای مورد بررسی قرار گیرد تا نقش زبان در پیش‌روی سیاست‌های گوناگون تبیین گردد. همچنین، این پژوهش نگاه زبان‌شناسانه خود را به نخستین سخنرانی‌های پس از انتخابات محدود کرد. بررسی این حوزه بر مبنای یک سیر تاریخی، در طول دورانی که چنین سخنرانی‌هایی عرضه شد می‌تواند چگونگی مرزگذاری‌های خود و دیگری را در طول بازه‌ای از زمان نمایان سازد.

فهرست منابع

اسدی، ناصر و امیر رضائی‌پناه (۱۳۹۲) «مبانی تقسیم‌بندی نظام بین‌الملل و هم‌گرایی‌ها و واگرایی‌های آن در گفتمان تعامل‌گرایی ضدنظام‌سلطه». *پژوهش‌های سیاسی جهان/اسلام*. سال ۳. شماره ۱. صص

اسدی، هما و فرهاد ساسانی (۱۳۹۶) «غیریت‌سازی در گفتمان سیاست خارجی محمدرضا پهلوی». *زبان پژوهی*. سال ۹. شماره ۲۲. صص ۷-۲۴.

تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۴) *روایت غیریت و هویت در میان ایرانیان*. تهران: فرهنگ گفتمان.
رضائی پناه، امیر و سمیه شوکتی مقرب (۱۳۹۵) *تحلیل گفتمان سیاسی؛ امر سیاسی به مثابه یک برساخت گفتمانی*. تهران: تپسا.

رضائی پناه، امیر و سمیه شوکتی مقرب (۱۳۹۴) *هویت، گفتمان و انتخابات در ایران؛ مبانی ایدئولوژیک انتخابات ۱۳۹۲*. تهران: نویسه.

روحانی، حسن (۱۳۹۶)، رئیس جمهوری با مردم سخن گفت. روزنامه شرق. شماره ۲۸۶۹.
Retrieved from <<http://sharghdaily.com>>

References

- Allen, G. (2011). *Intertextuality* (2nd ed.). London: Routledge.
- Asadi, H., & Sasani, F. (2017). Otherization in the foreign policy discourse of Mohammad Reza Pahlavi. *Zabanpazhuhi*, 9(22), 7-24 [In Persian].
- Asadi, N., & Rezaeipannah, A. (2013). The basics of the international system division and its convergence and divergence in the interactionism discourse against the dominating system. *Quarterly Journal of Political Research in Islamic World*, 3(1), 1-27 [In Persian].
- Barthes, R. (1977). *Elements of semiology* (A. Lavers & C. Smith, Trans.). New York: Hill and Wang.
- Bennington, G., & Derrida, J. (1999). *Jacques Derrida*. Chicago: University of Chicago.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference* (A. Bass, Trans.). London: Rutledge.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Hart, Ch. (2011). *Critical discourse studies in context and cognition*. Philadelphia: John Benjamins.
- Herzog, B. (2016). *Discourse analysis as social critique- discursive and non-discursive realities in critical social research*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Koussouhon, L., & Allagbe, A. (2013). The lexicogrammar of chimamanda Ngozi Adichie's fiction: a systemic functional contribution. *Langage & Devenir*, 22, 19-44.
- Laclau, E., & Mouffe, Ch. (2001). *Hegemony and socialist strategy* (2nd ed.). New York and London: Verso.
- Laclau, E., & Mouffe, Ch. (2014). *Hegemony and socialist strategy, towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Liu, F. (2012). Genre analysis of American presidential inaugural speech. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2407-2411.
- Macron, Emanuel (2017). Full transcript of Emmanuel Macron speech. BBC. Retrieved from <Newswww.bbc.com/news/world-europe-39842084>
- Mouffe, Ch. (2000). *The democratic paradox*. London and New York: Verso.
- Norris, S. (2011). *Identity in (inter)action; introducing multimodal (inter)action analysis*. Germany: De Gruyter Mouton.
- Randal Strock, I. (2017). *The complete book of presidential inaugural speeches, from George Washington to Donald Trump*. New York: Gray Rabbit Publications, LLC.
- Rezaeipannah, A., & Shokati Moqarab, S. (2016). *Identity, discourse and elections in Iran; the ideological bases of the 2013 elections*. Tehran: Neveeseh Parsi [In Persian].
- Rezaeipannah, A., & Shokati Moqarab, S. (2017). Political discourse analysis (the political as a discursive construction). Tehran: Teesa [In Persian].

- Rohani, Hassan (2017). The president talks to the Iranian people. Shargh Newspaper, No. 2869. Retrieved from <<http://sharghdaily.com>> [In Persian]
- Sahragard, R., & Moghadam, M. (2015). Moving in a Gyre: a discourse analysis of president Rouhani's De Facto Inaugural speech. *Studies in English Language Teaching*, 3(3), 237-251.
- Tajik, M. R. (2004). The narrative of identity and otherness among Iranians. Tehran: Farhang-e Gofman [In Persian].
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. In C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Text and practice* (pp. 32-70). London and New York: Routledge.

Representing Identity and Otherness in the First Inaugural Speech of the Elected Presidents: Case Study of the Elections of Iran, USA, and France

Somaye Shokati Moqarab¹
Jalal Rahimian²

Received: 09/09/2017

Accepted: 15/04/2018

Abstract

In a linguistic analysis, different levels such as words, sentences, textual structures, combinations etc. interact with each other and make the bases, principles and the context of a thought and an ideology. In fact, ideology lets any thought and approach to draw its identity-based and other-making borders with its antagonists. Power construction and social context interact with each other in the political elections. In this arena, the political elites represent their discourse in a manner leading to grasping the utmost votes. Therefore, in this rivalry, besides legitimizing their ideology, these elites delegitimize their antagonists. Besides, what is presented before the elections, what the candidates utter in their inaugural speeches is somehow a different material. What is uttered in the inaugural speech generally contains all the political currents, parties, groups and thoughts. In this era other-makings is articulated through a hidden discourse. It seems that elections provide a ground in which power and hegemony get integrated in a peaceful manner. Therefore, it is important to find the reason of the supremacy of an ideology and the failure of the other.

In the years 2016 to 2017, three presidential elections were held in the Islamic Republic of Iran, the United States of America and France. Iran elections were held on May 19th, 2017 and Hassan Rouhani was re-elected for a second term. The United States presidential election of 2016 was held on November 8th and Donald Trump won the White House. The presidential election of France was held on May 7th, 2017 in which Emmanuel Macron was elected. In this study, by considering the context-based situation of each discourse, the authors investigate how identity making, representing self and others and different social actors is formulated throughout these political events.

¹ PhD Student of General Linguistics, Shiraz University, (Corresponding Author); s.shokati@shirazu.ac.ir

² Professor of General Linguistics, Shiraz University; jrahimian@rose.shirazu.ac.ir

There are many questions asked regarding what happens throughout the elections period. How can language-use foreground a discourse and let it gain its expected results? How does the hegemon discourse attract all the groups and parties? What is the role of linguistic mechanisms? However, this investigation is about to answer the question that “how are the identity-based borders of producing and reproducing authority represented in the first inaugural speech of the elected presidents after the elections?” This analysis is done in the micro and macro levels. The study’s hypothesis is that “the elected candidates in the presidential elections of Iran, the US and France have based their semiotic system on the articulation of their maximal positive identity and defining a minimal other-making circle (maximal inclusion and minimal exclusion)”.

The corpus of this study is composed of three inaugural addresses of the three case discourses. Their usage of different pronouns, the manner they address their audience and their high frequency references is part of the analysis and the manner they represent their identity is another part. Therefore, the study’s theoretical framework has two main levels, a micro and a macro one. The micro level investigates the linguistic strategies each president applies and the macro one is found through critical discourse analysis (CDA). So, the framework is based on a combination of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe’s discursive theory and some ideas obtained from Roland Barthes and Jacques Derrida. As a result, firstly, the linguistic mechanisms are analyzed through the implicit and explicit implication of Barthes and the presence and absence ideas of Derrida. Then, other factors like self and other, other-making, foregrounding and backgrounding, chain of equivalence and logic of difference in each of the speeches is analyzed. As the interdisciplinary studies like this one are based on a two-level method, they can provide an appropriate ground for understanding the linguistic trends, processes and structures that have a special importance in policy-making.

The data analysis proves that the three analyzed discourses, despite their different contexts, have common grounds in the application of the linguistic mechanisms. The findings present us three macro-structures the first one of which is “the pronouns”. Using the pronouns “I” and “we” is a strategy for the ideological representations and the political inclusions and exclusions. In fact, the first person singular pronoun is used for foregrounding the self and displaying the positive side and the plural one gathers all the parties and thoughts together. The second macro-structure is the “speech content”. The analyses reveal different topics each having their special importance in the related context. The repeated issues are some strategies that are consciously used to encourage the audience and create hope for a better future by the help of the government. This is a repeated subject in all the analyzed speeches. The third macro-structure is the opening and closing remarks containing appreciation in the beginning part and the commitment to compliance in their closing part.

Another point is that the findings prove that the chain of equivalence and the identity-maker one is evidently described in Rouhani’s speech. Furthermore, backgrounding the negative others of Rouhani’s discourse is done implicitly. On the other hand, while the discursive others of Trump and Macron are implicitly represented, they do not have an evidently drawn chain of equivalence. In each of the studied discourses, a kind of ideological reality is hidden. In other words, the ideological context reproduced by each discourse represents self and other in a

special way that outlines the borders of each discourse positively and negatively. This kind of representation in each discourse describes how each one is legitimized.

As politics has mostly been studied from a social and political lens, and linguists have had fewer productions in this field, it is recommended that linguists apply their specialized view in this domain and prove how language can affect politics. As this study demonstrates, linguistic mechanisms help the candidates have an effective representation of their identity, legitimize themselves, delegitimize their others, and finally win the votes.

Keywords: Critical Discourse Analysis (CDA), Self and other, Foregrounding and backgrounding, Presidential Inaugural Speeches, Iran, USA, France

بررسی تأثیر قصه‌گویی بر زبان‌گفتاری کودکان دارای اتیسم (طیف خفیف تا متوسط)^۱

ملیحه میری^۲

شهلا شریفی^{۳*}

اعظم استاجی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۰

چکیده

اختلال طیف اتیسم، یکی از مهم‌ترین اختلال‌هایی است که بر رشد اجتماعی کودکان و توانایی‌های آن‌ها در تعامل‌های اجتماعی و برقراری ارتباط با دیگران تأثیر می‌گذارد. یکی از مشکلات اصلی در مبتلایان به اختلال طیف اتیسم، تأخیر در آغاز سخن‌گفتن و یا عدم تکامل گفتار در این کودکان است. این مقاله، به بررسی تأثیر قصه‌گویی بر زبان‌گفتاری کودکان طیف خفیف تا متوسط اتیسم پرداخته است. به این منظور، ۲۰ کودک ۴-۷ ساله که اتیسم خفیف تا متوسط داشته و به مرکز نورهدایت مشهد مراجعه کردند، با استفاده از آزمون

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.19548.1518

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد؛

maliheh.miri98@mail.um.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)؛

Sh-sharifi@um.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد؛ estagi@um.ac.ir

کارز انتخاب‌شدند. سپس، آن‌ها به طور تصادفی در دو گروه ۱۰ نفری شاهد و مورد، قرار داده شدند. گروه مورد، تحت آموزش درک و تولید گفتار از طریق قصه‌گویی قرار گرفت. تعداد ۳۰ داستان تصویری مناسب سن ۳-۷ سال انتخاب شد که طی سه ماه و هر روز به مدت نیم ساعت، برای این کودکان بیان شد. مهارت‌های زبانی کودکان در هر دو گروه در ابتدا و پایان بررسی، با استفاده از آزمون رشد زبان ویراست سوم مورد ارزیابی قرار گرفت. داده‌های پژوهش در مقایسه درون‌گروهی نشان داد، بهره‌زبان‌گفتاری در گروه شاهد در پیش و پس از بررسی اختلاف معناداری با هم ندارند ($p=0.066$). این در حالی است که این اختلاف در گروه مورد معنادار بود ($p=0.004$). همچنین با مقایسه بین‌گروهی معلوم شد اختلاف بهره‌زبان‌گفتاری کودکان گروه‌های مورد و کنترل بعد از پایان مطالعه و فرآیند قصه‌گویی معنادار است ($p=0.030$). یافته‌های پژوهش، نمایانگر تأثیر قصه‌گویی در افزایش مهارت‌های زبان‌گفتاری کودکان دارای اتیسم (طیف خفیف تا متوسط) است.

واژه‌های کلیدی: اختلال طیف اتیسم، قصه‌گویی، آزمون رشد زبان، زبان

گفتاری

۱. مقدمه

اختلال‌های فراگیر رشد^۱، گروهی از اختلال‌های روانی اند که مشتمل بر تخریب تعامل و مهارت‌های اجتماعی، رشد زبان و طیف ذخایر رفتاری هستند. این اختلالات، معمولاً در کودکان زیر سه سال مشاهده می‌شوند. در بیشتر موارد، به سبب آنکه کودک در حدود ۱۸ ماهگی، رشد زبانی مورد انتظارش را نداشته‌است، والدینش را نگران می‌کند. یکی از مهم‌ترین اختلال‌های فراگیر رشد، اختلال طیف اتیسم است. این اختلال در رشد اجتماعی کودکان و توانایی‌هایشان در تعامل‌های اجتماعی و برقراری ارتباط با دیگران تأثیرگذار است. همچنین اختلال اتیسم، مشکلات بسیاری را برای این گروه از کودکان به وجود می‌آورد (Matlabi, 2016, p. 2). واژه اتیسم از واژه یونانی «اتو» به معنای «معطوف به خود» برگرفته شده‌است و به معنای در خود فرو رفتن، در خود ماندن و توجه نکردن به جهان است. این واژه را نخستین بار یوگین بلولر^۲ (1857-1939) در سال ۱۹۱۱ برای بیماران «روان گسیخته» به کار برد (Bardide, 2009, P. 15). اختلال طیف اتیسم در پسرها ۴ تا ۵ بار فراگیرتر است. هر چند احتمال اینکه فرد دارای اتیسم، مشکلات ذهنی یا کم

¹ Pervasive Developmental Disorders(PDD)

² Eugen Bleuler

توانی ذهنی داشته باشد، در دختران بیشتر است. پس از نخستین پژوهش همه‌گیرشناسی در دهه ۱۹۶۰ و اوایل ۱۹۷۰ تا به امروز، شیوع جهانی اختلال طیف اتیسم افزایش چشمگیری داشته‌است (Blumberg et al., 2013, p.1). اختلال اتیسم، در حال حاضر به یکی از رایج‌ترین ناتوانی‌های تحولی تبدیل شده‌است (Boyd et al., 2010, P. 75). این افزایش سرایت، فشار اقتصادی بسیاری را در پی داشته‌است. گانز (Ganz, 2007; quoted from Amin Yazdi, 2016) هزینه سرانه اتیسم را (در ایالات متحده آمریکا) ۳۲۰۰۰۰۰ (سه میلیون و دویست هزار) دلار گزارش کرده‌است (Ganz, 2007; quoted from Amin Yazdi, 2016, P. 10). به باور راتاجزاک (Ratajczak, 1993; quoted from Manteghi, 2011)، علاوه بر هزینه‌های مالی، ویرانی عاطفی که به سبب مشکلات این افراد در خانواده ایجاد می‌شود، نگرانی‌های بسیاری را در دهه‌های اخیر به باور آورده‌است. یکی از مشکلات اصلی در افراد دارای اختلال طیف اتیسم، تأخیر در آغاز سخن گفتن و یا تکامل نیافتن گفتار در این کودکان است (Ratajczak, 2011; quoted from Manteghi, 1993, P. 5). زبان، کانون توانایی‌های ذهنی بشر است. فردی که دچار اختلال گفتار است، ممکن است از هوش سرشاری برخوردار باشد. هر چند، نارسایی در درک و تولید گفتار ممکن است بر پیشرفت تحصیلی، رشد شخصیتی و اجتماعی وی تأثیر گذارد. شناخت اختلال‌های زبانی در این کودکان و آموزش به‌هنگام آن‌ها در پیشرفت تعامل‌های زبانی از اهمیت بسیاری برخوردار است (Sadeghi, 2008, P. 15).

حداقل سه تفاوت مابین مهارت‌های زبانی و گفتاری کودکان سالم و کودکان دارای اتیسم وجود دارد. این تفاوت‌ها مشتمل بر توانایی تولیدی، بیانات کلامی و ادراک واژگانی هستند (Jarrod, 1997, P. 57). در کودکان اتیسم دارای کلام، توانایی تولیدی^۱ بهتر از دیگر حوزه‌های زبان^۲ است. همچنین در این گروه از کودکان اتیسمی، بیانات کلامی^۳ بهتر از درک کلامی^۴ و درک واژگانی^۵ بهتر از درک دستوری^۶ است (Ahadi, 2017, P. 1). کودکان دارای اتیسم، فقط برای سخن گفتن دچار تردید نیستند و ناهنجاری‌های گفتاری آن‌ها فقط ناشی از نبود انگیزش نیست. انحراف در رشد زبان، مانند تأخیر در رشد آن، از ویژگی‌های اختلال اتیسم است. بر خلاف کودکان طبیعی یا کم‌توان ذهنی، کودکان دارای اتیسم، در ترکیب جمله‌های معنادار مشکل چشمگیری دارند. هر چند خزانه واژگانی آن‌ها ممکن است پر بار باشد. هنگامی که

¹ Articulation

² Other linguistic attainments

³ Expressive language

⁴ Comprehension

⁵ Comprehension of vocabulary

⁶ Grammatical structures

کودکان دارای اتیسم گفتار روان را یاد می‌گیرند، همچنان فاقد کفایت اجتماعی هستند. در واقع، گفت‌وگوی آن‌ها مشتمل بر مبادلات واکنشی متقابل مشخصی نیست. در کودکان دارای اتیسم و دیگر کودکان با اختلالات زبانی، در صورتی که اشکال عمده در زبان بیانی وجود داشته باشد، ممکن است مهارت‌های ارتباطی غیرکلامی نیز نابه‌سامان گردد. در نخستین سال زندگی، مقدار و الگوی ادای اصوات به وسیله کودک دارای اتیسم ممکن است کم یا غیرعادی باشد. برخی کودکان به گونه‌ای کلیشه‌ای و بی‌قصد آشکار برای مکالمه صداهایی ایجاد می‌کنند (مانند هجاهای بی‌معنی، جیغ و داد و صداهای کوتاه و مختصر دیگر). برخلاف کودکان خردسال طبیعی که همیشه مهارت‌های درکی زبانی بهتری دارند و پیش از صحبت کردن، می‌فهمند، کودکان دارای اتیسم سخن گفتن، معمولاً بیش از آنچه بفهمند حرف می‌زنند. واژه‌ها یا جمله‌ای کامل ممکن است در دایره‌ی واژگان یک کودک دارای اتیسم وارد شده یا به صورت زودگذر فراموش شود. این گونه کودکان ممکن است یک واژه را یک بار به کار برند. سپس آن واژه را طی یک هفته، ماه یا سال مورد استفاده قرار ندهند. سخن گفتن آن‌ها معمولاً نوعی پژواک کلام، فوری یا تأخیری، یا کلیشه‌ای خارج از متن است. این ناهنجاری‌ها بیشتر با وارونگی ضمیری همراه هستند. به این معنا که وقتی کودک دارای اتیسم، اسباب بازی ویژه‌ای می‌خواهد ممکن است بگوید «اسباب بازی را می‌خواهی». از دیدگاه بالینی، ممکن است مشکلاتی در آهنگ کلام و تلفظ واژه‌ها پیش آید. حدود ۵۰ درصد کودکان دارای اتیسم هرگز به مکالمه مفید دست نمی‌یابند. بعضی از کودکان باهوش‌تر شیفته‌ی رقم‌ها و حرف‌ها می‌گردند. اندکی از آن‌ها به گونه‌ی شگفت‌انگیزی، پیش از سنین مدرسه، خواندن را به خوبی یاد می‌گیرند. با این وجود، عملاً در تمام موارد این کودکان بدون فهمیدن مطالب، خواندن آن‌ها را یاد می‌گیرند (Kaplan, 1997, p. 295).

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های گسترده‌ای در پیوند با نشانه‌های زیستی و ژنتیکی مربوط به سبب‌شناسی این بیماری انجام شده‌است. هر چند در مقایسه، شمار پژوهش‌هایی که به بررسی طرح‌های درمانی کمک به افراد دارای اختلالات طیف اتیسم می‌پردازند، بسیار محدود است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تشخیص و میانجی‌گری سریع می‌تواند به این کودکان کمک کند. تشخیص دقیق و شناسایی زود هنگام، می‌تواند شالوده ایجاد برنامه آموزشی و درمانی مناسب و مؤثری باشد. یکی از مهم‌ترین هدف‌های آموزش و پرورش مدرن، پرورش افرادی است که بتوانند به آسانی بر مشکلاتشان در زندگی روزمره و محیط اجتماعی پیروز شوند. این نظام‌های آموزشی به افراد کمک می‌کنند تا دانش، مهارت و نگرش لازم برای چیرگی بر مشکلاتشان را به دست آورند (Amin Yazdi, 2016, p. 9). یکی از مهم‌ترین و قدیمی‌ترین شیوه‌های انتقال اطلاعات به کودکان، قصه‌گویی است. قصه، حوزه‌ای بسیار گسترده دارد. به گونه‌ای که هر گونه

مطلب و پیامی را در قالب آن می‌توان ارائه کرد تا کاربردهای متنوع و گوناگونی بیابد. از جمله می‌توان به کاربرد قصه در آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان اشاره کرد. علمای آموزش و پرورش، از زمان‌های گذشته به اهمیت «قصه» به عنوان ابزار موثر تربیتی و آموزشی اشاره کرده‌اند (Mohajeri, Zahra, 1997, p. 14).

قصه و قصه‌گویی از مهم‌ترین ابزارهایی است که می‌تواند تخیلات کودک را پرورش دهد و او را با دنیای اطراف و محیط زندگی‌اش آشنا کند. قصه و قصه‌گویی می‌تواند به عنوان پلی بین کودک و دنیای اطرافش عمل نماید. رویدادهایی که در یک قصه اتفاق می‌افتد، نظم و ویژه‌ای دارد. این توالی می‌تواند امید به آینده و معنا را در زندگی انسان به تصویر بکشد. در واقع، قصه‌ها مجموعه منسجمی از خواسته‌ها، آرزوها و هدف‌های یک قوم هستند و از قصه‌گویی به عنوان روشی برای رشد مهارت‌های کلامی کودکان استفاده می‌شود (Jafari Mofad Taheri, 2008, p. 38).

در قصه‌گویی کودک کاملاً با شخصیت‌ها و حوادث داستان همراه می‌شود و آن‌ها را با دیگر رخدادهای زندگی خود همسان می‌پندارد. شنیدن قصه امکان تصویرسازی را برای کودک فراهم می‌سازد. کودک با شنیدن قصه، صحنه‌ها، کنش‌ها و شخصیت‌های آن‌ها را خلق می‌کند. توانایی تجسم و خیال‌بافی مبنای تصور خلاق است. به نظر می‌رسد این توانایی‌ها بر رشد شناختی و اجتماعی کودک تأثیر مثبت دارد (Greene, 1996, p. 11). قصه و به ویژه کتاب قصه، ابزارهای مؤثری برای آموزش مهارت‌ها به شمار می‌آیند. زیرا الگوهای آن‌ها دارای ابعاد و عمق بیشتری هستند (Jafari Mofad Taheri, 2008, p. 38). قصه‌ها کودکان را به پرسیدن، بررسی پیامدها و پیش‌فرض‌ها، استفاده از ملاک‌ها و کاوش دیدگاه‌های گوناگون فرا می‌خوانند. قصه‌گویی علاوه بر سرگرمی، نشاط و هیجان، در زبان آموزی بچه‌ها بسیار سودمند است. زیرا با شنیدن قصه، هم با واژه‌های جدید و هم با چگونگی بیان جمله‌ها آشنا می‌شوند (Hemati, 2002, p. 72).

با خواندن قصه و بازگویی آن‌ها نیروی بیان و تکلم کودک رشد می‌یابد و گنجینه واژگان و اطلاعات وی پر بار می‌شود. همچنین با خلق داستان از روی نقاشی یا تصویرسازی بر اساس داستان، ذوق هنری کودک شکوفا می‌شود. کودک از طریق قصه‌ها با دشواری‌ها و مسئله‌های زندگی آشنا می‌شود و شناخت اجتماعی بیشتری به دست می‌آورد. قصه و داستان از مهم‌ترین ابزارهای شرح و توضیح دانستنی‌های علمی است که می‌تواند به یادگیری بیشتر و بهتر مطالب درسی و جذابیت آن‌ها کمک کند. قصه‌های کودکان و نوجوانان ابزار سودمند و مؤثری در جهت رساندن آن‌ها به مرحله رشد است زیرا تنوع موضوع در قصه‌های کودکان سبب می‌شود که از

طریق شنیدن یا خواندن این داستان‌ها هر چه بیشتر و کامل‌تر به شناخت خدا، جهان خلقت، مردم و جامعه و خود دست یابند و به سوی سعادت و کمال قدم بردارند (Hakimi, 2005, p. 18). قصه و داستان به خودی خود، مورد توجه قرار می‌گیرد. به سبب آنکه، قصه محور اصلی برنامه‌های گوناگون دیگر چون نمایش و فیلم‌های داستانی را تشکیل می‌دهد، می‌تواند از اهمیت بیشتری برخوردار باشد. زیرا موفقیت در ارائه مفاهیم، پیام‌ها، معارف و ارزش‌ها به وسیله فیلم‌های داستانی و سینمایی، نمایش و تئاتر در گرو قدرت شگردسازی و تناسب محتوایی آن قصه است. از این رو لازم است این قالب هنری به عنوان وسیله‌ای موثر در زمینه‌های آموزشی، پرورشی و بهداشت روانی هر چه بیشتر و مناسب‌تر مورد استفاده قرار گیرد (Anasori, 1991, p. 43).

کودکان دارای اتیسم در یادگیری مشکل دارند و به علت تفاوت‌های فردی نمی‌توان در آموزش مهارت‌های اجتماعی و کلامی به آن‌ها، از شیوه‌های آموزشی رایج برای افراد سالم استفاده نمود. تشخیص و درمان زود هنگام اتیسم بهترین روش کمک به این کودکان است. هر چند برخی پژوهشگران معتقدند روش‌های آموزشی مکمل می‌توانند ارتباط کودک با دنیای پیرامون و افراد دیگر را بهبود بخشیده و رفتارهای آن‌ها را بهتر کنند. در این راستا، مقاله‌های گوناگونی در پیوند با تأثیرات مثبت قصه‌گویی در آموزش، کاهش استرس، پرخاشگری و موارد مشابه در کودکان سالم سنین گوناگون، منتشر شده است. بر این مبنا، به نظر می‌رسد بهره‌گیری از روش‌های کارآمد همانند داستان‌ها و قصه‌های اجتماعی، می‌تواند با تقویت مثبت در آموزش کودکان دارای اتیسم همراه باشد. بهره‌گیری از قصه، راه‌های سازگاری با محیط پیرامون و جلوگیری از نگرانی و دلهره را در آن‌ها تقویت نموده و همسو با مشکلات، به پیشرفت آموزشی و بهبود یادگیری‌ها در این گروه کمک نماید. همچنین، قصه‌گویی، کودکان اتیسمی را برای زندگی آینده در جامعه آماده نماید. در بررسی آثار و مقاله‌های منتشر شده در پیوند با کودکان دارای اتیسم، بیشتر پژوهش‌ها به بررسی مشکلات رفتاری و گفتاری این کودکان در مقایسه با کودکان سالم پرداخته بودند. نگارندگان پژوهش مداخله‌گرانه‌ای که تأثیر شیوه آموزشی قصه و قصه‌گویی را در آموزش مستقیم مهارت‌های اجتماعی، رفتاری و گفتاری این کودکان را به کار گرفته باشد، نیافتند. بنابراین، با توجه به نبود و یا محدود بودن پژوهش در این زمینه، مقاله حاضر به بررسی کارآمدی یا ناکارآمدی قصه‌گویی بر بهبود مهارت‌های زبان‌گفتاری کودکان مبتلا به طیف خفیف تا متوسط اتیسم پرداخت. به گونه‌ای که در صورت دستیابی به یافته‌های قابل قبول، بتوان قصه‌گویی را به عنوان رویکرد آموزشی مکمل به کودکان دارای اتیسم پیشنهاد کرد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. مروری بر پژوهش‌های پیشین

در مقاله حاضر از دو دیدگاه به بررسی پژوهش‌های پیشین پرداخته شده است. نخست، مطالعات پیشین در پیوند با اختلال طیف اتیسم معرفی خواهند شد. سپس، پژوهش‌های مرتبط با تأثیرات قصه‌گویی ارائه خواهد شد. در ابتدا آثار پیشین در ارتباط با اختلال‌های زبانی افراد دارای اختلال طیف اتیسم مرور می‌شوند:

پرور و همکاران (Prior et al., 1998) به بررسی اختلالات زبانی کودکان دارای اتیسم بر پایه ارزیابی اختلالات زبان‌شناختی پرداختند. هدف آن‌ها ارزیابی مهارت‌های زبانی کودکان دارای اتیسم در بیان واژگان تصویری بود. آن‌ها ارتباط میان بهره هوشی آزمودنی‌ها و میزان اختلال آن‌ها را مورد سنجش قرار دادند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که میان بهره هوشی و مهارت‌های زبانی ارتباط مستقیمی وجود دارد. برای و همکاران (Pry et al., 2009) در مطالعه‌ای بر روی کودکان دارای اتیسم به این نتیجه رسیدند که کودکان دارای اتیسم در زبان‌بیانی دچار مشکل هستند. آن‌ها قادر به بیان افکار خود به صورت شفاهی نیستند و در به کار بردن واژگان درست و کارآمد در مکالمه‌ها مشکل دارند.

خلیل‌خانه (Khalilkhane, 2011) اختلالات زبانی کودکان دارای اتیسم را مورد بررسی قرار داد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد سیر زبان‌آموزی کودکان دارای اتیسم با کودکان عادی تفاوت دارد و اختلال‌های شناختی و ادراکی آن‌ها با حافظه تکلمی آن‌ها ارتباط دارد. هم‌چنین این کودکان در کاربردشناسی زبان و درک معنا در بافت کلام، ناتوان هستند. تک و همکارانش (Tek et al., 2014) در پژوهش خود گفتار خودانگیخته ۱۷ کودک دارای اتیسم را از جنبه تکواژهای دستوری و سطوح پیچیدگی مطرح در پرسش‌های پرسش‌واژه‌دار بررسی نمودند. این بررسی در طول شش جلسه با فاصله چهارماهه بین ۲ تا ۴ سالگی انجام شد. در گروهی از کودکان که ۸ کودک دارای اتیسم با توانایی کلامی بالا وجود داشت، رشد این تکواژها و پرسش‌ها در سطح کودکان طبیعی گروه شاهد بود. در گروهی که شامل ۹ کودک با توانایی کلامی پائین بودند، نمودار رشد آن‌ها در این زمینه در سطح پایین‌تری قرار داشت. بر این مبنای آن‌ها نتیجه گرفتند کودکان دارای اتیسم از نظر سطح دستوری در گفتار خودانگیخته متفاوت هستند.

روح‌پرور و همکاران (Rouh Parvar et al., 2014)، در مطالعه‌ای ویژگی‌های آوایی-واجی و صرفی- نحوی کودکان دارای اتیسم را با کودکان سالم مقایسه نمود. وی نشان داد این کودکان در حذف همخوان‌ها، جابه‌جایی همخوان‌ها، استفاده نکردن از تکیه در هجای مناسب، آهنگ

کلام غیرمعمول، کاربرد نادرست زمان دستوری، استفاده نکردن یا کاربرد اشتباه حروف اضافه، نارسایی در جمع بستن اسم‌ها و استفاده نکردن از جمله‌های مرکب تفاوت‌های معناداری با کودکان سالم دارند ($p < 0.05$). هر چند در افزودن آوا، فرآیند قلب، نبود مطابقت میان فاعل و فعل، نارسایی در منفی کردن افعال و اشکال در کاربرد صفت‌های اشاره با کودکان سالم اختلاف معنا-داری ندارند ($p > 0.05$).

مهدی‌زاده و همکاران (Mehdizade et al., 2015) در مطالعه خود جنبه‌های گوناگون توانایی زبانی در کودکان ۵-۸ ساله مبتلا به ایتسم و کودکان طبیعی شهر شیراز را با استفاده از آزمون رشد زبان ویراست سوم بررسی و مقایسه نمودند. یافته‌های بررسی آن‌ها نشان داد که در هر دو گروه کودکان معناشناسی قوی‌ترین و زبان بیانی ضعیف‌ترین جنبه بوده است. همچنین بین هر دو گروه هم اختلاف معنی‌داری وجود داشت و کودکان مبتلا به ایتسم در همه ابعاد از کودکان طبیعی ضعیف‌تر بودند. به باور آن‌ها، روند رشد مهارت‌های مختلف زبانی در کودکان مبتلا به ایتسم همانند کودکان طبیعی است، اما رشد مهارت‌های زبانی در کودکان ایتسم با تأخیر همراه است.

احدی (Ahadi, 2016)، به تحلیل درک ساخت‌های مجهول و معلوم در کودکان ۶-۱۰ ساله فارسی زبان مبتلا به ایتسم با عملکرد بالا، پرداخت. بر اساس یافته‌های پژوهش وی، کودکان دارای ایتسم در درک جمله‌های معلوم برگشت‌پذیر و مجهول اختلاف معناداری با همتایان سنی طبیعی خود داشتند ($p < 0.05$). هر چند این کودکان، در درک جملات برگشت‌ناپذیر اختلاف معنی‌داری با همتایان سنی خود نداشتند. احدی (Ahadi, 2017) در پژوهشی به مقایسه بیان دستوری کودکان دارای ایتسم با کودکان طبیعی پرداخت. یافته‌های بررسی وی نشان داد در ساختارهای مربوط به جمله‌های شرطی، تعجیبی و ضمائر اشاره، کسرۀ اضافه و ساخت سببی، بین دو گروه دارای ایتسم و همتای سنی تفاوت معناداری وجود نداشت. همچنین، در ساخت‌های مربوط به جمله‌های پرسشی دارای پرسش واژه و جمله‌های پرسشی بله/خیر، بند موصولی متممی، ضمائر متصل، منفصل، تقابلی و نیز حرف اضافه بین دو گروه دارای ایتسم و همتای سنی و زبانی تفاوت معناداری وجود داشت.

پژوهش‌های گوناگونی به تأثیر قصه‌گویی در درمان اختلالات روان‌شناختی و رشد مهارت‌های رفتاری، روانی و اخلاقی کودکان به ویژه در سنین پیش دبستانی و دبستانی پرداخته‌اند. به طور کلی، یافته‌های این بررسی‌ها نشان می‌دهند، قصه‌گویی در بهبود مهارت‌های رفتاری، روانی و اخلاقی کودکان، موثر بوده است. در زیر چند نمونه از این پژوهش‌ها مرور می‌شوند. نصیرزاده (Nasirzadeh, 2010) مطالعه‌ای بر روی تأثیر قصه‌گویی در کاهش پرخاشگری

پسران شش تا هشت ساله انجام داد. در پایان مطالعه معلمان و والدین گزارش کردند که قصه گویی، نشانه‌های پرخاشگری را در کودکان کاهش می‌دهد. نتایج مطالعه وی نشان داد قصه و ساختار آن در آموزش کودکان و از بین بردن مشکلات آن‌ها کاربرد دارد. علی اکبری (Aliakbari, 2014-2015) پژوهشی در پیوند تأثیر قصه گویی بر هوش اخلاقی دختران خردسال شهر اصفهان، انجام داد. وی به این نتیجه دست یافت که قصه گویی به عنوان یک روش آموزشی غیرمستقیم می‌تواند همدلی، وجدان، احترام و بردباری کودکان را افزایش دهد. قشقای (Ghashghaei, 2016) در پژوهشی به بررسی اثربخشی قصه گویی بر پرخاشگری و افسردگی در کودکان پیش دبستانی، که دارای نمرات بالای پرخاشگری و افسردگی بودند، پرداخت. یافته‌های مطالعه وی نشان داد که قصه گویی در کاهش پرخاشگری و افسردگی کودکان پیش دبستانی تأثیر دارد. همچنین می‌توان از قصه گویی به عنوان یک روش اثربخش در بهبود اختلالات رفتاری کودکان بهره گرفت. یکی از مهم‌ترین مشخصه‌ها و معیارهای تشخیصی در افراد دارای اتیسم، وجود مشکلات زبانی و گفتاری افراد مبتلا در حوزه‌های مختلف زبانی است. بدون توجه به هر نوع دیدگاه سبب‌شناسی، مشکلات زبانی، گفتاری و نبود ارتباط کلامی مناسب، از مشخصه‌های بالینی مهم در توصیف افراد دارای اختلالات طیف اتیسم است. بنابراین هر پیشنهاد و رویکرد درمانی باید تا اندازه‌ای ممکن بر اساس نیم‌رخ ارتباطی و زبانی افراد صورت پذیرد (Belkadi, 2006, p. 3).

۳. روش انجام پژوهش (جامعه و نمونه آماری، ابزار گردآوری داده‌ها و روش آماری)

پژوهش حاضر، پژوهشی کاربردی است. جامعه آماری پژوهش، پسرهای ۷-۴ ساله با اتیسم خفیف تا متوسط بودند. نمونه آماری، نمونه در دسترس از پسرهای ۷-۴ ساله دارای طیف خفیف تا متوسط اتیسم در شهر مشهد بود. همچنین تلاش شد تا تأثیر اختلاف برنامه‌های آموزشی دیگر بر یافته‌های پژوهش حذف شود تا همگونی نمونه‌های مورد بررسی، افزایش یابد. به این منظور، تعداد ۲۰ کودک پسر (نمونه در دسترس) مورد بررسی قرار گرفتند. این تعداد، از میان کودکان دارای اتیسم مراجعه‌کننده به مرکز نورهدایت شهر مشهد انتخاب شدند. درجه‌بندی کودکان دارای اتیسم بر اساس آزمون کارز^۱ انجام پذیرفت. این آزمون، مشتمل بر ارزیابی حرکات بدنی کودکان، سازگاری با تغییرات، پاسخ شنیداری، ارتباط کلامی و ارتباط با افراد بود. کودکان برگزیده شده، به طور تصادفی به دو زیرگروه تقسیم شدند. گروه نخست، کودکان مبتلا به طیف اختلالات اتیسم، مورد آموزش درک و تولید گفتار با داستان گویی قرار نگرفتند. گروه دوم

^۱ CARS

کودکان اتیسمی مورد آموزش درک و تولید گفتار با قصه‌گویی قرار گرفتند. آزمون رشد زبان ویراست سوم، به عنوان ابزار سنجش تأثیر یا عدم تأثیر قصه‌گویی بر مهارت‌های زبان گفتاری افراد مورد بررسی، به کار گرفته شد. به این منظور، میزان رشد و توانایی‌های زبان گفتاری این کودکان پیش از آغاز پژوهش با آزمون رشد زبانی ویراست سوم و به کمک گفتار درمان مرکز نورهدایت ارزیابی شد. سپس تعداد ۳۰ داستان تصویری مناسب سن ۷-۳ سال انتخاب شد و طی سه ماه و هر روز به مدت نیم ساعت برای کودکان گروه دوم تعریف شد. در پایان، بررسی رشد زبان گفتاری همه شرکت‌کننده‌های پژوهش به یاری گفتار درمان مرکز نور هدایت و با آزمون رشد زبانی ویراست سوم مورد ارزیابی دوباره قرار گرفت.

لازم به اشاره است، آزمون رشد زبان به خوبی استاندارد گشته و اعتبار و روایی آن کاملاً مسلم شده است. این آزمون، برای اندازه‌گیری مهارت‌های زبانی بیشتر کودکان بین سنین ۴-۰ تا ۱۱-۸ کاربرد دارد. این آزمون از باسابقه‌ترین، معتبرترین، رایج‌ترین و جامع‌ترین آزمون‌ها در زمینه سنجش رشد زبانی کودکان است. چارچوب نظری زبان‌شناختی مورد استفاده در آزمون رشد را می‌توان به صورت یک الگوی دو بعدی نشان داد که مشتمل بر ویژگی‌های زبان‌شناختی و نظام‌های زبان‌شناختی است (جدول ۱).

جدول ۱: ویژگی‌های زبان‌شناختی و نظام‌های زبان‌شناختی

آزمون رشد زبان ویراست سوم

نظام‌های زبان‌شناختی ویژگی‌های زبان‌شناختی	گوش کردن (مهارت‌های دریافتی)	سازماندهی (مهارت‌های یکپارچه سازی و میانجی‌گری)	صحبت کردن (مهارت‌های بیانی)
معناشناسی	واژگان تصویری	واژگان ربطی	واژگان شفاهی
دستور	درک دستوری	تقلید جمله	تکمیل دستوری
واج شناسی	تمایز گذاری واژه	تحلیل واجی	تولید واژه

خرده‌آزمون‌های اصلی یا اولیه مشتمل بر شش خرده‌آزمون هستند. یافته‌های این خرده‌آزمون‌ها ترکیب شده و نمره‌های ترکیبی (یعنی زبان گفتاری، گوش کردن، سازماندهی، صحبت کردن، معناشناسی و نحو) را شکل می‌دهند. این خرده‌آزمون‌ها برای سنجش معناشناسی و دستور به کار می‌روند. بنابراین، خرده‌آزمون‌ها با توجه به نظام‌ها و یا ویژگی‌های مشترک می‌توانند گروه‌بندی شوند و ترکیب‌های زیر را به وجود آورند:

گوش کردن (واژگان تصویری + درک دستوری)
سازماندهی (واژگان ربطی + تقلید جمله)
صحبت کردن (واژگان شفاهی + تکمیل دستوری)
معناشناسی (واژگان تصویری + واژگان ربطی + واژگان شفاهی)
دستور (درک دستوری + تقلید جمله + تکمیل دستوری)
زبان گفتاری (واژگان تصویری + واژگان ربطی + واژگان شفاهی + درک دستوری + تقلید جمله + تکمیل دستوری)

نمره‌های استاندارد خرده‌آزمون‌ها: آشکارترین نشانه عملکرد کودک در خرده‌آزمون‌ها به وسیله نمره‌های استاندارد ارائه می‌شود. نمره‌های استاندارد، شکل تبدیلی نمره‌های خام هستند که میانگین و انحراف استاندارد مشترکی را برای خرده‌آزمون‌ها ایجاد می‌کنند.

بهره‌های مرکب: بهره‌های مرکب نمره‌هایی هستند که بر مبنای ترکیب‌های گوناگون خرده‌آزمون‌ها محاسبه می‌شوند. این بهره‌ها سودمندند، زیرا امکان ارزیابی توانایی فرد در سازه‌های گنجانده شده در آزمون را در اختیار آزمونگر قرار می‌دهد. بهره‌ها، نشان‌دهنده وضعیت فرد در پیوند با سازه‌های زبانی گنجانده شده، در این آزمون هستند. این بهره‌ها توانایی کودک را در پیوند کلی با زبان، معناشناسی، نحو، گوش دادن، سازماندهی و صحبت کردن نشان می‌دهند (Hamil, 2010, p. 68).

در مقاله حاضر از بین نمره‌های به‌دست آمده، بهره زبان گفتاری برای بررسی تأثیر قصه‌گویی بر تمامی ویژگی‌ها و نظام‌های مرتبط با زبان، مورد استفاده قرار گرفت. این بهره در میان بهره‌های دیگر، بهترین و جامع‌ترین برآورد از توانایی کلی زبانی فرد است و تمامی ویژگی‌ها و نظام‌های مرتبط با زبان را شامل می‌شود. بهره زبان گفتاری مشتمل بر نمره‌های شش خرده‌آزمونی است که جنبه‌های معنایی و نحوی را اندازه‌گیری می‌کنند. برای محاسبه بهره زبان گفتاری، نمره‌های استاندارد حاصل از خرده‌آزمون‌های اصلی ۱ تا ۶ (واژگان تصویری، واژگان ربطی، واژگان شفاهی، درک دستوری، تقلید جمله و تکمیل دستوری) با یکدیگر جمع شدند. سپس نمره استاندارد به‌دست آمده، با استفاده از جدول‌های آزمون به نمره استاندارد دیگر (بهره) تبدیل شد. نمره‌های به‌دست آمده با استفاده از جدول تفسیر بهره‌های مرکب به نمره‌های رتبه‌ای تبدیل گردید. برای تحلیل آماری داده‌های پژوهش، از نرم افزار اسپس پی اس اس^۱ ویراست ۲۴ استفاده شد. سطح معناداری^۲ ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. برای مقایسه میانگین رتبه‌ای دو جامعه (بین گروهی و

¹ Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

² p value

درون‌گروهی) به ترتیب از آزمون غیرپارامتری ویلکاکسون^۱ و آزمون غیرپارامتری یو من ویتنی^۲ استفاده شد.

۴. یافته‌ها

پس از انجام خرده‌آزمون‌های آزمون رشد زبان، پیش و پس از مداخله، نمره‌های خام هر یک از آزمودنی‌ها، با استفاده از جدول‌های آزمون رشد ویراست سوم، به نمره‌های استاندارد تبدیل شد. در جدول (۲)، میانگین نمره‌های استاندارد شش خرده‌آزمون اصلی، در دو گروه مورد بررسی (پیش و پس از مداخله) ارائه شده‌است.

جدول ۲: میانگین نمرات استاندارد خرده‌آزمون‌های اصلی در گروه‌های مورد و شاهد پیش و پس از مداخله

گروه مورد (تعداد ۱۰ نفر)		گروه شاهد (تعداد ۱۰ نفر)		خرده‌آزمون
پس از مداخله	پیش از مداخله	پس از مداخله	پیش از مداخله	
۸/۴±۳/۵۳	۱۱/۵±۴/۳۷	۱۰/۳±۵/۳۳	۹/۲±۴/۵۴	واژگان تصویری میانگین ± انحراف معیار
۱۵/۹±۴/۴۵	۶/۶±۰/۶۹	۸/۵±۳/۵۳	۶/۸±۲/۰۹	واژگان ربطی میانگین ± انحراف معیار
۹±۱/۳۳	۸/۹±۰/۰۲	۸/۹±۳/۷۵	۶/۹±۲/۲۳	واژگان شفاهی میانگین ± انحراف معیار
۱۱/۹±۳/۶۶	۱۰/۹±۲/۸۰	۱۰/۲±۵/۹۴	۸/۱±۴/۷۹	درک دستوری میانگین ± انحراف معیار
۱۷/۱±۲/۵۱	۵/۹±۲/۲۳	۵/۹±۲/۸۴	۴/۸±۱/۷۵	تقلید جمله میانگین ± انحراف معیار
۹/۶±۴/۱۹	۳/۸±۲/۷۸	۶/۶±۴/۵۵	۴±۲/۶۲	تکمیل دستوری میانگین ± انحراف معیار

نمره‌های استاندارد برای هر فرد، با استفاده از دستورالعمل آزمون رشد زبان ویراست سوم، به نمره‌های استاندارد دیگر (بهره) تبدیل شد. بهره‌های به‌دست‌آمده به نمره‌های رتبه‌ای از بسیار ضعیف تا بسیار عالی تبدیل شدند. سپس، برای بررسی تأثیر قصه‌گویی بر بهره زبان گفتاری، دو

^۱ Wilcoxon

^۲ Mann-Whitney U

گروه شاهد و مورد در پیش و پس از بررسی با استفاده از آزمون آماری غیرپارامتری من ویتنی یو مقایسه شدند. یافته‌ها به ترتیب در جدول‌های (۳) و (۴) نشان داده شده‌است. سطح نمره‌ها و یافته‌های به دست آمده از مقایسه بین گروهی کودکان در دو گروه مورد و شاهد پیش از انجام مداخله در جدول (۳) نشان داده شده‌است.

جدول ۳: مقایسه سطح نمره‌های بهره زبان گفتاری گروه‌های شاهد و مورد پیش از مداخله

سطح معناداری	بسیار عالی	عالی	بالاتر از متوسط	متوسط	پایین‌تر از متوسط	ضعیف	بسیار ضعیف	سطح‌بندی بهره	
								تعداد	تعداد افراد
۰/۱۹۹	۰	۰	۰	۳	۳	۱	۳	شاهد (۱۰)	تعداد
	۰	۰	۰	۵	۴	۰	۱	مورد (۱۰)	افراد

همان گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، سطح رتبه‌ای زبان گفتاری دو گروه شاهد و مورد در ابتدای مطالعه به یک‌دیگر نزدیک است. در واقع، اختلاف معناداری مابین دو گروه وجود ندارد ($p=0.199$). اطلاعات مربوط به مقایسه بهره زبان گفتاری کودکان مورد بررسی پس از انجام مداخله و قصه‌گویی در جدول (۴) آورده شده‌است.

جدول ۴: مقایسه سطح نمرات بهره زبان گفتاری گروه‌های شاهد و مورد بعد از مداخله

سطح معناداری	بسیار عالی	عالی	بالاتر از متوسط	متوسط	پایین‌تر از متوسط	ضعیف	بسیار ضعیف	سطح‌بندی بهره	
								تعداد	تعداد افراد
۰/۰۳۰	۱	۰	۰	۵	۱	۰	۳	شاهد (۱۰)	تعداد
	۱	۵	۰	۳	۱	۰	۰	مورد (۱۰)	افراد

همان گونه که در جدول (۴) نشان داده شده‌است، پس از انجام مداخله قصه‌گویی اختلاف بین دو گروه در بهره مهارت‌های زبان گفتاری، کمتر از ($p=0.05$) بوده‌است. از جنبه آماری این اختلاف معنادار است ($p=0.03$). با گذشت زمان برخی کودکان در هر دو گروه، به سطح‌های متوسط و بالاتر از حد متوسط مهارت‌های زبان گفتاری دست یافتند. تعداد این کودکان در گروه مورد (تحت آموزش از طریق قصه‌گویی) بیشتر از کودکانی است که در گروه شاهد به این

پیشرفت رسیده‌اند. همچنین با استفاده از آزمون آماری ویلکا کسون، مقایسه درون‌گروهی مهارت‌های زبان‌گفتاری پیش و پس از انجام مداخله در کودکان دارای ایتسم در دو گروه شاهد و مورد انجام شد. یافته‌ها در جدول (۵) نشان داده شده‌است.

جدول ۵: مقایسه رتبه‌بندی بهره زبان‌گفتاری در افراد مورد مطالعه پیش و پس از مداخله (درون‌گروهی)

گروه مورد		گروه شاهد		رتبه
پس از مداخله	پیش از مداخله	پس از مداخله	پیش از مداخله	
۰	۱	۳	۳	بسیار ضعیف
۰	۰	۰	۱	ضعیف
۱	۴	۱	۳	پایین‌تر از متوسط
۳	۵	۵	۳	متوسط
۰	۰	۰	۰	بالتر از متوسط
۵	۰	۰	۰	عالی
۱	۰	۱	۰	بسیار عالی
۱۰	۱۰	۱۰	۱۰	جمع
۰/۰۰۴		۰/۰۶۶		pValue

بر اساس جدول (۵)، سطح مهارت‌های زبان‌گفتاری کودکان دارای ایتسم در گروه شاهد در پایان بررسی، اختلاف معناداری با سطح مهارت‌های گفتاری آن‌ها در آغاز بررسی ندارد ($p=0.066$). هر چند سطح مهارت‌های گفتاری کودکان دارای ایتسم در گروه مورد پس از مداخله و قصه‌گویی با سطح مهارت‌های گفتاری آن‌ها در آغاز بررسی اختلاف معناداری دارد ($p=0.004$). برخی از این کودکان به سطح‌های مهارتی بالاتر دست یافته‌اند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در زبان‌های گوناگون، پژوهش‌های بسیاری در پیوند با ویژگی‌های زبانی افراد دارای ایتسم انجام شده‌است. برای نمونه، از میان پژوهش‌های غیر ایرانی، می‌توان به پژوهش جارولد و همکاران (Jarrold et al, 1997) با نام «الگوهای زبانی در کودکان دارای ایتسم» و مطالعه کلگارد و تاگر فلوزبرگ (Kjelgaard et al., 2001) در رابطه با «ناهمگونی‌های موجود در مهارت‌های زبانی کودکان دارای ایتسم» اشاره کرد. همچنین پژوهشگران ایرانی نیز آثاری را در این زمینه نگارش

کرده‌اند؛ احدی (Ahadi, 2016; Ahadi, 2017) آثاری با عنوان «مقایسه بیان دستوری کودکان دارای اتیسم با کودکان طبیعی» و «تحلیل درک ساخت‌های مجهول و معلوم در کودکان فارسی زبان مبتلا به اتیسم» ارائه کرده‌است. خلیل‌خانه (Khalilkhane, 2011) پایان‌نامه «بررسی اختلالات زبانی کودکان مبتلا به اتیسم» و روح‌پرور (Rouh Parvar et al., 2014) اثر «مقایسه ویژگی‌های آوایی - واجی و صرفی - نحوی کودکان مبتلا به اتیسم با کودکان سالم» به نگرارش درآورده‌اند. مطلبی و همکاران (Matlabi et al., 2016) در پژوهشی با نام «راه‌های تشخیص و درمان اختلال اتیسم و روش‌های آموزشی به کودکان دارای این اختلال در مدارس» به بررسی در این زمینه پرداخته‌است. در این آثار، بیشتر، ویژگی‌های کلامی و زبانی افراد دارای اتیسم و تفاوت‌های آن‌ها با افراد سالم و افراد دارای دیگر اختلالات زبانی و اختلالات روانی مطالعه شده‌است. پس از بررسی متن‌ها و مقاله‌های منتشرشده در پایگاه‌های اطلاعاتی، پژوهش مداخله-گرایانه‌ای مشاهده نشد که با استفاده از قصه‌گویی و یا آزمون رشد زبان، مهارت‌های زبان‌گفتاری این کودکان دارای اتیسم را مورد بررسی قرار داده باشد. بر این مبنای، امکان مقایسه مستقیم یافته‌های پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌های ایرانی و غیر ایرانی فراهم نشد. بر اساس جدول (۳)، در ابتدای بررسی، سطح رتبه‌ای زبان‌گفتاری کودکان در گروه شاهد و گروه مورد به یک‌دیگر نزدیک بوده و میزان آن در حد متوسط و پائین‌تر از حد متوسط بود. در واقع، اختلاف معناداری میان آن‌ها وجود نداشت. همچنین در هر دو گروه، فردی که دارای سطح زبان‌گفتاری بالاتر از متوسط باشد، وجود نداشت. از این شرایط می‌توان این‌گونه استنباط نمود که سطح مهارت‌های زبانی کودکان هر دو گروه یکسان بوده و توزیع تصادفی آن‌ها در این دو گروه به درستی انجام پذیرفته‌است. با بررسی یافته‌های جدول (۴)، می‌توان دریافت که پس از مداخله و قصه‌گویی به افراد گروه مورد (در پایان بررسی)، کودکان دارای اتیسم گروه مورد، رشد زبانی بهتری نسبت به افراد گروه شاهد داشتند. در مقایسه با گروه شاهد، تعداد بیشتری از کودکان این گروه توانسته‌اند بعد از مداخله به سطح بالاتری از مهارت‌های گفتاری زبان دست یابند. با توجه به یکسان بودن محیط آموزش افراد مورد مطالعه و دیگر فرآیندهای آموزشی آن‌ها و با بررسی نتایج ارائه شده در جداول ۳، ۴ و ۵ می‌توان به نتایجی دست یافت. بر این مبنای، می‌توان این‌گونه استدلال نمود که اختلاف ایجادشده در سطح توانمندی‌های زبان‌گفتاری کودکان گروه مورد نسبت به گروه شاهد، نتیجه به‌کارگیری ابزار آموزشی قصه‌گویی است. هر چند تعدادی از کودکان گروه شاهد که تحت مداخله قصه‌گویی نبوده‌اند، نیز توانسته‌اند در پایان بررسی به سطح‌های عالی و بسیار عالی در توانایی‌های زبانی برسند. در مرکز مورد مطالعه، آموزش مهارت‌های گفتاری مورد توجه مطالعه

حاضر به کودکان گروه موردارائه شد. همچنین در دیگر اوقات حضور در مرکز، کودکان هر دو گروه مورد و شاهد از برنامه‌های آموزشی یکسانی برخوردار بوده‌اند. بر این مبنا، می‌توان این-گونه استدلال نمود که بخشی از این پیشرفت در بچه‌های هر دو گروه مورد و شاهد، ناشی از تأثیر برنامه‌های آموزشی رایج و مشترک آن‌ها در مرکز نور هدایت است. هر چند همان‌گونه که از داده‌های جدول‌های بالا مشخص است تعداد کودکان با این میزان پیشرفت در گروه شاهد نسبت به کودکان گروه مورد کم‌تر بود. با وجود این پیشرفت نسبی، در آغاز و پایان بررسی، اختلاف سطح مهارت‌های زبان‌گفتاری کودکان شاهد از نظر آماری معنادار نبود ($p=0.066$). هر چند در کودکان دارای اتیسم گروه مورد، پس از مداخله و قصه‌گویی، تعداد بیشتری از کودکان از سطح‌های متوسط و پائین‌تر از آن به سطح‌های بالاتر مهارت‌های زبانی پیشرفت کرده‌اند. اختلاف بین کودکان این گروه در آغاز و پایان مطالعه از جنبه آماری معنادار است ($p=0.004$). از یافته‌های پژوهش می‌توان این‌گونه استنباط نمود که به‌کارگیری قصه‌های آموزشی مناسب و داشتن برنامه منظم و پی‌درپی قصه‌گویی در افزایش رشد زبانی و نظام‌های مرتبط با زبان در کودکان مبتلا به طیف خفیف تا متوسط اتیسم می‌تواند مؤثر باشد. همچنین می‌توان در کنار سایر برنامه‌های آموزشی و درمانی (همانند گفتار درمانی، نوروفیدبک و موارد مشابه) برای بهبود مهارت‌های گفتاری بچه‌های دارای اتیسم، از قصه‌گویی به عنوان ابزاری سودمند (برای دست‌یابی سریع‌تر به اهداف درمانی، اصلاحی و آموزشی به منظور افزایش قابلیت‌های زبانی این کودکان) بهره جست.

فهرست منابع

- احدی، حوریه (۱۳۹۵). «تحلیل درک ساخت‌های مجهول و معلوم در کودکان فارسی زبان مبتلا به اتیسم». *زبان و زبان‌شناسی*. صص ۷۷-۱۰۰.
- احدی، حوریه (۱۳۹۶). «مقایسه بیان دستوری کودکان دارای اتیسم با کودکان طبیعی». *جستارهای زبانی*. دوره ۸، شماره ۳. صص ۲۱-۱.
- امین یزدی، سید امیر (۱۳۹۵). *شناخت و درمان اتیسم معرفی رویکرد نوین تحول‌ی‌کپارچه انسان*. مشهد. انتشارات دانشگاه علوم پزشکی مشهد.
- بردی، محمدرضا. محمود منصور و مریم کریم‌پور (۱۳۸۹). «تهیه و اعتباریابی آزمون اختلالات رفتاری کودکان طیف اتیسم (فرم والدین)». *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. سال ۱، شماره ۱. صص ۲۵-۱۵.
- خلیل‌خانه، مریم (۱۳۹۰). *بررسی اختلالات زبانی کودکان مبتلا به اتیسم*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.

جعفری مفرد طاهری، محمد مهدی (۱۳۸۷). بررسی تأثیر قصه‌گویی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی کودکان ۶ ساله پسر شهرکاشان (سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶). تهران: دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

حکیمی، محمود (۱۳۸۴). مبانی ادبیات کودک و نوجوان: ویژه ادبیات دینی. تهران: آرون.
روح پرور، فهیمه، مهدیه کرمی و محسن مدد (۱۳۹۳). «مقایسه ویژگی‌های آوایی- واجی و صرفی- نحوی کودکان مبتلا به اوتیسم با کودکان سالم». *توانبخشی نوین*. دوره ۳. شماره ۸. صص ۶۸-۶۲.
صادقی، مهدی و منصوره اخوان صفار (۱۳۸۷). «موسیقی درمانی و گفتار درمانی در کودکان مبتلا به اوتیسم». *دومین مجموعه مقالات تخصصی بهزیستی*. به کوشش محبوه نبی‌پور. یزد. روابط عمومی اداره بهزیستی شهرستان یزد. صص ۱۵-۲۲.

علی اکبری، مهناز، احمد علی‌پور و مهناز درنجفی شیرازی (۱۳۹۳). «اثر بخشی قصه‌گویی بر مولفه‌های هوش اخلاقی کودکان دختر پیش‌دبستانی در شهر اصفهان». *شناخت اجتماعی*. دوره ۲. شماره ۶. صص ۴۳-۳۳.

عناصری، جابر (۱۳۷۰). *شناخت اساطیر ایران بر اساس طومار نقالان*. تهران: انتشارات سروش.
قشقای، صغری (۱۳۹۵). «اثر بخشی قصه‌گویی بر افسردگی و پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی». *اصول بهداشت روانی*. سال ۱۸. شماره ۴. صص ۸-۲۳۴.

کاپلان، هارولد (۱۳۷۶). *خلاصه روانپزشکی علوم رفتاری- روانپزشکی بالینی*. ترجمه نصرت‌الله پورافکاری. تهران: انتشارات شهراب.

گرین، الین (۱۳۸۷). *هنر و فن قصه‌گویی*. ترجمه طاهره آدینه‌پور. تهران: ابجد.
مطلبی، فاطمه، عبدالمناف، اکرم، عسکری، زهرا. روستایی، فاطمه. (۱۳۹۵). «راه‌های تشخیص و درمان اختلال اتیسم و روش‌های آموزشی به کودکان دارای این اختلال در مدارس». *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*. سال ۱. شماره ۲. صص ۱۰-۲.

منطقی، مرتضی (۱۳۷۲). *روان‌شناسی تربیتی (روش‌های اصلاحی و درمانی)*. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.

مهدی زاده، مریم. محمد هادی فلاحی و مریم وهاب (۱۳۹۴). «بررسی و مقایسه ابعاد مختلف توانایی‌های زبانی در کودکان ۵ تا ۸ ساله مبتلا به اتیسم و کودکان طبیعی». *زبان‌پژوهی*. سال ۷. دوره ۱۵. صص ۱۵۰-۱۳۱.

مهاجری، زهرا (۱۳۷۵). *قصه و قصه‌گویی*. ج ۱. مشهد: انتشارات خانه آبی.
نصیرزاده، راضیه. روشن، رسول (۱۳۸۹). «تأثیر قصه‌گویی در کاهش پرخاشگری پسران شش تا هشت ساله». *روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*. سال ۱۶. شماره ۲. صص ۱۲۶-۱۱۸.

هامیل، دونالد دی. نیوکامرال، فیلیس (۱۳۸۹). *آزمون رشد زبان (TOLD-P3)*. *انطباقی و هنجاریابی به زبان فارسی*. ترجمه سعید حسن زاده و اصغر مینایی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

همتی، اسماعیل (۱۳۸۱). *کودک، قصه و نمایش: روش‌های رشد ذهن و آفرینش کودک و تجربه‌هایی در آفرینش و قصه*. ج ۱. اراک: دانشگاه آزاد اسلامی اراک.

References

- Ahadi, H. (2016). Understanding the impact of active and passive structures in Persian-language children with autism. *Journal of Language and Linguistics*, 11(22), 77-100 [In Persian].
- Ahadi, H. (2017). Comparison of grammatical expressions of children with autism with normal children. *Bimonthly Linguistic Research*, 8(3), 21-1 [In Persian].
- Aliakbari, M., Alipour, A., & Dornajafi Shirazi, M. (2014). Effect of storytelling on moral intelligence components of preschool female students in Isfahan city. *Social Cognition*, 3(2), 33-43 [In Persian].
- Amin Yazdi, S. A., & Aali, Sh. (2016). *Diagnosis and treatment of autism, introducing a new approach to human integration development (DIR)*. Mashhad: Mashhad University of Medical Sciences Vice chancellor for Research and Technology [In Persian].
- Anasori, J. (1991). *Recognition of Iranian mythology based on the petitioner's petition*. Tehran: Soroush [In Persian].
- Bardide, M. R., Mansour, K., & Karim Pour, M. (2009). Preparation and validation of behavioral disorders in autistic spectrum children (Parent Form). *Journal of Psychological Models and Methods*, 1(1), 15-26 [In Persian].
- Belkadi, A. (2006). Language impairments in autism: evidence against mind blindness. *SOAS Working Papers in Linguistic*, 14, 3-13.
- Blumberg, S. J., Bramlett, M. D., Kogan, M. D., Schieve, L. A., Jones, J. R., & Lu, M. C. (2013). Changes in prevalence of parent-reported autism spectrum disorder in school-aged US children: 2007 to 2011-2012. *National health statistics reports*, 65(20), 1-7
- Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P., & Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 75-98.
- Ghashghaei, S. (2016). Effectiveness of storytelling on depression and aggression in preschool children. *Fundamentals of Mental Health*, 18(4), 234-238 [In Persian].
- Greene, El. (1996). *Storytelling: art and technique* (4nd ed.) (T. Aadinpour, Trans.). Tehran: Abjad [In Persian].
- Hakimi, M. (2005). *Basics of child and adolescent literature: specialized in religious literature*. Tehran: Arvan [In Persian].
- Hamil, D. D., Newcomer E, P. (2010). *Test of language development (TOLD-P3), Adaptation and standardization in Farsi*. (S. Hassan Zadeh, & A. Enamel, Trans.) Tehran: Department of Education Studies [In Persian].
- Hemati, E. (2002). *Child, story and show: the ways of the development of the mind and the creation of the child and experiences in the creation of story and show*, (1st ed.). Arak: Islamic Azad University of Arak Publications [In Persian].
- Jafari Mofad Taheri, M. M. (2008). *The effect of storytelling on social skills training in 6 year old boys of Kashan (2007-2008)* [Unpublished Master's thesis]. Tehran: Allameh Tabatabai University [In Persian].
- Jarrold, C., Boucher, J., & Russel, J. (1997). Language profiles in children with autism: theoretical and methodological implications. *Autism and Developmental Disorders*, 1(1), 57-76.
- Kaplan, H. (1997). *Psychiatric summary of behavioral sciences-clinical psychiatry* (N. A. Pour Afkari Trans.). Tehran: ShahrAbad Publications [In Persian].
- Khalilkhane, M. (2011). *Evaluation of language disorders in children with autism* [Unpublished Master's thesis]. Mashhad Ferdowsi University, Mashhad, Iran [In Persian].
- Kjelgaard, M., & Tager-Flusberg, H (2001). An investigation of language impairment in autism: implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16, 287-308.
- Manteghi, M. (1993). *Educational psychology (corrective and therapeutic methods)*. Tehran: Jihad Daneshgahi Publishing of Teacher Training University [In Persian].

- Matlabi, F., Abdul Manaf, A., Askari, Z., & Rostayii, F. (2016). Methods to diagnose and treat autism disorders and educational methods for children with this disorder in schools. *Psychology and Educational Sciences, 1*(2), 2-10 [In Persian].
- Mehdizadeh, M., Falahi, M. H., & Vahab, M. (2015). The study of different aspects of language ability in 5-8-year-old autistic children compared to their normal peers. *Zabanpazhuhi, 10*(15), 131-150 [In Persian].
- Mohajeri, Z. (1997). *Storytelling* (1st ed.). Mashhad: Blue House Publications [In Persian].
- Nasirzadeh, R., & Roshan, R. (2010). Effect of storytelling on aggression in six to eight-year old boys. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 16*(2), 118-126 [In Persian].
- Prior, M., Leekam, S., Ong, B., Eisenmajer, R., & Wing, L. (1998). Are there subgroups within the autistic spectrum disorder? A cluster analysis of a group of children with autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 893-902.
- Pry, R., Peterson, A. F., & Baghdadi, A. (2009). Developmental changes of expressive language and interactive competence in children with autism. *Journal of Research in Autism Spectrum Disorders, 3*, 98-112.
- Rouh Parvar, F., Karami, M., & Madad, M. (2014). Comparison of phonological and syntactic features of children with autism with normal children. *Journal of Modern Rehabilitation, 8*(3), 62-68 [In Persian].
- Sadeghi, M., & Akhavan S. M. (2008). Music therapy and speech therapy in children with autism. In M. Nabi Pour (Ed.), *The second collection of welfare professional articles* (pp. 15-22). Yazd: Public Relations Office of Welfare Organization of Yazd [In Persian].
- Tager-Flusberg, H. (1989). A psycholinguistic perspective on language development in the autistic child. In G. Dawson (Ed.), *Autism: New Directions in Diagnosis, Nature and Treatment* (pp. 92-115). New York: Guilford Press.
- Tek, S., Mesite, L., Fein, D., & Naigles, L. (2014). Longitudinal analyses of expressive language development reveal two distinct Language profiles among young children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and developmental disorders, 44*(1), 75-89.

The Effect of Storytelling on Children with Autism spoken language (Mild to Moderate Spectrum)

Maliheh Miri¹
Shahla Sharifi²
Azam Stagi³

Received: 11/06/2018

Accepted: 01/09/2018

Abstract

Autism spectrum disorder is one of the most important disorders affecting children social development, interactions and communication with others (Matlabi, 2016, p. 2). A main problem in autism spectrum disorder children is delay in the onset of speech or lack of speech evolution (Manteghi, 1993, p. 5). Unfortunately, no definitive treatment for this disorder has been proposed. Quick diagnosis and intervention can provide basis for establishment of a suitable and effective educational program that can help these children. Educational systems and approaches are trying to help different people acquire knowledge, skills and attitudes necessary to overcome their problems. Storytelling is an important and old way of teaching and transmitting information to children. It is used as a way to develop the verbal skills of children. Various studies have been done on the linguistic characteristics of people with autism, for example, Jarrold et al. (1997), Kjelgaard and Tager-Flusberg (2001), Ahadi (2016 & 2017), Khalil Khane (2011), Roh Parvar (2014) and Matlabi (2016). In these studies, verbal and linguistic features of patients with autism and their differences with normal children and people with other language disorders and psychiatric disorders were discussed. This study investigated the effect of storytelling on children with autism to enhance their spoken language skills. According to numerous reports on the direct and indirect effects of storytelling in increasing the knowledge, behavioral, verbal and language skills of normal children and improving their verbal, behavioral and educational performance, this study investigated the possibility of using this approach as an educational tool for children with autism.

¹ PhD.student of Linguistic, Linguistics Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad; Maliheh.miri98@Mail.um.ac.ir

² Associate Professor, Linguistics Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad (Corresponding Author); Sh-sharifi@um.ac.ir

³ Associate Professor, Linguistics Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad; estagi@um.ac.ir

The statistical population of this study was 4-7 year old boys with mild to moderate autism. To eliminate the effect of educational program, differences in the results and also to increase the synergy of the samples, 20 male children (available samples) were selected from children with autism who referred to Nor-e-Hedayat center of Mashhad. Grading of children with autism was performed based on the CARS test. Selected children were randomly divided into two groups: the first group included children with autism disorders that were not trained in the comprehension and production of speech through storytelling, the second group included children with autism who were trained to understand and produce speech through storytelling. Language Development Test (version 3) was used as a tool for determining the effect of storytelling on the spoken language skills of the participants. To this end, the rate of development and spoken language abilities of these children was evaluated by the speech therapist of the center before beginning of the study. Then, 30 appropriate pictorial stories were selected for the age of 3-7 years, and told to the second group of children for three months and every other day for half an hour. At the end of the study, development of spoken language of all children participating in the study was reassessed with the help of the speech therapist in the center. The language Development Test sub-scores were added up and then, the score was converted to other standard score (rate) using the test tables. Afterwards, using the rate table, the score was converted to ranking scores. Statistical analysis of data obtained from the study was carried out using SPSS software version 24. Comparison of linguistic skills between the control and experimental groups was performed before and after the study using Mann-Whitney non-parametric statistical tests and Wilcoxon test was used for intra-group comparisons.

The study data showed that there was no significant difference between the spoken language proficiency in the control group before and after the study ($p = 0.066$), while the spoken language proficiency difference was significant in the experimental group ($p = 0.004$). Also, by inter-group comparison, the difference between the language proficiency of children in the experimental and control groups was significant after the end of the study and the storytelling process ($p = 0.030$), while the difference was not significant at the beginning of the study ($p = 0.199$). The children of the two groups were close to each other in terms of linguistic skills, at the average and lower than average levels, and there was no one with the linguistic level above average.

These findings showed that use of appropriate educational stories and having a systematic and continuous storytelling program is effective in increasing language development and language-related systems in children with mild to moderate autism, and, along with other educational and therapeutic programs (such as speech therapy, neurofeedback, etc.), storytelling can be a useful tool to improve spoken skills in children with autism.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Storytelling, Language Development Test, Spoken language

تحلیل گفتمان انتقادی توئیت‌های دونالد ترامپ بر اساس مدل ون‌دایک^۱

عزت‌الله کلاتری خاندانی^۲

محمد حسن فرخی برفه^۳

موسی غنچه‌پور^۴

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۴/۲۵

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۱/۱۷

چکیده

نقش و تأثیرگذاری شبکه‌های اجتماعی از جمله توئیتر، انکارنشده است. توئیت‌ها می‌توانند کنش‌های اجتماعی را شکل دهند و جامعه را به سمت و سوی ویژه‌ای، رهبری کنند. بنابراین، تحلیل گفتمان انتقادی توئیت‌ها، نوع تعامل‌های میان کاربران توئیتر را بازنمایی می‌کند. در پژوهش حاضر، توئیت‌های ترامپ بر پایه روش تحلیل گفتمان انتقادی ون‌دایک واکاوی شدند. به این منظور، از ابتدای ژانویه تا انتهای مارس ۲۰۱۸، حدود ۴۰۰ توئیت از صفحه شخصی دونالد ترامپ - رئیس جمهور وقت آمریکا، با روش تصادفی هدف‌دار، گردآوری شده

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 110.22051/jlr.2019.20256.1545

^۲ مربی گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان تهران (نویسنده مسئول)؛ kalantari@cfu.ac.ir

^۳ مربی گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان تهران؛ mhfarrokhi@cfu.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان و ادبیات فارسی، استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، هیأت علمی دانشگاه

فرهنگیان تهران؛ m.ghonchepour@cfu.ac.ir

و مورد بررسی قرار گرفتند. سپس داده‌های پژوهش با بهره‌گیری از نشانه‌ها و عناصر زبان‌شناختی مدل ون دایک، تفسیر و تبیین شدند. یافته‌ها نشان می‌دهند که ترامپ، در سطح معنایی از عناصر زبان‌شناختی بسیاری مانند مقوله‌بندی، قطب‌بندی، تعمیم دادن، ایجاد فاصله، مفهوم تلویحی، مبالغه و خلاف واقع بهره می‌گیرد. او همچنین، در سطح سبک به واژه‌گزینی و حذف عمدی برخی واژه‌ها می‌پردازد. علاوه بر این، ترامپ در سطح استدلال مقوله استدلال را با مغالطه‌کاری جبران می‌کند. یافته‌های پژوهش همچنین نمایانگر آن است که کاربران توئیتر، پیوسته در مواجهه با گفتمان‌های ایدئولوژیک قرار می‌گیرند. این گفتمان‌ها در جامعه، فرایند تأثیرگذاری خود را با سرعت پشت سر نهاده و پایه‌گذار نظریه‌های اجتماعی می‌شوند. همچنین این گفتمان‌ها، نقش تعیین‌کننده‌ای در چگونگی زندگی و دیدگاه افراد یک گروه و یا روابط میان‌گروهی دارند.

واژه‌های کلیدی: ترامپ، توئیتر، تحلیل گفتمان انتقادی، ون دایک

۱. مقدمه

تبادل سریع افکار از طریق توئیتر، به یک جریان جهانی تبدیل شده‌است. اخبار، ساده‌ترین فعالیت‌های روزانه تا به روزترین امور سیاسی را، با نگاهی تأمل‌برانگیز و در عین حال دوست‌داشتنی، پوشش می‌دهد (Twitter, 2015). حتی بسیاری از روزنامه‌نگاران منتظر توئیتهای افراد مشهور و واکنش‌های مردم در هنگام انتشار اخبار توئیتری هستند تا به واکاوی آن‌ها بپردازند (Alejandro, 2010). جالب‌تر آن است که گروه گسترده‌ای از کاربران توئیتر، جوان‌هایی هستند که بین ۱۸ تا ۲۹ سال سن دارند و بیشترین تأثیرگذاری را در امور اقتصادی، سیاسی و اجتماعی دارند (Duggan et al, 2015). افزون بر جذابیت و فراگیر بودن، توئیتر نقش برتر و فوق‌العاده‌ای در مشارکت و انتقال اخبار، در مقایسه با سایر رسانه‌ها، داشته‌است. با بهره‌گیری از این بستر، کاربران به سرزمین ناشناخته‌ای پا می‌گذارند و با انبوهی از اطلاعات مواجه می‌شوند و این شانس را دارند که از زوایای گوناگون به مسائل نگاه کنند. بدیهی است که با این چنین رویکردی، اثرگذاری این نوع بستر خبری گسترده خواهد بود. بنا بر آنچه اشاره شد، سیاستمداران، صاحبان اندیشه و قدرت و شاید همه نامزدهای انتخاباتی تمایل دارند با هیجان بسیاری، گفتمان خودشان را در توئیتر شروع کنند. بنابراین تحلیل گفتمان توئیتهای واکاوی زبان

¹ tweet

ویژه آن‌ها، نوع تعاملات میان مردم و سیاستمداران را هویدا می‌سازد. بر این اساس، تحلیل گفتمان انتقادی به ما کمک خواهد کرد تا چگونگی شکل‌گیری مفاهیم گوناگون و نحوه بازنمایی واقعیات را در شبکه‌های اجتماعی نشان دهیم. بنابراین، بر اساس آنچه گفته شد، پژوهش حاضر بر آن است تا با بررسی توئیت‌های دونالد ترامپ و با استفاده از روش تحلیل گفتمان انتقادی ون‌دایک^۱، پاسخ‌های مناسبی برای پرسش پژوهش پیدا کند. پرسش پژوهش از این قرار است که بر پایه مدل تحلیل انتقادی گفتمان ون‌دایک، ترامپ در توئیت‌هایش از کدام عناصر زبان‌شناختی بهره می‌برد تا به ارائه دیدگاه‌های خود بپردازد؟

۲. پژوهش‌های پیشین

پژوهشگران بسیاری، توئیت‌ها را در شبکه‌های اجتماعی مورد بررسی قرار داده‌اند. مطالعه و واکاوی سخنان توئیتری هم به صورت کمی و هم به صورت کیفی انجام شده‌است. از جنبه کمی، پس از انتخابات ۲۰۱۱ اسپانیا، برخی پژوهشگران سبک‌های شخصی و چگونگی توئیت کردن نامزدهای دو گروه بزرگ سیاسی آن زمان را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها همچنین، یک سیستم کمی برای مطالعه محتوای توئیت‌ها نیز طراحی کردند. میدیان و مونزو (Median & Munzo, 2014) بیش از ۳۰۰۰ توئیت از دو نامزد انتخابات ۲۰۱۱ اسپانیا را مورد بررسی قرار دادند. در این تحلیل کمی و کیفی، توئیت‌هایی که در یک دوره ۱۶ روزه از طرف دو نامزد نگارش شده بودند، به وسیله شاخص‌های صوری کدگذاری شدند تا به بررسی محتوای آن‌ها نیز پرداخته شود. این کدها مشتمل بر تعداد، موضوع اصلی، تعداد بازخوردهای اجتماعی، شمار دوستداران آن توئیت، دفعات توئیت دوباره و آمار رجوع به لینک ارائه شده در توئیت هستند.

بررسی‌های آماری محض نیز در این زمینه به انجام رسیده‌است. برای نمونه، وب‌گاه ترک آلتیکس^۲ شمار هواداران^۳ و بسیاری از اطلاعات توئیتری را درباره افراد مشهور سیاسی، هنری، ورزشی و اجتماعی به صورت برخط ارائه می‌دهد. این وب‌گاه، هواداران ترامپ را در سال ۲۰۱۸ بیش از ۴۵ میلیون نفر بر می‌شمرد و تعداد توئیت‌هایش را ۳۷ هزار اعلام می‌کند. در این وب‌گاه این گونه ادعا می‌شود که عضویت ترامپ در بیش از ۸۵ هزار گروه عمومی آشکار شده‌است.

در پژوهش‌های کیفی، مک و ویلیامز (Williams, 2016, p. 716) بر این باور است که بر خلاف انتخابات پیشین، در انتخابات ۲۰۱۶ کاربرد واژه «ما» در مقابل «آن‌ها» در توئیت‌های

¹ Van Dijk

² www.trackalytics.com

³ followers

ترامپ، نقش مهمی در چرخش آراء به نفع او داشت. البته نباید کار بست مقوله «ترس از تروریست‌ها» و سایر تهدیدها را در گفتمان ترامپ نادیده گرفت. به بیان دیگر، استفاده بی‌رحمانه ترامپ از رسانه‌های اجتماعی برای ترساندن مخالفانش است و سخنانش سرشار از واژه‌های تهدیدآمیز و متضاد است. هر چند که استفاده از توئیتر، شگرد جدیدی نیست، اما ترامپ به خوبی می‌داند که این ابزار، موثر و ارزان است. از سوی دیگر، توئیٹ کردن سبب خلق توئیٹ جدید توسط کاربران می‌شود. این خود هم‌افزایی، به دنبال خواهد داشت و افراد بیشتری درگیر موضوع می‌شوند (McConnell, 2015, p. 12). به همین سبب است که هواداران ترامپ از سال ۲۰۱۱ تاکنون رشد چشمگیری داشته‌اند. باید از مشوقین ترامپ به توئیٹ کردن، سپاس‌گزاری کرد (Schreckinge, 2015).

به دنبال تحلیل توئیٹ‌های اُabama، رئیس‌جمهور پیشین امریکا، سوسا و ایوانف (Sousa & Ivanova, 2012) دریافتند که ارجاع‌هایی مانند «ما»، «شما» و «آنها» به عنوان عناصر زبانی، به طور مستمر به کار برده شده‌است. آنها همچنین دریافتند که ضمیرهای اشاره و ارجاع‌های زبانی مربوط به زمان و مکان نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای در تأثیرگذاری توئیٹ‌ها داشته‌اند.

محمد و همکاران (Mohammad et al., 2015) هنگام بررسی توئیٹ‌های نامزدهای ریاست جمهوری ۲۰۱۲ آمریکا دریافتند که باید توئیٹ‌های آنها را از چهار جنبهٔ احساس، هیجان، هدف و سبک مورد واکاوی و بررسی دقیق قرارداد. گلبک و همکاران (Golbeck et al., 2010) شش هزار توئیٹ نمایندگان کنگره آمریکا را مطالعه کردند. این کاوش، بررسی دقیق محتوای توئیٹ‌ها در بافت سیاسی بود. آنها در کدگذاری اولیه، توئیٹ‌هایی را که در پیوند با تجارت، رأی‌گیری و سخنرانی سیاستمداران بودند، تفکیک کردند. سپس از جهت اینکه آیا توئیٹ‌ها حقیقتی را بیان می‌کنند، دیدگاهی را آشکار می‌سازند و یا حساسیت و موقعیت موضوعی را گوشزد می‌کنند، مورد بررسی موشکافانه قرار دادند. سخن‌کاوی دقیق توئیٹ‌ها نشان داد که وابستگی به یک حزب یا ایالت و میزان تکرار توئیٹ‌ها، تأثیر غیر قابل انکاری بر افکار دارند.

داسیلوا و همکاران (Da Silva et al, 2014) با مورد توجه قرار دادن عناصر زبانی و سطح واژگان، تحلیل عاطفی و احساسی توئیٹ‌ها را به چالش کشیدند. آنها معتقدند توئیٹ‌ها آنقدر کوتاه هستند که مجالی برای ابراز احساسات در آنها باقی نمی‌ماند و اگر احساساتی در نظر گرفته شود، فقط سرنخی از خود برجا خواهند گذاشت. توماسیان و همکاران (Tumasjan et al, 2010) بیش از ۱۰۰ هزار توئیٹ احزاب سیاسی و سیاستمداران آلمان را مورد تحلیل قرار دادند تا اثرگذاری آنها بر نتایج انتخابات را بررسی کنند. به این منظور، به مطالعه واژگان و ساختار توئیٹ‌ها پرداختند. سپس ساختارهایی را که مشتمل بر واژگان حوزه روان‌شناختی زبان و

مقوله‌های زبانی بودند، تفکیک و بررسی کردند. پژوهش‌ها نشان داد که توئیت‌ها در ۱۲ بُعد و حوزه عاطفی قرار می‌گیرند که از این قرارند؛ ۱. آینده ۲. گذشته ۳. هیجانات مثبت ۴. هیجانات منفی ۵. غم ۶. نگرانی ۷. خشم ۸. امر آزمایشی ۹. امر مسلم ۱۰. کار ۱۱. موفقیت و ۱۲. پول. هوستون و همکاران (Houston et al, 2015) انتخابات سال ۲۰۱۲ آمریکا را از منظر توئیت‌ها مورد مطالعه دادند اما به محتوای کلامی توئیت‌ها پرداخته نشد. آن‌ها فقط میزان تاثیرگذاری توئیت کردن را هنگام تماشای مناظره‌ها، واریسی کردند. یافته‌ها نشان داد که توئیت کردن، هم‌زمان با تماشای مناظره‌ها، تأثیر شگرفی بر مخاطبان دارد. بنابراین پژوهش‌های اشاره‌شده گواه این ادعا است که توئیت‌ها می‌توانند به شیوه‌های گوناگون، افکار، عواطف و احساسات مخاطبان را شکل دهند؛ آن‌ها را با موضوع بیشتر درگیر می‌کند و سبب می‌شود تا به پردازش داده‌ها، همان‌گونه که صاحبان قدرت و توئیت‌کننده‌ها می‌خواهند، پردازند. پژوهش هوستون و همکاران (همان) از اهمیت بسیاری برخوردار است. زیرا با قطعیت بیان می‌کنند که توئیت‌ها می‌توانند کنش‌های اجتماعی را شکل دهند و جامعه را به سمت و سوی خاص، رهبری کنند. از این رو، به طور خلاصه می‌توان دریافت که پژوهش‌های اخیر بیشتر به جنبه تاثیرگذاری توئیت‌ها بر مخاطبان پرداخته‌اند و کمتر کاربست نشانه‌های زبان‌شناختی را مورد بررسی قرار داده‌اند. به همین دلیل پژوهش حاضر که مبتنی بر نظریات عناصر زبان‌شناختی و ن‌دایک طراحی شده، می‌تواند گامی نو اما کوچک در تحلیل توئیت باشد.

۳. مبانی نظری پژوهش

وودز (Woods, 2006; quoted from Ghaedi & Taki, 2016) بر اساس دیدگاه نقش‌گرایی، گفتمان را کاربرد زبان می‌داند. کاربرد زبان واقعی که مردم واقعی آن را در دنیای واقعی به کار می‌برند (Ghaedi & Taki, 2016, p. 8). این به آن معنا است که زبان دارای کاربردها و کارکردهای متنوعی است که از راه تعامل با محیط و جامعه و واریسی روابط فی مابین بازنمایی می‌شوند. به بیان دیگر، کاربست زبان وراء جمله‌ها و در بافت جامعه، گفتمان نام دارد و کمک به خلق ایدئولوژی‌های جدید می‌کند. ایده تحلیل گفتمان را نخستین بار هریس^۱ در سال ۱۹۵۲ مطرح کرد. وی بر آن بود تا دیدی صورت‌گرایانه به جمله و متن داشته باشد اما در گذر زمان، زبان‌شناسان متوجه شدند، تحلیل متن و تحلیل گفتمان را بایستی از یک‌دیگر تمیز داد. از دیدگاه آن‌ها، علاوه بر عناصر نحوی، واژگانی و زمینه متن^۲ عوامل بیرون از متن یعنی بافت موقعیتی^۳،

¹ Z. Harris

² co-text

³ context of situation

فرهنگی و اجتماعی در تحلیل گفتمان نقش دارند. اسلمبروک (Slembrouck, 2001; quoted from Fazeli, 2004) مطالعه روابط متقابل زبان و جامعه؛ بررسی ویژگی‌های تعاملی و گفت و گویی در ارتباط‌های روزمره را تحلیل گفتمان می‌داند (Fazeli, 2004, p. 82). زبان به عنوان ابزاری قوی با کارکردهای متفاوت و متنوع، در اختیار افراد بشر قرار دارد تا نیازهای او را برآورده کند. البته زبان با پاره‌گفتارهایش کنش‌های اجتماعی بسیاری را ایجاد می‌کند و با نام کاربردشناسی زبان مورد مطالعه قرار می‌گیرد (Kalantari Khandani, 2017). مفهوم کاربردشناسی زبان در ابتدا از نشانه‌شناسی مشتق شد؛ لوینسون (Levinson, 1983) کاربردشناسی زبان را مطالعه پدیده‌های روان‌شناسی زبان و زبان‌شناسی اجتماعی می‌داند. او معتقد است که چگونگی بهره‌گیری از زبان به شیوه چشم‌گیری بستگی به محدودیت‌ها و کنش‌های متقابل اجتماعی دارد (Kalantari Khandani, 2017). زبان‌شناسی اجتماعی با نام گافمن شناخته می‌شود که بر این باور بود که سخن «رودرو» ارزش تحلیل دارد (Stones, 2009, p. 247). او می‌خواست با بررسی موقعیت‌های کنشگران و کنش‌پذیران، شیوه استفاده از زبان را تحلیل کند. هر چند اولویت نخست پژوهشی او تحلیل متن نبود، بلکه نوعی پژوهش تجربی بود. در دوره حاضر، پاره‌گفتارها را، بدون در نظر گرفتن نظم گفتار، کمتر بررسی می‌کنیم. این دیدگاه برگرفته از اندیشه‌های فوکو است. فوکو (Foucault, 1965) در کتاب «واژه‌ها و چیزها» نشان می‌دهد که همیشه یک بنیان معرفتی وجود دارد که شرایط امکان هر گونه دانش را تعیین می‌کند. ضرورت تعیین‌کنندگی در این بنیادهای معرفتی، فوکو را به مفهوم قدرت و کارکردهای اجتماعی آن رهنمون می‌شود.

فوکو (Foucault, 1965; quoted from Parham, 2001) نشان می‌دهد که سخن‌کاوی، بحثی است در زمینه زبان و به بررسی سخن و گفتار می‌پردازد و کارکردهایش را نشان می‌دهد. او تأکید دارد که سخن، شکل‌دهنده، قالب‌ساز و قابل‌دسته‌بندی است و به عنوان یکی از زمینه‌های بروز و تحقق پدیده قدرت شناخته می‌شود (Parham, 2001, p. 6-10). به بیان دیگر، گفتار، نظم گفتار، پیام و پیام‌کاوی سخن و سخن‌کاوی را باید یک تولید اجتماعی دید که دارای نیرویی پویا و تغییردهنده است. بلور و بلور (Bloor & Bloor, 2007) این نوع سخن‌کاوی را انتقادی می‌دانند و مهم‌ترین اهدافش را این گونه بیان می‌کند؛ نخست، بررسی سخن به عنوان بازتاب‌دهنده و یا شکل‌دهنده مسائل اجتماعی. دوم، بررسی چگونگی پنهان‌سازی ایدئولوژی در سخن و یافتن راه‌هایی برای پیداسازی آن. سوم، آگاه‌سازی افراد جامعه از یافته‌های بررسی‌های بالا با تمرکز روی موارد بی‌عدالتی، پیش‌داوری و استفاده نادرست از قدرت. چهارم، نمایاندن اهمیت سخن در تعامل‌های ارتباطی قدرت‌مدار. در پایان، بررسی نقش و نیت‌گوینده / شنونده و قدرت در ساختار

سخن (Zia Hosseini, 2012, p. 98). ون دایک (Van Dijk, 2000, p. 36) معتقد است که نوع گفتمان و رابطه میان ایدئولوژی و قدرت، سلطه یک گروه از افراد را بر گروهی دیگر امکان پذیر می سازد. همچنین این دو شرایط را به گونه ای فراهم می کند تا گروه قدرتمندتر به کمک عناصر زبان شناختی گفتمان، بر تفکرات مخاطبها اثر بگذارند و آنها را تحت کنترل خود در آورند.

۴. روش پژوهش

ون دایک (Van Dijk, 1998, p. 129-132) معتقد است که باید چارچوب منطقی محکمی برای مطالعه روابط میان شناخت^۱، قدرت^۲ و گفتمان^۳ وجود داشته باشد. چون او شناخت را دارای ابعاد اجتماعی مهمی می داند. وی برای تبیین شناخت از رویکردهای اجتماعی بهره می جوید. بنابراین اگر جامعه دارای این چنین فرآیندهای شناختی باشد، تأثیرگذاری آن بر ماهیت این فرآیندها انکارناشدنی است و در شکل گیری محتوا و ساختار تصورات ذهنی افراد جامعه نقش دارند. بررسی جنبه های اجتماعی شناخت و طرح واره ها^۴، مانند خود- طرح واره^۵ و گروه- طرح واره^۶، روشن خواهد ساخت که انسان چگونه، چیزی را درک می کند، آن را تفسیر می کند و نسبت به خودش و دیگران عمل می کند. یا اینکه انسان چگونه تأثیر می پذیرد و برعکس تأثیر می گذارد و ذهن ها را کنترل می کند. از این جهت است که باید رویکرد تحلیل گفتمان اجتماعی - شناختی^۷ را برگزید. ایدئولوژی بر ساختارهای ذهنی انسان اثر می گذارد، چه در تولید و چه در چگونگی درک مفاهیم گفتمان. سخن و متن هر دو تا اندازه ای از ایدئولوژی الهام می گیرند. به همین سبب، انتخاب واژگان و نوع سبک، بیشتر متأثر از ایدئولوژی هستند تا تحت تأثیر مقوله های نحوی (ساخت، واژه و ساخت، جمله). به بیان دیگر، واژگان بر اساس دیدگاه های شخص و وابستگی ایدئولوژیکی در کنار هم می نشینند و گفتمان را شکل می دهند. بنابراین، اگر بخواهیم به ماهیت ایدئولوژیها برگردیم، بایستی خود- طرح واره ها و گروه - طرح واره ها را بیشتر بشناسیم. همچنین باید بینیم هر شخص و گروهی چه نوع تصویری از خود و گروهش در ذهن دارد. بر پایه آموزه های ون دایک، هنگامی که فردی درباره خود و گروهش فکر می کند و یا با گروه های دیگر در ستیز است، برای دفاع از خود و گروهش به راهبردی کلی در گفتمانها دست می یابد.

¹ cognition

² power

³ discourse

⁴ schemas

⁵ self-schemata

⁶ group-schemata

⁷ socio-cognitive

این اصل چارچوب گفتمان‌های ایدئولوژیک را شکل می‌دهد و روش حرف زدن و نوشتن درباره خود و دیگران را مشخص می‌کند. بر پایه این اصل: «چیزهای مثبت در باره ما» بگویند و چیزهای منفی در باره «دیگران» (همان، ۲۰۰۰: ۴۴-۴۲). این جا است که مربع ایدئولوژیک^۱ ون دایک که برگرفته از اصل اشاره شده است، بنا نهاده می‌شود و چهار گزاره دارد: ۱. بیان و تأکید بر اطلاعاتی که مشتمل بر نکته‌های مثبت درباره ما است ۲. بیان و تأکید بر اطلاعاتی که مشتمل بر نکته‌های منفی درباره دیگران است ۳. توقیف و رفع تأکید از اطلاعاتی که دارای نکته‌های منفی در باره ما است و ۴. توقیف و رفع تأکید از اطلاعاتی که مشتمل بر نکته‌های مثبت درباره دیگران است (Hamedi Shirvan & Razaghi, 2014, p. 104). البته گزاره‌های مورد اشاره را می‌توان به دو گزاره کلی کاهش داد: ۱. توصیف مثبت گروه «ما» و ۲. توصیف منفی گروه «دیگران» (Van Dijk, 2000, p. 44). گزاره‌های ارائه شده فقط شکل بحث را بازنمایی می‌کنند و هیچ گونه نشانه متنی را بازگو نمی‌کنند. بدیهی است که برای تبیین روش تحلیل گفتمان ون دایک، به شناخت نشانه‌های متنی و عناصر زبان‌شناختی متن‌ها نیازمند هستیم.

ون دایک (Van Dijk, 2006) می‌نویسد اگر قرار است ایدئولوژی‌ها از طریق گفتمان، آموخته شوند، بیان شوند، تقویت و باز تولید شوند، باید به دنبال یافتن استراتژی‌ها، نشانه‌ها و عناصر زبان‌شناختی باشیم که در متن گفتمان، تکرارپذیر باشند. او ضمن اشاره به ضمیر «ما» و «آن‌ها» بر آن است، نشانه‌های متنی را معرفی کند. هر چند وی هنگامی که به دنبال نشانه‌ها می‌گردد، به شمار زیادی از آن‌ها برمی‌خورد و اشاره می‌کند که همه آن‌ها در همه جوامع کارکرد یکسانی ندارند (همان، ۱۲۴-۱۲۷). شاید به همین جهت است که بیان می‌کنند صدها عناصر زبان‌شناختی در پژوهش‌های سخن‌کاوی ون دایک در نظر گرفته شده‌است و واکاوی همه آن‌ها در یک مقاله امکان‌پذیر نیست (Rahimi & Raeesi, 2011).

۵. یافته‌ها

از ابتدای ژانویه تا انتهای مارس ۲۰۱۸، حدود ۴۰۰ توئیتهای شخصی دونالد ترامپ^۲؛ رئیس جمهور وقت آمریکا، مورد بررسی قرار گرفته‌است. اگر بپذیریم که نظم گفتار، یک پدیده اجتماعی بوده و باز نمود بیرونی دارد، همسو با فوکو، یکی از بهترین پنجره‌های تبیین بازنمایی افکار ترامپ، توئیتهایش خواهد بود. بنابراین برای آشنایی بیشتر با افکارش، در ابتدا تلاش شد تا در فضای توئیتهای او قرار بگیریم. به این معنا که با فضای فکری، باورها، نگرانی‌ها، سبک

¹ ideological square

² @realDonaldTrump

نوشتاری اش و حتی دل مشغولی هایش کمی بیشتر آشنا شویم. سپس، به دنبال معانی واژه‌های کلیدی و ویژه رفتیم که پیوسته، در توثیت هایش به کار می‌برد مانند «crooked» (دغل کار)، «collution» (تبانی) و «wall» (دیوار بین مکزیک و آمریکا که ترامپ می‌خواهد آن را راه‌اندازی کند). به نظر می‌رسد با گذشت زمان، کیفیت متن‌های نوشتاری ترامپ بهبود یافته‌است و واژگان او از نظم بهتری برخوردار شده‌اند. با این وجود، هنوز هم متن‌های نوشتاری ترامپ، تنوع بسیاری ندارند و تکرار در آن‌ها به روشنی احساس می‌شود. از جمله اف بی آی^۱، هدف گذاری، احترام، درست کاری و کارگروهی^۲، قانون حمایت از فرزندان مهاجرین غیر قانونی^۳ و تجارت آزاد آمریکای شمالی^۴، از رایج‌ترین آن‌ها هستند.

اگر ایدئولوژی‌ها کشف، باز تولید، گذارده و بیان می‌شوند، پس بایستی دارای استراتژی‌ها و ساختارهای استدلالی^۵ نیز باشند (Van Dijk, 2006, p. 124). استراتژی‌ها و ساختارهای منظمی که تکرار پذیرند و می‌توان با دنبال کردن آن‌ها ناگفته‌های گفتمان‌ها را بازیابی کرد. هر چند که ارتباط بین ایدئولوژی و گفتمان بسیار پیچیده است و ایدئولوگ‌ها مبانی افکارشان را به روشنی و مستقیم بیان نمی‌کنند، اما سازه‌های زبان‌شناختی و نشانه‌های متنی، واقعیت‌های زیادی را درباره آن‌ها آشکار می‌کند (همان، ۱۳۵). از این رو، با مورد توجه قرار دادن مدل ون‌دایک که مبتنی بر نشانه‌ها و عناصر زبان‌شناختی است به تبیین و تفسیر داده‌ها می‌پردازیم تا به افکار و ایده‌های نهفته در اندرون توثیت‌های ترامپ پی ببریم.

۵. ۱. سطح معنا

۵. ۱. ۱. مقوله‌بندی^۶

با اشاره به روان‌شناسی اجتماعی^۷ می‌توان اشاره کرد که توده مردم تمایل به دسته‌بندی یک‌دیگر دارند و حتی نمایندگان مجلس وقتی درباره مهاجران و پناهندگان سخن می‌گویند، پاره‌گفته دیگران را به کار می‌برند که نوعی جداسازی است (Van Dijk, 2003, p. 64). با این مقوله‌بندی، گروه‌ها شکل می‌گیرند و ویژگی‌های مثبت و منفی را می‌توان به آن‌ها نسبت داد. توثیت‌های زیر به روشنی این مسئله را بیان می‌کنند:

¹ FBI (Federal Bureau of Investigation)

² GRIT (Goals, Respect, Integrity and Teamwork)

³ DACA (Deferred Action for Children Arrivals)

⁴ NAFTA (North American Free Trade)

⁵ discursive structures

⁶ classification

⁷ social psychology

۱. الف) فقط افراد احمق می توانند بگویند (تنها درآمد) **آمازون** پولی است که از اداره پست، به واسطه ارسال نکردن محموله‌ها، به دست می آورد. مردم سرمایه‌شان را از دست می دهند و این باید تغییر کند. **خرده‌فروشان** در سراسر آمریکا در شرف بسته شدن هستند. **آمازون** باید هزینه واقعی و مالیات پرداخت کند.

ب) **بسیاری از کشورها** طی سالیان پی در پی، با **آمریکا** منصفانه تجارت نکرده‌اند؛ **ما** به درستی تجارت می کنیم و همه را شاد خواهیم کرد.

پ) فکر و دعای **ما** با قربانیان وحشتناک حمله در فرانسه است، **ما** در غم مردم فرانسه شریک هستیم، اعمال خشونت آمیز و هر کس که بخواهد **آن‌ها** (**تروریست‌ها**) را حمایت کند، محکوم می کنیم.

در توثیت (۱. الف) ترامپ می کوشد، علاوه بر مقوله‌بندی **ما** و **دیگران**، گروه منتسب به **دیگران** را احمق نشان دهد. او تأکید دارد که **دیگران** از ساختار آمازون آگاهی ندارند و شرکت آمازون به راحتی سر آن‌ها کلاه گذاشته و مالیات واقعی را پرداخت نکرده است. در توثیت (۱. ب) دولت خود را از تمامی دوات‌های پیشین جدا می کند و ادعای بزرگی را مطرح می کند: فقط **ما**، اصول درست تجارت را می دانیم، نه **دیگران**. در توثیت (۱. پ) مقوله‌بندی‌ها، قابل تأمل هستند. مقوله‌بندی **ما** در مقابل **تروریست‌ها** از یک سو و مقوله‌بندی **ما** و **فرانسه** در مقابل **تروریست‌ها** از سوی دیگر و در آخر مقوله‌بندی **ما** و **اروپایی‌ها** در مقابل **تروریست‌ها** نشان از کارایی و کاربرد این استراتژی در سطح بین‌المللی است. بدیهی است که ترامپ و دولت آمریکا برای بسیاری از تصمیم‌ها به پشتیبانی اروپا نیاز دارند. به همین دلیل، سعی می کنند خودشان را در گروه آن‌ها جای دهند تا از پشتیبانی آن‌ها برخوردار شوند.

۵. ۱. ۲. قطب‌بندی^۱

باور بر این است که اعضای هر گروه پیش از هر چیز باید مشخص کنند که چه کسانی به آن‌ها تعلق دارند و چه کسانی از آن‌ها متمایز می شوند، یعنی باید قطب‌بندی کنند (همان، ۴۳). بازنمایی روابط بین **ما** و **آنها** یا **خود** و **دیگری** به این معنا است که سایر شیوه‌های گفتمان را باید محدود ساخت و این خود اساس پیش‌داوری^۲ است. بلور و بلور (Bloor & Bloor, 2007) پیش‌داوری را یکی از ویژگی‌های جهانی زندگی اجتماعی و نشانه همبستگی درون‌گروهی می‌داند و ریشه آن را

^۱ polarization

^۲ prejudice

در ترس می‌بیند؛ پیش‌داوری ابزار کسب قدرت است و اگر در شکل ایدئولوژی نمود پیدا کند، ذهن آگاه و ناآگاه آن را عقل سلیم به شمار خواهد آورد (Ziahosseini, 2012, p. 112). بررسی توثیتهای زیر نشان می‌دهد که ترامپ از پیش‌داوری، این رایج‌ترین راهبرد گفتمانی، سود می‌برد تا دیدگاه خود را چیره کند و به تثبیت هنجارهای خود بپردازد:

۲. الف) **ما** درباره تأمین امنیت مدرسه‌ها با قانون‌گذاران همکاری می‌کنیم، **دیگران** فقط حرف زدند و اقدام عملی نکردند.

ب) **طرح ما** درباره ترمیم درآمد ملی دوباره به صحن علنی آمد، **همه** درباره آن بحث کردند، **غیر از دموکرات‌ها**.

پ) بیکاری در پائین‌ترین سطح از سال ۱۹۷۳ است، چون **ما** قوانین دست و پا گیر اداری را **از بین بردیم**.

در توثیت (۲. الف) به خوبی نشان داده می‌شود که **خود** را مقتید به نگهداری از جان دانش‌آموزان می‌داند و فقط **خودشان** را عمل‌گرا می‌پندارند و **دیگران** را بیهوده‌گو و بی‌عمل می‌بیند. در سایر توثیتهای این بخش، تقسیم‌بندی **ما** و **آنها** به روشنی دیده می‌شود، در توثیت (۲. ب) خودشان را علاقمند به مبحث درآمد ملی مطرح می‌کنند و حزب مقابل را بی‌میل به آن مسئله نشان می‌دهند. در توثیت (۲. پ) تلاش **ما** در از بین بردن مشکل بیکاری با حذف قانون‌های اداری غیرمنطقی، نمود می‌یابد و ضمن کنار زدن **دیگری**، آنها را برای مدت طولانی، از سال ۱۹۷۳ تا کنون، ناتوان در حل این مشکل پیچیده اجتماعی معرفی می‌کنند.

۵. ۱. ۳. تعمیم دادن^۱

پیوسته بر عینیت بخشی مقوله **ما** و **دیگری** تأکید می‌شود و تلاش پی‌درپی انجام می‌پذیرد تا مقوله **تعمیم دادن** در سطح جامعه به یک باور تبدیل شود (Van Dijk, 2003, p. 71). در واقع، تلاش در جهت **قطب‌بندی** به عنوان نخستین گام در راستای شکل‌گیری گروه و طرح‌واره‌های آن است و گام پسین، ترویج طرح‌واره‌ها و ایدئولوژی‌های خلق‌شده و تزریق آن در جامعه با نام **تعمیم**، انجام می‌پذیرد به این توثیتهای توجه کنید:

۳. الف) ضریب اطمینان و خوش‌بینی **خانواده‌ها** نسبت به اقتصاد (در حال حاضر) به **بیشترین سطح** در ۱۴ سال گذشته رسیده‌است.

^۱ generalization

ب) **قاضی‌های طرفدار دموکرات‌ها**، انتخابات ایالت پنسیلوانیا را مهندسی کردند. این کار برای کشور ما منصفانه و قابل توجه نیست.

پ) «ضارب مدرسه رها خواهد شد»، این **خبر جعلی سی ان ان** است. به همین سبب، این رسانه رتبه خوبی ندارد و **بدتر** هم خواهد شد.

در توئیت (۳. الف) بهبود کیفیت زندگی خانواده‌ها و امنیت شغلی، بازنمایی فعالیت دولت ترامپ به شمار می‌آید و این باور را در سطح جامعه گسترش می‌دهد که **همه خانواده‌ها** از کیفیت زندگی بهتر و امنیت شغلی برخوردار هستند. در توئیت (۳. ب) عمل غیراخلاقی بعضی از قاضی‌ها را تعمیم می‌دهد و حتی تعمیم را به گونه‌ای بازگو می‌کند که **همه قاضی‌های دموکرات** منافع کشور را زیر سؤال برده‌اند. در توئیت (۳. پ) ضمن اشاره به یک خبر غیرواقعی از سی ان ان، طرح‌واره جعلی بودن **همه اخبار سی ان ان** را پایه‌ریزی می‌کند. وی چنین وانمود می‌کند که این خبرگزاری در بین مردم محبوبیت ندارد و از رتبه خوبی نیز برخوردار نیست. جالب‌تر آنکه او پیش‌داوری می‌کند که در آینده، این باور عمومیت خواهد یافت و اهمیت سی ان ان را در سطح گسترده‌ای، مخدوش خواهد کرد.

۵. ۱. ۴. ایجاد فاصله^۱

وقتی راهبردهای اشاره‌شده به خوبی عمل کنند، فاصله میان **ما** و **دیگری**، به بیان دیگر فاصله میان دو قطب، به تدریج اتفاق خواهد افتاد. البته روشن است که وجود ابزارهای شناختی - اجتماعی در گفتمان، به بازنمایی فاصله کمک می‌کند؛ بعضی از این نشانگرها یا ابزارها مشتمل بر واژگان متفاوت، ضمیر اشاره به جای اسم، صفت‌های ویژه و واژه‌های توصیفی (همان) هستند. نمونه‌های زیر بیانگر کاربست این راهبرد است:

۴. الف) **دولت به صورت یکپارچه** با شهروندان شجاع **آرنج** کانتی^۲ می‌ماند، از حقوقشان در مقابل **سیاست‌های آن‌ها** که خلاف با قانون اساسی و ایالتی کالیفرنیا هستند، پشتیبانی می‌کند.

ب) **کشورهای زیادی** در طول سال‌های متمادی با **آمریکا درست تجارت نکردند، ما درست تجارت خواهیم کرد**.

پ) **نیویورک تایمز** می‌گوید که ترامپ از **تیم حقوقی‌اش** که در باره مسئله روسیه پرس‌وجو می‌کند راضی نیست، (**نیویورک تایمز**) اشتباه می‌کند، **تیم من** در حال انجام دادن **کارهای بزرگی** است.

¹ distancing

² orange County

ت) اولین ساعتی که **رسانه‌ها** متوجه شدند **من** می‌خواهم با رهبر کره شمالی در باره غیر اتمی کردن کره و توقف پرتاب موشک صحبت کنم، متعجب شدند و **نتوانستند باور کنند** (هیچکس نمی‌خواهد باور کند). روز پسین، به خبرهای جعلی خود ادامه دادند و گفتند حالا که چی؟ اصلا کی اهمیت می‌دهد؟

در توثیت (۴. الف)، پاره گفته‌های **دولت به صورت یکپارچه و سیاست‌های آن‌ها** نشان می‌دهند که ترامپ قصد دارد ضمن نشان دادن اتحاد در دولت خود، سیاست‌های خود را با سیاست‌های گروه مقابل متفاوت نشان دهد. کاریست ضمیر اشاره **آن‌ها** بر وجود فاصله تأکید می‌کند و به ترامپ کمک می‌کند تا نتیجه بگیرد که دولتش در مشکلات ایجاد شده، نقشی ندارد. توثیت (۴. ب)، به نگاه متفاوت ترامپ از تجارت، اشاره دارد. او تجارت را نوعی دوشیدن^۱ می‌بیند. پاره گفته **با آمریکا درست تجارت نکردند** بیانگر این ادعا است که وجود فاصله بین **خود و دیگری** قطعی است و تلاش دارد **دیگری** یعنی دموکرات‌ها را در انجام تجارت‌های سودمند ناتوان جلوه دهد. یکی از روشن‌ترین مسائل روز ترامپ، درگیری با رسانه‌ها است او پیوسته آن‌ها را محکوم به دروغ‌گویی می‌کند. بر همین اساس، در توثیت (۴. پ) فاصله بین **خود** و بعضی از **رسانه‌های آمریکا** را به تصویر می‌کشد. او ادعا دارد **نیویورک تایمز** در باره تیم حقوقی‌اش که مسئول رسیدگی پرونده روسیه است؛ دروغ می‌گوید. سپس، چنین وانمود می‌کند که دولت او به **کارهای بزرگ** می‌پردازد؛ اما بعضی از رسانه‌ها فقط به **دروغ‌پردازی** مشغولند و به همین صورت، وجود فاصله را نشان می‌دهد. توثیت (۴. ت) دوباره باور ترامپ را بارگو می‌کند که **رسانه‌ها (دیگران)** کارهای بزرگ او را درک نمی‌کنند و با او لجاجت‌پزایی و دشمنی دارند. اینکه ترامپ تلاش دارد فاصله **خود** را با **رسانه‌ها (دیگری)** حفظ کند به این دلیل است که رسانه‌ها، پیوسته رسوایی‌های او را آشکار می‌سازند.

۵. ۱. ۵. مفهوم تلویحی و پیش‌انگاری^۲

و ندایک (Van Dijk, 2003, p. 46) فرایش^۳ گفتمان^۳ یا برآیند گفتمان را همان نتیجه الگوها و پیش‌انگاری‌های ذهنی مخاطبان از رخدادها پیشین می‌دانند. بر این اساس، به نظر می‌رسد که بازنمایی قسمتی از الگوها یا پیش‌انگاره‌ها نیز برای درک گفتمان کفایت می‌کنند. هر چند قسمت حذف شده الگو و یا پیش‌انگاره به وسیله دانش اجتماعی - فرهنگی مخاطبان بازسازی و استنتاج

^۱ «milking» اشاره به عبارت «گاو شیرده» دارد که ترامپ هنگام تجارت با عربستان سعودی به کار برد.

^۲ presupposition

^۳ discourse Production

می‌شود و از این استنتاج‌ها به عنوان مفاهیم تلویحی یاد می‌شود. بنابراین این گونه استنباط می‌شود که ابراز نکردن اطلاعات یا همان مفاهیم تلویحی در تضاد با خودانگاره^۱ مثبت هستند. او این باور را تقویت می‌کند که دلالت‌های ضمنی از نظر ایدئولوژیکی نباید خنثی به شمار آیند (همان، ۴۷). به نمونه‌های زیر توجه کنید:

۵. الف) سال‌ها طول می‌کشد تا **سیستم دادگستری**، سرعت پیشرفت پیشین خود را بازیابد (اشاره به **گذراندن بسیار وقت** درباره بررسی تبانی انتخاباتی با روسیه) و این برای کشور بزرگی مثل کشور ما، **منصفانه نیست**.

ب) قوانین مرزی بسیار **ضعیف** هستند در حالی که قوانین مکزیک و کانادا بسیار قوی هستند. **کنگره** باید قوانین **دوره اباما** را تغییر دهد.

پ) در مصیبت‌ها، **پیوندهایی که ما** را ننگه می‌دارند: **خانواده، ایمان، جامعه و کشور** هستند.

در توئیت (۵. الف) ترامپ سعی می‌کند به صورت ضمنی سیاست‌گذاران و حتی مردم را مجاب کند که بررسی قضایی پرونده روسیه، **روند عادی قوه قضائیه را مختل کرده است**. به باور وی، باید جلوی هدررفتِ وقت را گرفت تا به منافع ملی ضربه وارد نیاید. البته می‌دانیم که ترس از برملا شدن تبانی، او را وادار می‌کند تا پوشیده سخن بگوید. معنای تلویحی توئیت (۵. ب) این است که **ساخت دیوار بین آمریکا و مکزیک ضروری است**. زیرا قانون‌های مرزی مربوط به دوره اباما بوده و ضعیف هستند. توئیت (۵. پ) دارای محتوای معنایی روشنی است، اما به طور ضمنی اشاره به **پایبندی گوینده به خانواده، ایمان، جامعه و کشور** نیز دارد. مردم آمریکا می‌دانند که ترامپ در تعهد به خانواده بسیار سست و سهل‌انگار است. بنابراین او جسارت بیان روشن مسائل اخلاقی و ملی را ندارد و مجبور است به صورت کلی‌الگوی ذهنی معینی را مطرح کند تا مورد انتقاد قرار نگیرد.

۵. ۱. ۶. مبالغه^۲

راهبرد مبالغه، انتقال نقطه نظر **دیگر** و انگیزش احساسات مخاطب است (Van Dijk, 2006). در شرح این تعبیر می‌توان این گونه گفت که هنگامی می‌خواهند کنش‌های ناپسند اجتماعی گروه‌های غیر خودی را مطرح کنند، تلاش می‌کنند زشتی رفتار آن‌ها را به بدترین شکل ممکن، آشکار

^۱ self-image

^۲ hyperbole

سازند. به همین صورت، یک تصویر ذهنی منفی از غیر خودی‌ها در ذهن مخاطب شکل می‌دهند. توئیت‌های زیر نمایانگر ایجاد تصویر منفی از غیر خودی‌ها است:

۶. الف) فرماندار، **جری براون**^۱ پنج نفر **تبهکار** که **مهاجر** غیر قانونی بودند، در جامعه **رها** کرد و **به جان مردم انداخت** آیا این حق مردم بزرگ کالیفرنیا است؟

ب) **رها** کردن **جنایت کاران** (اشاره به **چند مکزیکی خلافکار** در یکی از ایالت‌های آمریکا) در جامعه کار خوبی نیست. همه شهروندان حق دارند به وسیله قوانین فدرال و با داشتن مرزهای قوی، پاسداری شوند.

پ) **جیمز کومی**^۲ یک **دروغگو** و **فاش‌کننده اسرار** طبقه‌بندی شده است. در واقع، **همه** در واشنگتن معتقدند که او به واسطه **کار وحشتناکی** که مرتکب شده، باید اخراج شود و **اخراج شد**. او به سبب **انتشار اطلاعات طبقه‌بندی شده باید تحت تعقیب** قرار گیرد. بر خلاف اینکه قسم خورده بود، به **کنگره دروغ** گفت.

ت) آهای **هیلاری کلینتون دغل کار**، آیا من نامزد انتخاباتی بزرگی نبودم؟

در توئیت (۶. الف) مشخص است که **پنج مهاجر**، که **کارهای خلافی** نیز انجام داده بودند، پس از برگزاری دادگاه و احتمالاً به سبب عدم سخت‌گیری در پشت سر گذاشتن فرایند مراحل قانونی مورد بخشش قرار گرفته‌اند. هر چند ترامپ تلاش دارد تصویری منفی در ذهن اهالی کالیفرنیا مبنی بر **آزاد بودن جنایت کاران در جامعه** ایجاد کند. زیرا این رأی توسط قاضی‌هایی شکل گرفته که در گروه غیر خودی یعنی دموکرات‌ها، قرار دارند. در توئیت (۶. ب) ضمن اشاره به بخشش **چند مکزیکی که خلاف قوانین جاری** عمل کردند، تصویرسازی منفی در ذهن مخاطبان به اوج می‌رسد. ترامپ تلاش می‌کند با برانگیختن احساسات مردم، آن‌ها را متقاعد سازد که **مکزیکی‌ها تبه‌کارند** و باید با داشتن مرزهای قوی (اشاره به دیوار در حال راه‌اندازی بین مکزیک و آمریکا) مانع ورود آن‌ها به خاک آمریکا شویم. در توئیت (۶. پ) ترامپ تلاش می‌کند **اقدام جیمز کومی را مبنی بر ارائه گزارش به کنگره، به عنوان افشای اطلاعات طبقه‌بندی شده، تعبیر کند** و به عبارتی زشتی عمل او را نمایان سازد. توئیت (۶. ت) تأکید بر ویژگی منفی هم‌نبرد است، ترامپ در برخی توئیت‌هایش، **هیلاری کلینتون را با صفت دغل کار نوازش می‌دهد**. او تلاش دارد **تصویر کاملاً منفی از هیلاری در افکار عمومی** شکل دهد.

¹ Jerry Brown

² James Co

۵. ۱. ۷. خلاف واقع^۱

این راهبرد گفتمانی از الگوهای پیش فرض استفاده می‌کند و از دو الگوی بسیار رایج «اگر..... شود، چه پیش خواهد آمد» و «تصور کنید که..... شود» استفاده می‌کند. وجه مشترک راهبرد خلاف واقع با مبالغه در این است که هر دو به دنبال تصویرسازی ذهنی هستند و مخاطب را وادار می‌کنند به گونه‌ای ویژه، به کمک تصاویر ذهنی ایجاد شده، بیندیشد. می‌توان به روشنی بیان کرد که کاربست این راهبرد کمک می‌کند تا مخاطب، تصویر متعارضی از گفتمان در ذهن خود ایجاد کند. همچنین این راهبرد ممکن است بر ضد آن چیزی تأکید کند که در متن گفتمان در نظر گرفته شده است (Van Dijk, 2003, p. 66). به توئیت‌ها توجه کنید:

۷. الف) اگر اداره پست، حمل بسته‌های پستی آموزون را افزایش دهد، **هزینه‌اش** بالغ بر ۲/۶ میلیارد دلار می‌شود. آن‌ها چرا نباید مالیات پردازند و هزینه‌های واقعی را ندهند؟
ب) اگر مداخله روس‌ها از زمان اُباما شروع نشده، **چرا پرونده** از همان زمان **باز است** و **چرا نباید** جنایت اُباما و دموکرات‌ها **مورد بررسی قرار بگیرد**؟

در توئیت (۷. الف) ترامپ تلاش می‌کند تا به مخاطب القاء کند که **اداره پست نباید حمل بسته‌های پستی آموزون را بر عهده بگیرد و اگر این اتفاق رخ دهد، آموزون بایستی مالیات و هزینه‌های اضافی را پرداخت کند**. ایجاد تصویرهای متعارض از متن گفتمان مبنی بر زیاده‌خواهی آموزون، هدف اصلی توئیت بوده است. بسیار روشن است که آموزون حق و حقوق قانونی را پرداخت می‌کند، اما چون ترامپ می‌خواهد پول بیشتری از آموزون دریافت کند، اطلاعات خلاف واقعیت می‌دهد. در توئیت (۷. ب) کاملاً مشخص است که ترامپ بر آن است این گونه القاء کند که **مداخله روسیه در انتخابات ۲۰۱۶ مربوط به دوره اُباما است**. او مخاطب خود را، با اطلاعات خلاف واقع، تشویق می‌کند که رأی به محاکمه اُباما و حزب دموکرات در امری را بدهد که خود او محکوم به هم‌دستی در آن است.

۵. ۲. سطح سبک

۵. ۲. ۱. واژه‌گزینی^۲

توئیت‌های ترامپ نشان می‌دهد که او به طور گسترده‌ای از واژه‌های «شغل»، «مکزیک»، «دموکرات»، «هیلاری دگل کار»، «مهندسی شده»، «خبرگزاری‌های جعلی»، «آمریکای بزرگ»، «تجارت صحیح»، «دیوار مرزی»، «تبانی» (اشاره به مداخله روسیه در انتخابات ۲۰۱۶)، «اقتصاد

¹ counterfactual

² Lexicalization

«خوب»، «قوانین مهاجرت» و «مهاجران» استفاده می‌کند. توئیت‌های مورد بررسی، نشان داد که بیشتر آن‌ها، به طور آشکار، خنثی هستند. حدود ۴۵ درصد از توئیت‌های این پژوهش دارای احساس منفی، ۲۷ درصد خنثی و ۲۸ درصد دارای احساس مثبت بودند. واژه‌های منفی مانند «foolish» (احمق)؛ «dopy» (گیج)؛ «dumb» (زبان بسته) در توئیت‌های او یافت می‌شود. در نگاه ترامپ، «little» همیشه بار منفی دارد و «big» همیشه بار مثبت دارد. او ترجیح می‌دهد از صفت‌های ساده و تک‌هجایی استفاده کند، شاید توانمندی استفاده از واژگان پیچیده و دشوار را ندارد. یا شاید ترجیح می‌دهد با مخاطب معمولی، با زبان ساده صحبت کند. اینکه توانش زبانی او قابل توجه نیست، بر همگان ثابت شده‌است. بنا بر اعلام وبگاه نیوزویک^۱ اشتباهات نگارشی زیادی در توئیت‌های او دیده شده‌است. به گونه‌ای که برخی از آن‌ها عجیب و در عین حال بسیار خنده‌دار به شمار آمده‌اند. در ۳۱ می ۲۰۱۷ نوواژه «covfefe» را توئیت کرد و با گستاخی از مخاطبانش خواست تا معنای آن را کشف کنند. در ۱۹ اگوست ۲۰۱۷ یک واژه را با سه املای متفاوت نوشت تا بالاخره موفق شد توئیتی درباره اعتراض مردم بوستون بنگارد. این سه واژه «he'll»، «heel» و «heal» او را گیج کرده بود و نمی‌توانست واژه درست را انتخاب کند. در ۸ می ۲۰۱۷ دو واژه «counsel» و «council» را در هم آمیخته بود. در جولای ۲۰۱۷ پاره‌گفته بسیار ساده «the white house» را اشتباه نوشته بود. در ژانویه ۲۰۱۸ به جای پاره‌گفته «the state on union» پاره‌گفته «the state of uniom» را نوشت. در دوم مارس ۲۰۱۸ اسم «Alex Baldwin» را به صورت «Alec» نوشت. برخی‌ها به شوخی گفتند که به نظر می‌رسد ترامپ می‌خواهد الکس را اخراج کند و یا اینکه از دست او خسته و کلافه شده‌است. ترامپ آرزو می‌کند شخص دیگری به جایش وارد کاخ سفید شود و آن شخص احتمالاً، دارل هاموند^۲ خواهد بود. در هشتم فوریه ۲۰۱۸ یکی از لغزش‌ها و اشتباه‌های بد را انجام می‌دهد. او ضمن اشاره به مقاله نیویورک پست که توسط مایکل گودوین^۳ نوشته شده بود، واژه «consensual» (رضایتی) را به جای واژه «consequential» (با اهمیت، بعدی) در توئیتش به کار برد و اختلاف معنایی فاحشی را ایجاد کرد. به طور خلاصه، به نظر می‌رسد که ترامپ از گنجینه واژگانی پربراری برخوردار نیست و آن‌چه او را خشنود می‌سازد با صفات تک‌هجایی بیان می‌کند؛ فصاحت کلامی ندارد و انتخاب واژگان اش تکراری و ابتدایی است؛ واژه‌های منفی را تقریباً چهار برابر واژگان دیگر به کار می‌برد که نمایانگر وجود روح بدبینی در اوست.

¹ newweek.com

² Darrell Hammond

³ Michael Goodwin

۵.۳. سطح استدلال

۵.۳.۱. استناد و ارجاع^۱

ادعاها و دیدگاه‌ها هنگامی که با شواهد و مدارک همراه شوند، قابل قبول تر به نظر خواهند رسید. استناد به شخصیت‌ها و نهادهای مرجع، به عنوان شاهد و مدرک، احتمال پذیرش آرای گویندگان را افزایش می‌دهد. به نظر می‌رسد دو مقوله مهاجرت و احساس همدردی با قربانیان، نیاز بیشتری به ارائه شواهد دارند. زیرا تعصب‌زدایی نسبت به وجود مهاجران و کنترل احساسات قربانیان، بدون ارائه شواهد کافی و قابل استناد امکان‌پذیر نیست (Van Dijk, 2003, p. 69). توثیتهای زیر را مشاهده کنید:

۹. الف) همه درباره **کتاب هووی کار**^۲ حرف می‌زنند. او کارزار انتخاباتی ما را **بزرگترین** کارزار انتخاباتی عصر می‌داند. نام کتابش «**واقعا چه اتفاقی افتاد، چگونه ترامپ آمریکا را از دست هیلاری نجات داد**» است.

ب) نظرسنجی **راسموسن**^۳ نشان می‌دهد که میزان **محبوبیت ترامپ** ۵۱ درصد است.

پ) پنجاهمین سال مرگ **مارتین لوتر کینگ**^۴ را گرامی می‌داریم. **من** درباره میراث او یعنی **عدالت و صلح** و تأثیرش بر اتحاد آمریکا **صحبت کردم**.

در توثیت (۹. الف) ترامپ تلاش دارد با استناد به کتاب **هووی کار**، کارزار انتخاباتی خودش را بزرگ جلوه دهد. او تلاش می‌کند، حتی از نام کتاب نویسنده نیز بهره ببرد و این گفتمان را قابل قبول تر و قابل استنادتر کند. به بیان دیگر، می‌خواهد ثابت کند که او بود آمریکا را از شر هیلاری نجات داد. ترامپ در توثیت (۹. ب) با اشاره به **یک نهاد تحقیقاتی**، درستی و میزان بالای محبوبیت خودش را القاء می‌کند. او با استناد به این نهاد ثابت می‌کند که گام‌های مثبتی در مسیر پیشرفت آمریکا برداشته و افراد بسیاری به او اعتقاد دارند. توثیت (۹. پ) به خوبی نشان می‌دهد که ترامپ از اعتبار **مارتین لوتر کینگ** سوءاستفاده می‌کند تا خودش را همانند **لوتر کینگ**، پشتیبان صلح و عدالت معرفی کند.

۵.۳.۲. مقایسه

بررسی برخی متن‌های روزنامه سان دی تلگراف که در هشتم آگوست ۲۰۰۴ منتشر شده بود، نشان داد که در موارد گوناگونی تلاش شده‌است تا مفاهیم ایدئولوژیک از طریق مقایسه^۵ به

¹ evidentiality

² Howie Carr

³ rasmussen

⁴ Martin Luther King

⁵ comparison

مخاطب القاء شوند؛ آن‌ها «مقایسه» را نوعی استراتژی بسیار کارآمد برای تأثیرگذاری بر اذهان به شمار می‌آورند که می‌توانست متقاعدکننده باشد (Van Dijk, 2006, p. 136). هنگامی که مقایسه صورت می‌گیرد و در عین حال به منابع ویژه نیز ارجاع داده می‌شود، پیام مستدل به شمار می‌آید و بر مخاطب تأثیر لازم را خواهد گذاشت، به نمونه‌ها توجه کنید:

۱۰. الف) تماشای شبکه‌های خبری جعلی و بی‌صداقت سرگرم‌کننده است. آن‌ها، شبکه سینکلو^۱ را متعصب می‌دانند. این در حالی است که سینکلو از بسیاری شبکه‌های خبری دیگر، مانند CNN، برتر است، حتی از خبرگزاری جعلی NBC که مثل یک دلک عمل می‌کند نیز بهتر است.

ب) دولت اباما اسلحه خودکار را قانونی کرد، ایده و فکر بدی بود. همان‌گونه که قول دادم وزارت دادگستری امروز آن را قلعن می‌کند. ما قانونی را که همه سلاح‌های غیر قانونی را قانونی می‌کند، متوقف می‌کنیم.

در توئیت (۱۰. الف) ترامپ تلاش دارد با مقایسه خبرگزاری سینکلو، که تحت حمایت خودش است، با سایر خبرگزاری‌های بزرگ آمریکا، مردم را متقاعد کند که این خبرگزاری نیز بزرگ و قابل احترام است. ترامپ به عنوان رئیس‌جمهور، مرجعی به اصطلاح قابل استناد، در مقام مقایسه بر آمده است و برتری سینکلو را گوشزد می‌کند. او می‌کوشد مخاطبانش را قانع کند که به این خبرگزاری تمایل پیدا کنند، همان‌گونه که خود او تمایل دارد. در توئیت (۱۰. ب) برای تصویب قانون استفاده نکردن از سلاح‌های ویژه، متوسل به مقایسه افکار خود با اباما می‌شود. او علاوه بر این قیاس، به طور غیرمستقیم بر عاقل بودن خود و غیرمنطقی بودن اباما تأکید می‌کند. ترامپ، این عقلانیت را دلیل مستدل بر تصویب این قانون به شمار می‌آورد.

۵.۳.۳. مغالطه^۲

مبحث‌های چالشی پارلمان‌ها، با وجود خلاءهای قانونی و استدلال نادرست، گنج‌کننده و چه بسا مغالطه‌آمیز هستند؛ این امر به سبب رعایت نکردن قواعد ستیز است. هنگامی که ماهیت مقدمه (در هنگام قیاس) و قضیه‌ها نادرست باشند، به دنبال آن نتیجه نیز نادرست خواهد بود (Van Dijk, 2003, p. 71). برای نمونه، شیئی‌سازی^۳ در زبان منجر به ایجاد مغالطه می‌شود. زیرا در طی آن (با

^۱ sinclair

^۲ fallacy

^۳ dehumanization

یک فرض غلط) برای چیزی که وجود عینی خارجی ندارد، وجود عینی خارجی قائل می‌شویم. مردان سیاست برای القاء افکار خود از این نوع مغالطه بسیار استفاده می‌کنند. خبرنگاری از موسولینی پرسید که شما دم از پیشرفت می‌زنید، اما من جز فقر و بی‌سوادی، چیزی نمی‌بینم. او در جواب گفت من نگفتم تک تک ایتالیایی‌ها در حال پیشرفتند بلکه گفتم ایتالیا در حال پیشرفت است. این نشان می‌دهد موسولینی ایتالیا را یک موجود عینی خارجی به شمار آورده بود و پیشرفت را به آن نسبت می‌داد. توثیتهای زیر را مورد توجه قرار دهید:

۱۱. الف) باز هم **خبر جعلی** از CNBC در باره افزایش سهام دو جونز^۱، **هیچ وقت اخبار**، این قدر **نادقیق** نبودند.

ب) از زمان **بوش** تا حالا، کشور ۵۵۰۰۰ کارخانه و ۶۰۰۰۰۰۰ شغل داشته و ۱۲ **تریلیون دلار اختلاف موازنه تجاری** داشته‌است. **اختلاف موازنه تجاری ما** در سال گذشته فقط ۸ **میلیارد دلار** بوده و سیاست و رهبری خوبی نداشتند.

در توثیت (۱۱. الف) ترامپ با **یک مقدمه ناقص و وجود یک خبر جعلی از رسانه CNBC** نتیجه می‌گیرد که بسیاری از خبرها (احتمالاً ارجاع به خبرهایی است که در باره او منتشر می‌شوند) **غیر دقیق و جعلی** هستند. روشن است که مورد شک قرار دادن یک خبر، نفی همه اخبار را به دنبال نخواهد داشت و نمی‌توان آن خبرگزاری را به طور کامل جعلی نامید. در توثیت (۱۱. ب) با یک قیاس نامناسب، ترامپ تلاش می‌کند **اختلاف موازنه تجاری خودش را بسیار کم** جلوه دهد. روشن است که اختلاف کم موازنه تجاری یک باره به دست نمی‌آید و وابسته به عملکرد دوره‌های پیشین نیز است. هر چند ترامپ می‌خواهد با استدلال نادرست، بهبود موازنه تجاری را به نام خودش ثبت کند و بیشترین استفاده ممکن را برای ایجاد تصویر مثبت از خود و گروه خود ببرد.

۵.۳.۴. حسن تعبیر^۲

کاربرد واژه‌ای خوشایند، به جای واژه‌ای که دارای معنای ضمنی ناخوشایندی است را حسن تعبیر یا «به‌گویی» می‌گویند. استراتژی حسن تعبیر، به شیوه گسترده‌ای در رسانه‌ها دیده می‌شود. در هنگام بررسی متنی از سان دی تلگراف^۳ که در هشتم آگوست ۲۰۰۴ منتشر شده بود، نویسنده پاره‌گفته **کم فکر** را جایگزین واژه **احمق** کرده بود تا به لطافت متن خدشه وارد نشود (Van

¹ Dow Jones

² euphemism

³ sunday telegraph

(Dijk, 2006, p. 136). این گونه نمونه‌ها، نشان می‌دهند که حسن تعبیر از قدرت تأثیرگذاری قابل توجه‌ای برخوردار است. همچنین نمونه‌های مورد اشاره، مخاطب را نیز متقاعد می‌کند که دارای حسن نظر بوده و دلیلی بر اثبات حقانیت خودش به شمار می‌آید. او با نرم‌خویی، منطقی بودنش را القاء می‌کند و طرف مقابل آن را حمل بر عقلانیت می‌داند و به او اعتماد خواهد کرد. توجه کنید که چگونه توئیت‌های زیر با زبانی نرم برای تثبیت افکار ویژه حرکت می‌کنند:

۱۲. الف) **نمی‌توانم باور کنم** که چقدر دموکرات‌ها با قوانین مهاجرت **رفتار بدی**

دارند.....

ب) **اتحادیه اروپا**، کشورهای شگفت‌انگیزی که با ما برخورد خوبی دارند، **شجاعانه** درباره تعرفه فولاد و آلومینیوم شکایت دارند. اگر تعرفه و موانع تجارت را از روی محصولات ما بردارند، ما هم موانع و تعرفه آن‌ها را حذف می‌کنیم. **در غیر این صورت** ما از ورود ماشین‌های شان **مالیات اخذ می‌کنیم**.

با توجه به رتوریک ترامپ، کاملاً قابل پیش‌بینی است که او در توئیت (۱۲. الف)، پاره‌گفته **رفتار بد** را با پاره‌گفته **رفتار احمقانه** را فقط برای ملایم‌سازی سخن، مبادله کرده‌است. او چندین بار دموکرات‌ها را با توهین‌های آشکار مورد خطاب قرار داده‌است. البته، چون ترامپ علاقه زیادی به تغییر قوانین مهاجرت دارد، سعی می‌کند با استفاده از حسن تعبیر، دموکرات‌ها را تشویق به تصویب قوانین جدید مهاجرت کند. در توئیت (۱۲. ب) واژه **شجاعانه** به صورت مصلحت‌آمیز بیان شده و در حقیقت جایگزین پاره‌گفته **از روی گستاخی** گشته‌است. ترامپ در جمله‌های پسین، به روشنی اروپا را تهدید می‌کند.

۶. نتیجه‌گیری

شبکه‌های اجتماعی از جمله توئیت می‌توانند فضاهای ذهنی ویژه‌ای را شکل دهند. بنابراین واکاوی توئیت‌ها از اهمیت بسیاری برخوردار هستند. بررسی و تحلیل توئیت‌ها، زبان‌شناسان را متقاعد کرده‌است که توئیت کردن نوعی کنش اجتماعی به شمار می‌آید و منجر به پردازش داده‌های مباحث رایج جامعه خواهد شد. در صورتی که نشانه‌ها و سازه‌های زبان‌شناختی در متن توئیت، حتی به صورت کم‌رنگ، به کار روند، تصمیم‌گیری مخاطبان را بسیار تحت تأثیر قرار خواهند داد. مقاله حاضر نشان می‌دهد که بلاغت ضعیف ترامپ نیز تأثیرگذار بوده و برخلاف اشتباه‌های آشکار در کاربست واژگان و ایرادهای نوشتاری، با توئیت‌هایش کنش‌های اجتماعی را شکل داده و برخی دیدگاه‌هایش را به طرفدارانش تحمیل کرده‌است. از توئیت‌های ترامپ می‌توان

نتیجه گرفت که او با به کار بستن عناصر زبانی مورد بررسی مانند بزرگ‌نمایی، مبالغه و حتی زیر پا گذاشتن اصول اخلاقی، تلاش دارد از تئوت به عنوان ابزاری قوی در انگارسازی، تصویرسازی و فضا سازی به نفع خودش نهایت استفاده را ببرد. همچنین ترامپ تلاش کرده تا با بازنمایی قدرتش، گروه‌های ایدئولوژیک و طرفدار را شکل دهد. او با شکل‌گیری گروه‌ها می‌تواند به طرح مفاهیمی مانند آمریکای بزرگ، تجارت سودآور، دوشیدن دیگران، هیلاری دغل‌کار، نصب دیوار بین آمریکا و مکزیک، مذاکره با کره شمالی، خبرگزاری‌های جعلی، عدم دخالت روسیه در انتخابات ۲۰۱۶، دموکرات‌های احمق و موارد مشابه پردازد. ترامپ هم مانند همه سیاستمداران دیگر از سازوکارهای زبانی بهره می‌گیرد تا ایدئولوژی‌های مورد نظر خود را در جامعه بسط و گسترش دهد و این امری طبیعی است. بر همین اساس، در مقاله حاضر نشان داده شد که ترامپ هنگام تئوت کردن، به واژه‌گزینی عمدی و حتی حذف آگاهانه برخی واژه‌ها می‌پردازد. ترامپ، مقوله استدلال را با مغالطه‌کاری جبران می‌کند. یافته‌ها همچنین به طور غیر مستقیم نشان می‌دهند که کاربران تئوت در معرض گفتمان‌های ایدئولوژیک هستند. این گفتمان‌ها در جامعه، فرایند اثرگذاری خودشان را با سرعت طی می‌کنند و پایه‌گذار نظریه‌های اجتماعی می‌شوند. همچنین این گفتمان‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در چگونگی زندگی و دیدگاه افراد یک گروه یا روابط بین گروهی دارند. با توجه به این رویکرد اجتماعی-انتقادی و تحلیل انتقادی تئوت‌های ترامپ می‌توان نتیجه گرفت که او گفتمان جدیدی را آغاز کرده است.

فهرست منابع

- استونز، راب (۲۰۰۹). *متفکران بزرگ جامعه‌شناسی*. ترجمه مهرداد میردامادی. چ ۳. تهران: نشر مرکز.
- ضیاء حسینی، محمد (۱۳۹۱). *سخن کاوی، گفتمان‌شناسی (انتقادی) تجزیه و تحلیل کلام*. تهران: انتشارات رهنما.
- فاضلی، محمد (۱۳۸۳). «گفتمان و تحلیل گفتمان انتقادی». *پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران*. سال ۴. شماره ۱۴. صص ۸۲-۱۰۷.
- فوکو، میشل (۱۳۷۸). *نظم گفتار*. ترجمه باقر پرهام. تهران: نشر آگاه.
- قایدی، فاطمه و گیتی تاکی (۱۳۹۵). «شیوه‌های گفتمانی تبلیغات روزنامه‌ها و مجلات زبان فارسی». *زبان‌پژوهی*. سال ۸. شماره ۲۱. صص ۷-۳۰.
- حامدی شیروان، زهرا و سید مهدی زرقانی (۱۳۹۳). «تحلیل داستان رستم و شغاد بر اساس مربع ایدئولوژیک ون‌دایک» *کاوش‌نامه*. سال ۱۵. شماره ۲۸. صص ۹۹-۱۲۸.
- کلانتری خاندانی، عزت‌الله (۱۳۹۶). «درک الگوهای فرمانی متداول مستقیم و غیرمستقیم: بر اساس مشاهداتی از فارسی زبانان». *مجموعه مقالات نخستین همایش ملی ادب کلامی و اجتماع*. به

کوشش زهرا ابوالحسنی چیمه و بهروز محمودی بختیاری. تهران: نشر نویسه پارسی. صص ۲۵۷ - ۲۳۵.

هوستون، جی برایان، جاشوا هاتورن، میتو ال اسپایلک، مالی گرین وود و مایکل اس مک کنی (۱۳۹۳). «توییت کردن در طول مناظره های ریاست جمهوری؛ و اثر آن بر نگرش ها نسبت به مناظره و ارزیابی نامزد ریاست جمهوری». ترجمه احمد رضا چوپانیان. *مطالعات انتخابات*. سال ۳. شماره ۷ و ۸. صص ۱۸۱-۲۰۳.

References

- Alejandro, J. (2010). Journalism in the age of social media. *Reuters Institute for the Study of Journalism website*. <<http://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/publication/journalism-age-social-media>>
- Bloor, A., & Bloor, T. (2007). *The practice of critical discourse analysis: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Da Silva, N. F., Hruschka, E. R., & Hruschka, J. R. (2014). Tweet sentiment analysis with classifier ensembles. *Decision Support Systems*, 6(6), 170-179. <https://www.researchgate.net/...Hruschka/...Tweet_Sentiment_Analysis_with_Classifier>
- Duggan, M., Ellison, N., Lampe, C., Lenhart, A., & Madden, M. (2015). Demographics of key social networking platforms. *Pew Research Center website*. <<http://www.pewinternet.org/2015/01/09/demographics-of-key-social-networking-platforms-2/>>
- Fazeli, M. (2004). Discourse and critical discourse analysis. *The Journal of Humanities and Social Sciences*, 14(4), 82-107 [In Persian].
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours* (B. Parham, Trans.), Tehran: Agah [In Persian].
- Ghaedi, F., & Taki, G. (2016). The discourse strategies of advertising in Persian magazines and newspapers. *Zabanpazhuhi*, 8(21) 1-7 [In Persian].
- Golbeck, J., Grimes, J. M., & Rogers, A. (2010). Twitter use by the U.S. congress. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 61(8), 1612-1621.
- Hamedei Shirvan, Z., & Zarghani, S. M. (2014). Critical discourse analysis of the story of "Rostam and Shaqad" on the basis of Van Dijk's ideological square. *Kavoshnameh*, 15(28), 99 -128 [In Persian].
- Houston, J. B., Joshua, H., Matthew, L. S., Green wood, M., & Mitchell, S. M. (2015). Tweeting during presidential debates: effect on candidate evaluations and debate attitude (F. Izadi & H. Saghaye-Biria, Trans.), *Election Studies*, 7(8), 181-204 [In Persian].
- Kalantari Khandani, E. (2017). Requestive speech acts realization patterns: observation from Persian. *Research in Applied Linguistics*, 8, 104-124.
- MacWilliams, M. C. (2016). Who decides when the party doesn't? Authoritarian voters and the rise of Donald Trump. *American Political Science*, 49(4), 716-721. <<https://www.cambridge.org/...political-science...politics/...decides-when-the-party-does>>
- McConnell, J. S. (2015). *Twitter and the 2016 U.S. presidential campaign: a rhetorical analysis of tweets and media coverage* [Master's thesis, New York University]. School of Professional Studies, New York, USA.
- Medina, R., & Muñoz, C. (2014). Campaigning on twitter: towards the "personal style campaign to activate the political engagement during the 2011 Spanish general elections. *Comunicación Y Sociedad*, 27(1), 83-106.

- Mohammad, S. M., Zhu, X., Kiritchenko, S., & Martin, J. (2015). Sentiment, emotion, purpose, and style in electoral tweets. *Information Processing and Management*, 51, 480-499.
- Rahimi, F., & Riasati, J. (2011). Critical discourse analysis: scrutinizing ideologically-driven discourses. *International Journal of Humanities and Social Science*, 16(1), 107-112.
- Schreckinger, B. (2015). Meet the man who makes Donald Trump go viral. *Politico*. <<http://www.politico.com/story/2015/09/trumps-social-media-guy-214309>>
- Sousa, A., & Ivanova, A. (2012). Constructing digital rhetorical spaces in twitter: a case study of @barackobama. *Topics in Linguistics*, 9, 46-55.
- Stones, R. (2009). *Great thinkers of Sociology* (3rd ed.). (M. Mirdamad, Trans.). Tehran: Central [In Persian].
- Tumasjan, A., Sprenger, T., Sandner, P., & Welp, I. (2010). Predicting elections with twitter: what 140 characters reveal about political sentiment. *Association for the Advancement of Artificial Intelligence*. <<https://www.aaai.org/ocs/index.php/ICWSM/ICWSM10/paper/download/1441/1852>>
- Twitter (2015). Company, About [company web page]. <<https://about.twitter.com/company>>
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology, a multidisciplinary approach*. London: SAGE. <<http://www.discourse-insociety.org/teun.html>>
- Van Dijk, T. A. (1998). Social cognition and discourse. In H. Giles & R. P. Robinson (Eds.), *Handbook of social psychology and language* (pp 21-63). Oxford: Blackwell.
- Van Dijk, T. A. (2000). News racism: a discourse analytical approach. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Ethnic minorities and the media* (pp. 33-49). Philadelphia, USA: Open University Press.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideology and discourse, multidisciplinary introduction*. Barcelona: Ariel. <<http://www.discourse-insociety.org/teun.html>>
- Van Dijk, T. A. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideology*, 11(2), 115-140. <www.discourses.org/OldArticles/Ideology%20and%20Discourse%20Analysis.pdf>
- Ziahosseini, S. M. (2012). *Discourse analysis (critical)*. Tehran, Rahnama Press [In Persian].

Critical Discourse Analysis of Trump's Tweets Based on Van Dijk Model

Ezatollah Kalantari Khandani¹
Mohammad Hasan Frrokhi Barfe²
Mousa Ghonchepour³

Received: 16/07/2018

Accepted: 06/04/2019

Abstract

Twitter has changed the way information and data are circulated among a lot of users. Most of them are spreading through the societies, because certain thoughts and ideas are going to be imposed. Authorities have found this great powerful tool can successfully make common people make decisions as they wish to do. It seems that more than 500 million tweets are sent daily from 320 million active users across the world and it increases everyday (Twitter.com). This unbelievable number of tweets can create new groups and shape new ideologies among active users. A widespread stream of quickly communicated suppositions and thoughts might lead to uncontrollable event and supervise the life style of millions of people around the world. It might also interfere with political affairs and drastic changes happen due to intentional spread of thoughts putting policy makers in severe troubles. Amazingly, journalists make use of this tool as a monitoring system to find private and fascinating news about celebrities and famous sportsmen and women. They want to feed their media enough firsthand information to attract a lot of readers and users. They want to sell more, if they can have direct access to popular figures' twitter page, their missions are completely done; that is why tweeter is important to them.

The present study aims to study and analyze some of the issues raised by critical discourse analytical approach to the study of speeches, e.g. tweets. Since social networks have given a lot of opportunities to people put forward, acquire, express and reproduce their views, thoughts, ideologies and even their own daily routine activities largely by text or talk, a discourse analytical study of these language interactions seem to be necessary and most relevant. The more people become familiar with social media, the less they are vulnerable to be misled by indecent authorities. As present societies are now experiencing different ways for language

¹ Lecturer, Department of Persian Language and Literature, Farhangiyani University, Tehran; (Corresponding Author), kalantari@cfu.ac.ir

² Lecturer, Department of Persian Language and Literature, Farhangiyani University, Tehran; mhfarrokhi@cfu.ac.ir

³ Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Farhangiyani University, Tehran; m.ghonchepour@cfu.ac.ir

interactions, the role and the influence of social networks, e.g. Twitter, are undeniable and need to be analyzed. The study of tweets has made the linguists believe that twitting is a kind of social action and leads to processing social issues and if tweet lexicons are chosen appropriately, they can have big effect on followers' decisions and cause shaping ideological groups. Houston and colleagues (2015) firmly believe that tweets can form social actions and guide the societies towards certain directions. The discourse analysis of tweets will reveal the type of interactions that twitter users have. It can also represent the way in which knowledge and power are produced. In other words, speech order, discourse and discourse analysis are to be seen as social productions that have changing and dynamic forces. They can have influences over social values and interactions, whether positive or negative (Ziahosseiny, 2012, p. 97). Of course, this kind of discourse analysis has to be certainly social-critical, because it has to find the roots of social problems (Ziahosseiny, 2012, p. 98). That is why we have made use of critical discourse analysis to clarify the ways by which realities are represented in social networks. Although, in this paper, the main attention has been given to the discourse analysis, its theoretical structure is based on different disciplines, especially on Van Dijk triangulation of discourse, cognition and society; they are necessary for analyzing sociolinguistics phenomena. Social sciences and philosophy have made the best use of this framework and they can critically explain social actions. These can also play an important role in reshaping the traditional approaches to social events as those approaches cannot fully and adequately elaborate on the sociocognitive nature and structures of ideologies and their discursive reproduction.

In the present study, Trump's tweets are analyzed based on the aforementioned considerations related to Van Dijk model. To do that, 400 of Trump's tweets from his twitter page, between January and March 2018, were studied. Then, based on linguistic signs and strategies put forward by Van Dijk (2003 & 2006), the tweets were analyzed carefully. Those linguistic signs and strategies are: classification, polarization, generalization, distancing, implications, hyperbole, counterfactual, contrast, lexicalization, evidentiality, comparison, fallacy and euphemism. The findings show that Trump uses these strategies to create his own ideology. They also demonstrate that Trump makes use of hyperbole instead of logical reasoning. The data indirectly prove that tweeter followers are constantly exposed to new ideologies; also, the dialogues have their own prompt influences on societies, make new social theories, play basic roles in people's life style and create new ideologies in groups.

Keywords: Tweet, Rhetorical analysis, Van Dijk Model, Trump, Critical discourse analysis

تحلیل نقش‌نماهای اسم فارسی در گفتار گویشوران ترکی آذربایجانی بر اساس مدل چهار تکواژ^۱

عبدالحسین حیدری^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۱۱

چکیده

پژوهش حاضر، نقش‌نماهای اسم فارسی را در گفتار گویشوران ترکی آذربایجانی، بر اساس مدل چهار تکواژ بررسی نموده است. داده‌ها از منبع‌های معتبر زبان ترکی آذربایجانی و تعاملات زبانی گویشوران منطقه‌های مرکزی استان اردبیل گردآوری شده‌اند. ابتدا نقش‌نماهای اسم فارسی در چهارچوب مدل چهار تکواژ، به تکواژهای محتوایی (حروف اضافه)، تکواژهای نظام‌مند متقدم (حروف ندا) و تکواژ نظام‌مند پیونددهنده متأخر (کسره اضافه) گروه‌بندی شد. با بررسی داده‌ها، معلوم شد که برخی حروف‌ندای فارسی به صورت عناصر فرضی در زبان ترکی آذربایجانی رایج هستند. این در حالی است که تعدادی از حروف اضافه آن زبان، طی فرایند رمزگردانی زبانی در گفتار دوزبانه‌های ترکی آذربایجانی-فارسی ظاهر می‌شوند و کسره اضافه نیز مابین حروف ندا و حروف اضافه قرار دارد. به نظر می‌رسد که بین ماهیت گونه‌های مختلف تکواژها (فعال شدن تکواژها در سطوح انتزاعی تولید گفتار) و ترتیب

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.21999.1592

^۲ استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان؛ a_heidari53@yahoo.com

ورود آن‌ها به زبان یا گویش دیگر، ارتباط وجود دارد. بر خلاف تکواژهای نظام‌مند، تکواژهای محتوایی اعطاکننده نقش‌های تتا (حروف اضافه) به ندرت توسط گویشوران یک زبان قرض گرفته می‌شوند. همچنین راه‌یابی تکواژهای نظام‌مند متقدم به زبان یا گویش‌های دیگر، راحت‌تر از تکواژهای نظام‌مند متأخر انجام می‌پذیرد. زیرا تکواژهای نظام‌مند متأخر در سطح متأخرتر فرایند تولید انتزاعی، با فراخوان چارچوب نحوی-ساختواژی زبان ماتریس انتخاب می‌شوند. این در حالی است که انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم به صورت غیرمستقیم در سطح مفهومی-واژگانی و همزمان با انتخاب مستقیم تکواژهای محتوایی زبان ماتریس یا زبان درونه صورت می‌گیرد. یافته‌های پژوهش حاضر، نمایانگر کارآیی مدل چهار تکواژ در تبیین ترتیب راه‌یابی سازه‌ها به زبان پذیرنده در پدیده تماس زبانی است.

واژه‌های کلیدی: نقش‌نماهای اسم، فارسی، ترکی آذربایجانی، مدل چهار تکواژ

۱. مقدمه

رمزگشایی از جنبه‌های گوناگون رمزگردانی زبانی^۱، انگیزه اصلی شکل‌گیری مدل زبان ماتریس^۲ است. مدل ماتریس با تکیه بر گفتار دوزبانه‌ها تدوین شد و گسترش یافت (Myers-Scotton, 2006; Myers-Scotton & Jake, 2000; Myers-Scotton, 2002). رمزگردانی زبانی به استفاده متناوب از دو یا چند زبان در یک جمله یا پاره گفتار دلالت دارد (Van Dulm, 2007, p. 1). برای نمونه در جمله «office او large است»، واژه‌های انگلیسی به صورت عناصر رمزگردانی شده در درون جمله فارسی قرار گرفته‌اند. در یک بند متمم‌نما^۳ که متشکل از سازه‌های دو زبان است، یکی از زبان‌ها به عنوان زبان ماتریس، چهارچوب نحوی-ساختواژی بند را تعیین می‌کند. به زبان دیگر که نقش کم‌رنگی در شکل‌گیری بند متمم‌نما بازی می‌کند، زبان درونه^۴ گفته می‌شود. تکواژها در بند متمم‌نما، بر پایه مدل زبان ماتریس به دو نوع تکواژ محتوایی^۵ (مانند اسم‌ها، فعل‌ها، صفت‌ها و بیشتر حروف اضافه) و تکواژ نظام‌مند^۶ (مانند تکواژهای تصریفی و تکواژهای نقشی) گروه‌بندی می‌شوند. تکواژهای محتوایی که بر جنبه‌های معنایی و کاربردی دلالت دارند،

¹ code-switching

² matrix language model

³ complementizer phrase (cp)

⁴ embedded language

⁵ content morpheme

⁶ system morpheme

اعطاکننده نقش‌های تتا (مانند فعل و حروف اضافه) یا دریافت‌کننده نقش‌های تتا (مانند اسم و صفت) هستند. هر چند تکواژهای نظام‌مند از این ویژگی‌ها برخوردار نیستند و برای ارتباط تکواژهای محتوایی در پاره‌گفتار به کار برده می‌شوند. نسخه گسترش‌یافته مدل زبان ماتریس که از آن با نام مدل چهار تکواژ^۱ یاد می‌شود، یک مدل تولیدبنیان است. در این مدل، تکواژها بر پایه فعال شدن و انتخاب‌شان در لایه‌ها و سطح‌های گوناگون انتزاعی تولید گفتار^۲، به چهار نوع - یک نوع تکواژ محتوایی و سه نوع تکواژ نظام‌مند (تکواژ نظام‌مند متقدم^۳، تکواژ نظام‌مند پیوندهنده متأخر^۴ و تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر^۵) دسته‌بندی می‌شوند. میرزاسکاتن (Myers-Scotton, 2002) بر این باور است که مدل چهار تکواژ، مدرک‌های غیرمستقیم قابل توجهی درباره ساز و کار تولید و پردازش تکواژها ارائه می‌کند. این مدل می‌تواند در جنبه‌های گوناگون مطالعات زبان‌شناسی کارآیی لازم را داشته باشد. بنابراین از مدل چهار تکواژ برای مطالعه جنبه‌های مختلف پدیده برخورد زبانی (Turker, 2005, Fuller, 2000) استفاده شده است. پدیده تماس زبانی در کشور ما نیز که همواره در طول تاریخ، کشوری با تنوعات زبانی و گویشی فراوانی بوده است، امری طبیعی و اجتناب‌ناپذیر بوده است. علت‌های گوناگون از جمله جایگاه اجتماعی، فرهنگی و ادبی زبان فارسی سبب شده است تا نیاز گویشوران زبان‌های دیگر به واژه‌های تازه در مواجهه با حوزه‌های جدید نوآوری‌های فرهنگی، اقتصادی و سیاسی، روز به روز افزون‌تر گردد. به روشنی چنین نیازهایی، انگیزه اصلی ورود واژه‌هایی زیادی از زبان فارسی به زبان ترکی آذربایجانی بوده است. واژه‌ها نخستین سازه‌هایی هستند که در برخورد زبان‌ها به زبان قرض‌گیرنده، انتقال پیدا می‌کنند. هر چند اگر فشار فرهنگی از سوی گویشوران زبان مبدأ طولانی مدت و شدید باشد، به دوزبانگی گسترده در جامعه قرض‌گیرنده منجر می‌شود. به دنبال آن ممکن است قرض‌گیری دستوری و واجی اتفاق بیفتد (Thomason & Kaufman, 1988). در همین راستا، رخداد نقش‌نماهای اسم فارسی (مانند حروف اضافه، حروف ندا، کسره اضافه) در گفتار دوزبانه ترکی آذربایجانی-فارسی، به دنبال قرض‌گیری گسترده اسم فارسی اتفاق افتاده است. بر این مبنا پژوهش حاضر بر آن است تا ابتدا طبقه‌بندی نوینی از نقش‌نماهای اسم فارسی براساس مدل چهار تکواژ ارائه نماید. سپس این مقاله در پی آن است تا ورود برخی از نقش‌نماهای اسم فارسی به ترکی آذربایجانی و ظهور تعداد عمده‌ای از آن‌ها در گفتار دوزبانه‌های ترکی آذربایجانی-فارسی را در چهارچوب همین مدل تبیین نماید.

¹ four Morphemes

² speech abstract production layers

³ early system morpheme

⁴ late bridge system morpheme

⁵ late outside system morpheme

۲. پیشینه و مبانی نظری پژوهش

نقشی که اسم یا گروه اسمی در بند یا جمله بر عهده دارد، حالت یا نقش دستوری خوانده می‌شود. نمایش نقش‌نماهای دستوری در تمامی زبان‌های دنیا، به سه روش زیر انجام می‌یابد: الف- ترتیب واژه‌ها ب- تصریف ج- حروف اضافه (پیش اضافه/پس اضافه) (Hardegre, 2009). برای نمونه، زبان انگلیسی، برای تمایز حالت فاعلی از مفعولی در جمله، از ترتیب واژه‌ها کمک می‌گیرد (فاعل قبل از فعل و مفعول نیز به دنبال آن می‌آید). زبان فارسی امروز برای نمایاندن حالت‌های نحوی، به ویژه حالت‌های مختلف مفعولی از حروف اضافه (پیش اضافه‌ها مانند از، به، با و موارد مشابه و پس اضافه مانند را) بهره می‌برد. هر چند دو روش دیگر نشان‌دهی حالت نیز در زبان فارسی کاربرد دارد. فاعل در یک جمله بی‌نشان خبری فارسی در اول جمله قرار دارد که نشانگر اهمیت جایگاه قرارگیری واژه در یک جمله است. یا اینکه پسوند «-ا» در واژه‌ای چون «سعدیا» و همچنین کسره اضافه در گروه اضافه «کتاب‌بینش» نمونه‌هایی از نمایش حالت‌های نحوی تصریفی (به ترتیب منادایی و اضافی) در زبان فارسی است. به تکواژهایی که برای نمایش حالت‌های نحوی در بند یا جمله به کار برده می‌شوند، نقش‌نما گفته می‌شود.

۲.۱. انواع نقش‌نماهای اسم فارسی:

۲.۱.۱. حروف اضافه: الف- پیش اضافه: از (مفعول ازی)، به (مفعول به‌ای)، با (مفعول بایی)، در (مفعول دری)، برای (مفعول برایی) ب- پس اضافه: را (مفعول رای)

۲.۱.۲. کسره اضافه: - (مضاف‌الیه)

۲.۱.۳. حروف‌ندا: الف- پیش اضافه: ای، آی، یا، ایا (منادا) ب- پس اضافه: -ا (منادا).

نقش اسم در ساخت‌های نحوی، همواره مورد توجه دستورنویسان و پژوهشگران زبان فارسی از گذشته تا به امروز بوده است. خیام‌پور (Khayyampour, 1996)، احمدی گیوی (Ahmadi-Givi, 2004) و پژوهشگرانی از این قبیل برای اسم در زبان فارسی ده نقش در نظر گرفته‌اند که مشتمل بر نقش‌های ۱- نهادی (فاعلی/مسنندالیهی) ۲- مفعولی ۳- مسندی ۴- متممی ۵- مضاف‌الیهی ۶- منادایی ۷- قیدی ۸- وصفی ۹- تمیزی ۱۰- بدلی هستند.

پژوهش‌های اخیر مانند (Golfam et al., 2013; Farkhondeh Gasabeh, Zahedi, 2002) (2008) حالت‌ها و نقش‌های تتارا با بهره‌گیری از رویکردهای جدید دستور زایشی (برنامه کمیته‌گرایی) تحلیل نموده‌اند. اساساً دو نوع حالت وجود دارد: حالت ساختاری و حالت درونی (Chomsky, 1986). حالت ساختاری (مانند حالت فاعلی و مفعولی) در ر-ساخت، تحت شرایط مجاورت و حاکمیت رخ می‌دهد. این در حالی است که حالت درونی (مانند حالت اضافی/ملکی)

در ژ-ساخت اعطا می‌شود. در برنامه کمینه‌گرایی، نظریه بازبینی^۱ جایگزین حاکمیت و حالت بخشی شد. نظریه بازبینی وظیفه بازبینی مشخصه‌های موجود در متمم و مشخص‌گر^۲ هسته، نسبت به مشخصه‌های خود هسته (بواسطه بازبینی آنها از طریق رابطه هسته-مشخص‌گر یا هسته-متمم) را برعهده دارد. مشخصه‌های قابل‌تعبیر در سطح واژگان اعطاء می‌شود، در حالی که مشخصه‌های غیرقابل‌تعبیر، ارزش‌شان را در طول اشتقاق بدست می‌آورند. برای نمونه، مشخصه‌های اول شخص، دوم شخص و موارد مشابه از ابتدا به ضمیر اعطاء می‌شود. هر چند فعل از ابتدا این مشخصه را ندارد. در واقع، این ساخت‌واژه است که سبب می‌شود فعل در طول اشتقاق، مشخصه شخص را دریافت کند و مشخصه‌های نحوی غیرقابل‌تعبیر آن حذف شود تا خوانش کامل صورت گیرد. حالت‌های ساختاری (فاعلی، مفعولی و موارد مشابه) نیز غیرقابل‌تعبیر اند و می‌بایست در رابطه بازبینی حذف شوند و گرنه اشتقاق ساقط می‌شود. این در حالی است که حالت درونی (مانند حالت اضافی)، جزء مشخصه‌های قابل‌تعبیر اسم است که در سطح واژگان و پیش از فرایند بازبینی ارزش‌گذاری می‌شود. علاوه بر حالت‌های دستوری، نقش‌های تنا نیز در ساخت نحوی تأثیرگذارند. هر چند این نقش‌ها بیشتر با حوزه معنایی زبان مرتبط هستند. ساماردزیچ (Samaradzic, 2009)، همسو با هورنشتاین، نونز و گروهمان (Grohmann, & Hornstein, 2005) معتقد است که نقش‌های تنا مشخصه‌هایی هستند که طی فرایندهای نحوی در مراحل اشتقاق مورد بازبینی قرار می‌گیرند. رابطه معناداری میان نقش‌های تنا و حالت‌های دستوری وجود ندارد اما بازبینی نقش‌های تنا نیز براساس رابطه هسته-مشخص‌گر و همزمان با بازبینی حالت‌های دستوری صورت می‌گیرد. البته تنها عناصری که موضوع محمول (فعل) قرار بگیرند، پذیرنده نقش‌های تنا خواهند بود.

۲.۲. انواع حالت‌های نحوی اسم فارسی که از طریق نقش نماها نمایان می‌شوند:

۲.۲.۱. حالت مفعولی

فرخنده قصبه (Farkhondeh Gasabeh, 2008) بر پایه فرضیه‌های برنامه کمینه‌گرایی نتیجه‌گیری کرده‌است که فعل واژگانی حالت مفعولی (مفعول رای) را بازبینی می‌کند. به این ترتیب که مفعول به مشخص‌گر فعل واژگانی حرکت می‌نماید تا حالت مفعولی‌اش بازبینی شود و حالت‌های دیگر مفعولی (حالت ازی و موارد مشابه) از طریق بازبینی حروف اضافه انجام یابد. هر چند مطالعه دیگر (Golfam & Najimi, 2013) در داده‌های زبان فارسی نشان داد که مفعول رای و سایر مفعول‌ها

¹ checking system

² specifier

(ازی، بایی و موارد مشابه)، همگی حالت خود را از طریق تطابق مشخصه در رابطه هسته-مشخص گر در گروه حرف اضافه‌ای مورد بازبینی قرار می‌دهند. هر چند از آنجایی که «را» پس اضافه است و در صورت آوایی پس از گروه اسمی می‌آید، به عنوان یک عملکرد پارامتری در زبان فارسی به شمار می‌آید. همچنین نقش‌های تنای همه مفعول‌های زبان فارسی از طریق تطابق هسته-مشخص گر در گروه حرف اضافه‌ای بازبینی می‌شوند. گلفام و نجیمی (Golfam & Najimi, 2013) نقش‌های تنای مفعول‌های زبان فارسی را به صورت زیر ارائه نموده‌اند^۱:

الف- را (کنش‌پذیری، تجربه‌گری و ...) ب- از (اثرپذیری، جایگاهی و ...)

ج- به (کنش‌پذیری، بهره‌وری و ...) د- با (ابزاری، هدف و ...) ه- برای (هدف).

حقیقین و اسدی (Hagbini & Asadi, 2014) با توجه به شواهدی از ساخت جمله‌های فارسی و گونه‌های محاوره‌ای آن زبان، بیان کرده‌اند که «را» فقط یک سازه‌شانگر حالت مفعولی نیست. بلکه چندین سازه است که نقش‌های مختلف (تأکید، مبتدا و موارد مشابه) و صورتی مشابه دارند.

۲.۲.۲. حالت اضافی

حالت اضافی در همه رویکردهای دستور زایشی، حالت درونی شمرده شده است. حالت درونی طبق نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی، در ژ-ساخت به گروه اسمی اعطا می‌شود که ممکن است به شیوه‌های گوناگون (از طریق وند افزایی مانند «S[?]» یا کسره اضافه) در ر-ساخت ظاهر شود. همان گونه که پیش‌تر اشاره شد حالت درونی (مانند حالت اضافی) در رویکرد کمینه‌گرایی، جزء مشخصه‌های قابل تعبیر اسم است که در سطح واژگان و قبل از فرایند بازبینی ارزش‌گذاری می‌شود.

۲.۲.۳. حالت منادا

منادا به عنوان وسیله‌ای برای جذب مخاطب یا مخاطبان تعریف شده است که بین گزاره و مخاطب، رابطه ایجاد می‌کند (Lambrech, 1996, p. 267). جمله «ای مردم، از خواب بیدار شوید.» از دو بخش تشکیل شده است: بخش منادا «ای مردم» و بند امری «از خواب بیدار شوید». آپریدونیدز (Apridonidze, 1991) و لیونسیون (Levinson, 1983) منادا را گروه اسمی در نظر می‌گیرند که به سبب عهده‌دار بودن نقش‌های گفتمانی (کلامی) از دیگر عناصر جمله جدا گشته است. از دیدگاه آن‌ها، حروف ندا نقش‌نماهای کلامی هستند که روابط قدرت، صمیمیت و موارد مشابه را بین گوینده و مخاطب نشان می‌دهد. نقش‌نماهای کلامی (مانند خوب، به هر حال، ولی و موارد

^۱ برای مطالعه بیشتر به اثر گلفام و نجیمی (Golfam & Najimi, 2013) مراجعه شود.

مشابه) به عنوان ابزاری برای انسجام بخشی به گفتمان مورد استفاده قرار می‌گیرند. نقش‌نماهای کلامی معمولاً عناصر اختیاری‌اند و می‌توان آن‌ها را بدون آن که به ساخت نحوی جمله خدشه‌ای وارد کنند از جمله حذف کرد.

هیل (Hill, 2013)، استاورو (Stavrou, 2013)، هگمن (Haegeman, 2014) و شورمانی و قره‌بیش (Shormani & Qarabesh, 2018) نشان دادند که منادا وجه اشتراک کلام و نحو است. گروه منادا در حوزه گروه متمم‌نما قرار دارد و شواهدی از زبان‌های گوناگون همچون روابط نحوی، مطابقت و محدودیت‌های توزیع منادا در جمله، نشانگر نحوی بودن گروه منادا است. همه این پژوهشگران نتیجه‌گیری کرده‌اند که چون گروه منادا خارج از موضوع‌های محمول (فعل) قرار دارد، بنابراین در جایگاه فاقد نقش تتا قرار دارد. گروه منادا به جای اینکه اشباع‌کننده نقش‌های تتای فعل باشد، نقش گفتمانی کنش گفتاری گزاره را در بر دارد. حوزه نحو و حوزه کنش گفتاری هر دو، به ساخت بند متمم‌نمای یکسانی تعلق دارند و گروه منادا مانند گروه‌های اسمی دیگر بند متمم‌نما عمل می‌کند. با این تفاوت که گروه منادا در لایه‌های نقشی بند متمم‌نما قرار گرفته است و مشخصه‌های گفتمانی بند را رمزگزاری می‌کند. بنابراین گروه منادا در جایگاهی قبل از گروه زمان که جایگاه گروه مبتدا و تأکید است، قرار می‌گیرد.

VocP . . . TopP . . . (ForcP) . . . (FocP) . . . TP¹

از آنجایی که پژوهش حاضر بر آن است تا نقش‌نماهای اسم فارسی را در چهارچوب مدل چهار تکواژ مطالعه نماید، در ادامه اصول و مبانی همین مدل شرح داده می‌شود. مدل تولید انتزاعی گفتار (Levelt, 1989) شالوده مدل چهار تکواژ را تشکیل می‌دهد. تولیدات زبانی با انتخاب پیام مفهومی که فرد (سخنگو) می‌خواهد به مخاطب یا مخاطبان خود انتقال دهد، شروع می‌شود. سطح مفهومی، نخستین سطح در مدل تولید انتزاعی گفتار است. ساختار نظام مفهومی، همچنین سایر اطلاعات این نظام (مانند اطلاعات درباره شرایط یا موقعیت گفتمان) بر شکل پیام پیش کلامی تأثیر دارد (Levelt, 1989). به هر حال، لازم است که فرد بازنمایی مفهومی را به واژگانی تبدیل نماید که با منظور یا نیت اصلی وی مطابقت دارند (انتخاب واژگانی). منظور یا نیت فرد یک رشته ویژگی‌های معنایی-کاربردی^۲ را فعال می‌سازد که این مجموعه ویژگی‌های معنایی-کاربردی، جهت‌شان به سوی لما واژگانی^۳ است. لما بخش‌غیرواجی اطلاعات واژگانی یک مدخل انتزاعی^۴

¹ (Shormani & Qarabesh, 2018, p. 17)

² semantic/pragmatic feature bundles

³ lemma

⁴ abstract lexeme

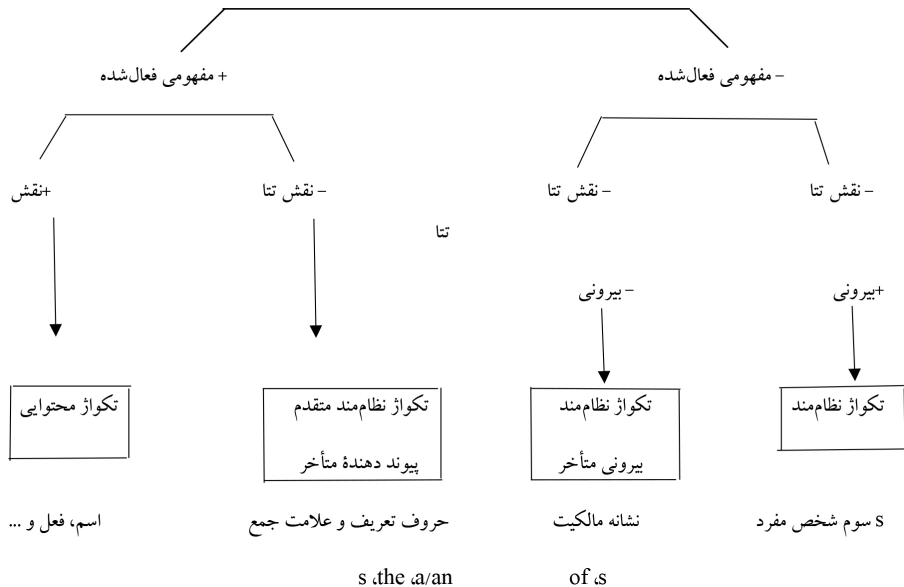
در واژگان ذهنی است که همان اطلاعات معنایی، نحوی و ساختواری واژگان را شامل می‌شود (Levelt, 1989). در واقع، لما اطلاعات سه زیرنظام ساختار واژگانی را دربردارد. نخست، اطلاعات معنایی-کاربردی. دوم، ساختار گزاره-موضوع (مشخص نمودن ویژگی‌های فعل با توجه به چارچوب زیرمقوله‌ای آن، مثلاً یک فعل چندتا موضوع می‌تواند بگیرد؟ و هر موضوع چه نقش تئایی دریافت می‌کند؟) و سوم، ساختار الگوهای تجلی ساختواری (بازنمون اطلاعات ساختواری همچون زمان، نمود، مطابقت و موارد مشابه). بنابراین لما، دوّمین سطح در تولید انتزاعی گفتار است. لمای فعّال‌شده، سطح سوّم را به فعّالیت وا می‌دارد که در آن‌جا، چهارچوب نحوی-ساختواری تولیدات زبانی تعیین می‌شود. در سطح پایانی، بازنمایی واحدهای واجی فعّال می‌شوند و رو ساخت پاره‌گفتار شکل می‌گیرد. دو سطح سوّم و چهارم را سطح تدوین‌کننده^۱ زبانی می‌گویند. پس از این چهار سطح، نوبت به تولید فیزیکی گفتار می‌رسد که از طریق اندام‌های گفتاری تحقق می‌یابد. تمایز تکواژهای محتوایی از گونه‌های مختلف تکواژهای نظام‌مند، با بهره‌گیری از همین مدل سطوح انتزاعی تولید گفتار انجام پذیرفته‌است:

الف- تکواژهایی که در سطح مفهومی فعال می‌شوند: تکواژهای محتوایی و تکواژهای نظام‌مند متقدم هر دو در سطح لما فعال می‌شوند. هر چند همان‌طوری که پیش‌تر اشاره شد، تکواژهای محتوایی اعطاکننده یا دریافت‌کننده نقش‌های تنها هستند. این در حالی است که تکواژهای نظام‌مند دارای چنین ویژگی نیستند. همچنین تکواژهای محتوایی مستقیماً به وسیله رسته ویژگی‌های معنایی-کاربردی انتخاب می‌شوند اما انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم به‌صورت غیرمستقیم انجام می‌پذیرد. زیرا انتخاب آن‌ها به تکواژهای محتوایی وابسته است. انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم با فراخوان تکواژهای محتوایی در سطح لما، انجام می‌شود تا منظور یا نیت فرد به‌طور کامل به مخاطب یا مخاطبان انتقال یابد. تکواژهای نظام‌مند متقدم، داخل فرافکنی بیشینه تکواژهای محتوایی قرار دارند و نقش آن‌ها، بسط معنای لماهای تکواژهای محتوایی است. نشانه جمع و حروف تعریف نمونه‌های بارزی از تکواژهای نظام‌مند متقدم هستند.

ب- تکواژهایی که نقش ساختاری ایفا می‌کنند: بر خلاف تکواژهای محتوایی و نظام‌مند متقدم، تکواژهای نظام‌مند متأخر، به لحاظ مفهومی فعال نمی‌شوند. بلکه آن‌ها فقط نقش ساختاری دارند و بازیابی آنها در واژگان ذهنی، به بعد از شکل‌گیری سازه‌های بزرگتر واگذار می‌شود. تکواژهای نظام‌مند متأخر نه در سطح لما فعال می‌شوند و نه اعطاکننده یا دریافت‌کننده نقش‌های تنها هستند. همان‌گونه که از نامشان پیداست، فعال‌شدن این تکواژها در سطوح انتزاعی متأخر تولید

¹ formulation

گفتار (تدوین‌کننده) اتفاق می‌افتد. تکواژهای نظام‌مند متأخر، برای ایجاد ارتباط در داخل سازه‌های بزرگ‌تر فعال می‌شوند. این تکواژها، نقش رابط را در درون جمله برعهده دارند و برخلاف تکواژهای نظام‌مند متقدم به ساختار مفهومی کمک نمی‌کنند (Myers-Scotton, 2006). تکواژهای نظام‌مند متأخر به دو نوع پیونددهنده و بیرونی تقسیم می‌شوند. تکواژهای نظام‌مند پیونددهنده متأخر مانند نشانه مالکیت، مثل یک پل عمل می‌کنند و تکواژهای محتوایی را به سازه‌های بزرگ‌تر پیوند می‌دهند. تکواژهای نظام‌مند پیونددهنده متأخر به اطلاعات داخل فرافکنی بیشینه‌ای که در آن ظاهر می‌شوند، متکی‌اند. این در حالی است که تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر به اطلاعات دستوری بیرون از فرافکنی بیشینه خود وابسته هستند و از جنبه ساختار، در سطح رو ساخت ظاهر می‌شوند. «S» سوم شخص مفرد نمونه بارز تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر است و نقش ساختاری را در دستور زبان انگلیسی برعهده دارند. اطلاعات تمام تکواژها در لاماها نهفته است. اطلاعات تکواژهای محتوایی و تکواژهای نظام‌مند متقدم در سطح مفهومی برجسته است. هر چند اطلاعات تکواژهای نظام‌مند متأخر در سطح تدوین‌کننده بازنمایی می‌شود. در شکل (۱)، ویژگی‌های گونه‌های مختلف تکواژها با ارائه نمونه و بر پایه مدل چهار تکواژ، به نمایش گذاشته شده است:



شکل ۱: مدل چهار تکواژ (Myers-Scotton, 2002)

۳. روش‌شناسی پژوهش

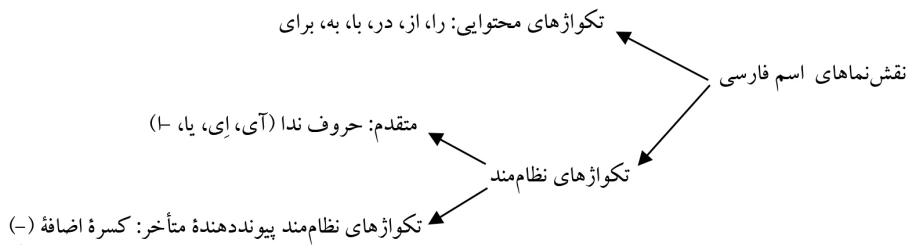
پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی است. نخست، نقش‌نماهای اسم فارسی در چهارچوب مدل چهار تکواژ توصیف و طبقه‌بندی می‌شود. سپس بروز و ظهور آن‌ها در گفتارگوشوران ترکی آذربایجان براساس مبانی و اصول مدل چهار تکواژ تحلیل خواهد شد. برای گردآوری داده‌ها، منبع‌های معتبر ترکی آذربایجانی یا کتاب‌های دستور زبان ترکی آذربایجانی مورد بررسی و استناد قرار گرفتند. همچنین حدود ۱۵ ساعت از تعاملات زبانی ۴۵ نفر (مرد و زن) از گوشوران ترکی آذربایجانی مناطق مرکزی استان اردبیل (اردبیل، مشگین‌شهر و روستاهای تابعه)، ضبط و گردآوری شدند. بنابراین داده‌های گردآوری شده، هم نوشتاری و هم گفتاری هستند. ۱۵ نفر از این گروه که تک‌زبان (ترکی آذربایجانی) بودند، از سنین بالای ۵۰ سال برخوردار بودند. مابقی گروه، غیر از زبان بومی، توانایی تکلم به زبان فارسی را نیز داشتند (دوزبانه) و سن‌شان بین ۱۸ تا ۶۰ سال در نوسان بود. خود دوزبانه‌ها دو گروه را شامل می‌شدند: یک گروه ۱۵ نفره تحصیل کرده و یا دانشگاهی که مشغول کارهای آموزشی، فرهنگی و اداری بودند و گروه دیگر که از سواد عمومی برخوردار بودند، شغل آزاد داشتند. همچنین نویسنده در گردآوری و تحلیل داده‌ها، به دلیل ترکی‌زبان بودن، از شمّ زبانی خود هم استفاده نموده است. پس از گردآوری و استخراج داده‌ها، انواع نقش‌نماهای اسم فارسی و فراوانی آن‌ها در گفتارگوشوران ترکی آذربایجانی مشخص گردید که در جدول (۱)، نشان داده شده است.

۴. انواع نقش‌نمای اسم فارسی در چهارچوب مدل چهار تکواژ

اسم از معنا و مفهوم مستقلی برخوردار است و به دلیل برخوردار بودن از ویژگی دریافت‌کنندگی نقش‌های تئا، در گروه تکواژهای محتوایی قرار می‌گیرد. هر دو نوع حرف‌اضافه زبان فارسی (پس‌اضافه و پیش‌اضافه) نیز با دارا بودن ویژگی اعطاکنندگی نقش‌های تئا، به طبقه تکواژهای محتوایی تعلق دارند. زیرا همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد هر دو نوع حروف‌اضافه، به عنوان هسته گروه حرف‌اضافه عمل می‌کنند. همچنین بازبینی انواع حالت‌های مفعولی از جمله رای، ازی، بایی و موارد مشابه و نقش‌های تئای آن‌ها از طریق تطابق هسته-مشخص‌گر در گروه حرف‌اضافه انجام می‌پذیرد. بنابراین حروف‌اضافه با داشتن ویژگی اعطاکنندگی نقش‌های تئا (در نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی) یا بازبینی نقش‌های تئا (در رویکرد کمینه‌گرایی)، تکواژ محتوایی به شمار می‌آیند. کسره‌اضافه فارسی، دو اسم را داخل یک گروه (گروه اضافه/گروه مالکیت) به یک‌دیگر مرتبط می‌سازد تا به ترتیب حالت‌های اضافه و مالکیت بازنمایی شود. بنابراین کسره‌اضافه فارسی،

تکواژ نظام‌مند پیونددهنده متأخر شماره می‌شود. حالت اضافی/ملکی یک حالت درونی است که خود اسم در سطح واژگان، این مشخصه را دارد و طبق نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی در ژ-ساخت اعطا می‌شود. در رویکرد کمینه‌گرایی نیز این مشخصه، یک مشخصه تعبیرپذیر است و در تطابق هسته-مشخص‌گر بازمینی نمی‌شود. بلکه مشخصه حالت اضافی/ملکی در سطح واژگان و قبل از فرایند تطابق، ارزش‌گذاری شده‌است. بنابراین کسره اضافه هیچ نقشی در اعطاکنندگی نقش‌های تتا یا بازمینی حالت اضافی و نقش‌های تتا بر عهده ندارد.

گروه منادا به سبب قرار گرفتن در خارج از موضوع‌های محمول (فعل)، فاقد نقش تتاست. حروف ندا نشانگر روابط گفتمانی بین گوینده و مخاطب هستند. اطلاعات کلامی مانند رسمی بودن یا نبودن، برجسته بودن یا نبودن و موارد مشابه را نمایان می‌سازند. بنابراین حروف ندا، مانند نقش‌نمای کلامی عمل می‌کند. این تکواژها به گسترش معنا و مفهوم اسم منادایی که قبل یا بعد از آن قرار می‌گیرند، کمک می‌نمایند. همین ویژگی‌ها (دخیل نبودن در تتادهی یا بازمینی نقش‌های تتا و بسط معنا و مفهوم لمای واژگانی)، کافی است تا حروف ندا بر پایه فرضیه‌های مدل چهار تکواژ، در گروه تکواژهای نظام‌مند متقدم قرار گیرند. در شکل (۲)، انواع نقش‌نماهای اسم فارسی بر اساس مدل چهار تکواژ دسته‌بندی شده‌است.



شکل ۲: طبقه‌بندی نقش‌نماهای اسم فارسی بر اساس مدل چهار تکواژ

۵. یافته‌ها

بررسی داده‌های پژوهش حاضر نشان داد که همه نقش‌نماهای اسم فارسی به غیر از نقش‌نمای مفعول رایی (را)، در گفتار گویشوران ترکی آذربایجانی نمایان می‌شوند. همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، کاربرد نوع نقش‌نماها در میان گویشوران متفاوت است. گویشوران تک‌زبانۀ ترکی آذربایجانی در مقایسه با دوزبانۀ ترکی آذربایجانی-فارسی، نقش‌نماهای فارسی محدودی را به کار می‌برند.

جدول ۱: فراوانی انواع نقش‌نماهای اسم فارسی در گفتار گویشوران تک‌زبانۀ ترکی آذربایجانی و دوزبانۀ ترکی آذربایجانی-فارسی

نوع نقش‌نما	مثال	نوع گویشور	فراوانی	جمع
سپس‌فایده	پل معلق /pol e moællæg/	تک‌زبانه	۳۵	۱۶۳
	خیابان امام /xijəbən e iməm/	دوزبانۀ عادی	۵۲	
	شبکه سه /ʃæbæce je se/	دوزبانۀ تحصیل کرده	۷۶	
از حرف‌فایده	از حالا /æz hələ/	تک‌زبانه	۰	۱۱۷
	با هم /bə həmə/	دوزبانۀ عادی	۰	
	به دلایل فراوان /be dələjəl e fərovən/	دوزبانۀ تحصیل کرده	۱۱۷	
از حرف‌فایده	آی همسایه /nj gonʃi/	تک‌زبانه	۱۸	۵۶
	ای پسر /ej oylən/	دوزبانۀ عادی	۲۱	
	ای نخبه /ej noxbæ/	دوزبانۀ تحصیل کرده	۱۷	
	یا مولا /jə molə/			

نابرابری در کاربرد سازه‌های زبان غالب در میان گروهی از سخنگویان زبان پذیرا (تک‌زبان‌ها و دوزبان‌ها)، به بحث پیرامون تمایز قرض‌گیری واژگانی از رمزگردانی زبانی منجر شده است. سریدهار (Sridhar, 1980) بیان می‌کند که تمامی گویشوران جامعه زبانی (دوزبان‌ها و یک‌زبان‌ها)، عناصر قرضی را به کار می‌برند. در صورتی که عناصر رمزگردانی شده، فقط در گفتار دوزبان‌ها، بازنمایی و آشکار می‌شود. پاپ‌لاک (Poplack, 1980, p. 220) و میرزاسکاتن (Myers-Scotton, 1993) معتقدند که بسامد کاربرد عناصر قرضی در زبان پذیرنده بالا است اما بسامد عناصر رمزگردانی شده نسبتاً پایین است. میرزاسکاتن (Myers-Scotton, 2002, p. 41) قرض‌گیری را به دو نوع قرض‌گیری فرهنگی^۱ و قرض‌گیری کانونی^۲ تقسیم می‌کند. عناصر قرض فرهنگی بر اشیا یا مفاهیمی دلالت دارند که در فرهنگ زبان پذیرنده تازگی دارد. این در حالی است که عناصر قرض کانونی بر اشیا یا مفاهیمی دلالت دارند که زبان پذیرنده نیز واژگان یا عناصر معادل آن‌ها را در خود دارد. به این ترتیب قرض‌گیری کانونی جایگاه متفاوتی نسبت به قرض‌گیری فرهنگی دارد. میرزاسکاتن (Myers-Scotton, 2002) پیشنهاد می‌کند که عناصر فرهنگی نباید به عنوان عناصر رمزگردانی شده در نظر گرفته شوند و هر چند فقط یک بار در پیکره

¹ cultural borrowing

² core borrowing

زبان پذیرنده رخ بدهند. زیرا آن واژه‌ها در فرهنگ زبان پذیرنده تازگی دارند و خود به خود واژه‌های قرصی هستند و بخشی از واژگان ذهنی گویشوران آن زبان شده‌اند.

بر پایه جدول (۱)، حروف ندا (آی، ای، یا و -ا) و کسره اضافه (-) در پاره گفتارهای هر سه گروه از گویشوران (تک‌زبانۀ ترکی آذربایجانی، دوزبانۀ‌های ترکی آذربایجانی-فارسی عادی و دوزبانۀ‌های ترکی آذربایجانی-فارسی تحصیل کرده)، مشاهده می‌گردد. این در حالی است که حروف اضافه فارسی فقط در پاره گفتارهای دوزبانۀ‌های ترکی آذربایجانی-فارسی تحصیل کرده، نمود آوایی دارند. هر سه گروه پژوهش حاضر، حروف ندای «یا و -ا» را فقط با واژه‌های خاص زبان فارسی (مانند یا مولا، خدایا و ...) به کار برده‌اند. آن‌ها حروف ندای «آی و ای» را هم قبل از واژه‌های فارسی (مانند: آی آقا، آی صاحبان عزیز، ای دوست عزیز و موارد مشابه) و هم پیش از واژه‌های ترکی آذربایجانی (مانند /nj bɔjji/ (آی خواهر)، /ej ɔylɒn/ (ای پسر) و مواردی از این قبیل) استفاده کرده‌اند. هر چند بسامد کاربرد حرف‌ندای «آی» نسبت به بسامد کاربرد «ای» در پاره گفتارهای تک‌زبانۀ‌ها بیشتر است (۷۵٪ به ۲۵٪).

نشانه‌ها یا حروف ندا در ترکی آذربایجانی، یا به ابتدای منادا و یا به انتهای آن افزوده می‌شوند (Ahmadi-Givi, 2004): برای نمونه، الف - /nj ɔylɒn/ (آی پسر) یا /ej ɔylɒn/ (ای پسر). ب - /ɔylɒn hoj/ (ای پسر) یا /ɔylɒn hej/ (ای پسر). احمدی گیوی (Ahmadi-Givi, 2004) معتقد است که چون در زبان ترکی آذربایجانی، پیشوند وجود ندارد و به ابتدای هیچ یک از واژه‌ها، پیشوند یا پیش‌واژه‌ای افزوده نمی‌شود، نشانه‌های ندای (آی و ای) از زبان فارسی قرض گرفته شده‌اند. کامری (Comrie, 1981, p. 51 & 66) به انواعی از حروف ربط زبان فارسی (و، اما، اگر و موارد مشابه) و حروف ندا (آی و ای) اشاره دارد که از قرن سیزدهم میلادی به بعد، به زبان‌های ترکی وارد شده‌است. کتاب‌های دستور زبان ترکی گوناگونی مانند (Ahmadi-Givi, 2004, p. 89, 206) از حروف ندا (آی و ای) فارسی نام می‌برند که ترکی‌زبانان در طول سال‌های پی در پی به کار می‌برند. توماسون و کافمن (Thomason & Kaufman, 1988) معتقدند که قرض‌گیری واژگانی اغلب بدون دوزبانگی گسترده در جامعه زبانی رخ می‌دهد. این در حالی است که برای قرض‌گیری دستوری به دوزبانگی گسترده سه نسل در زبان میزبان و در بازۀ زمانی قابل توجه، نیاز هست.

در بین داده‌های گردآوری شده، گروه اسمی اضافه (ساخت اضافه) فارسی زیادی مانند: /dɒnefɔp e ɔzɒd/ (شبکه سه)، /bimɒrestɒn e imɒm/ (بیمارستان امام)، /dɒnefɔp e ɔzɒd/ (دانشگاه آزاد)، /bæstæni je xɒtere/ (بستنی خاطر) و نام ادارات، خیابان‌ها مانند /edɒre je

/bærg/ (اداره برق)، /xiɣbɒn e bɒhonær/ (خیابان باهنر)، /bɒciri bulvɒr e/ (بلوار باکری)، /tɒlɒr e ændifæ/ (تالار اندیشه) و موارد مشابه مشاهده گردید. در زبان فارسی، نخست مضاف و به دنبال آن مضاف‌الیه می‌آید. این در حالی است که در ترکی آذربایجانی ترتیب همین سازه‌ها، برعکس می‌شود مانند: /æhmæd-in citɒb-ī/ (کتاب احمد) و /ev-in gɒpī-si/ (درخانه). عدم انطباق سازه‌ها در گروه اضافه فارسی و ترکی آذربایجانی سبب می‌شود که گروه اضافه فارسی به صورت جزیرهٔ زبان درونه^۱ در گفتار گویشوران ترکی آذربایجانی ظاهر شود. هنگامی که ترتیب سازه‌های ساخت زبان درونه در سطوح انتزاعی تولید گفتار با ترتیب سازه‌های همان ساخت در زبان ماتریس منطبق نباشد، سازه‌های زبان درونه به صورت جزایر زبان درونه در پاره گفتار دوزبانه‌ها، نمایان می‌شوند (Myers-Scotton, 2002). هر چند ساخت‌های اضافه فارسی به صورت ترکیب‌های قرضی در ترکی آذربایجانی مورد استفاده قرار می‌گیرند، اما هنوز ساخت اضافه فارسی به صورت یک الگوی قرضی به ترکی آذربایجانی وارد نشده است. در واقع، سخنگویان ترکی آذربایجانی از این الگو (ساخت اضافه) برای ترکیب عناصر زبان خود استفاده نمی‌کنند. در بین ساخت‌های اضافه قرضی گردآوری شده پژوهش حاضر، ساخت‌هایی مشاهده شد که هر چند سازه‌های تشکیل دهندهٔ آن‌ها از زبان فارسی بود (واژه‌های قرضی) اما با الگوی ساخت اضافه ترکی آذربایجانی تولید شده بودند مانند: /se fæbæcæ-si/ (شبکهٔ سه)، /imɒm bimɒrestɒn-ī/ (بیمارستان امام)، /ɒzɒd dɒniʃɒh-ī/ (دانشگاه آزاد)، /bɒhonær xiɣbɒn-ī/ (خیابان باهنر) و مواردی از این قبیل.

ظاهر شدن حروف اضافه فارسی (پیش‌اضافه‌ها) مانند «از، با، به، در و برای» در گفتار دوزبانه‌های ترکی آذربایجانی-فارسی تحصیل کرده، نشان‌گر آن است که این افراد، گروه‌های حرف اضافه مانند: /æz ævvæle sɒl/ (از اول سال)، /dær hɒl e tæhsil/ (در حال تحصیل)، /bɒ /æɟælə (با عجله)، /be dɒnbɒle/ (به دنبال)، /bærɒj e ɒrɒmɛf xɒtir/ (برای آرامش خاطر) و موارد مشابه را به صورت جزایر زبان درونه در پاره گفتارهای خود به کار می‌برند. زبان ترکی آذربایجانی از نوع زبان‌های پیوندی و پس‌اضافه است و همهٔ وندها و نقش‌نماها در این زبان، به صورت پسوند به واژه و گروه‌ها می‌پیوندند مانند: /il-in ævvæl-in-dan/ (از اول سال)، /tæhsil /hɒl-in-da/ (در حال تحصیل)، /æɟælej-nan/ (با عجله) و مواردی از این قبیل. بنابراین، ترتیب سازه‌های گروه حرف اضافه فارسی (پیش‌اضافه‌ها) با ترتیب سازه‌های گروه حرف اضافه ترکی آذربایجانی، یکسان نیست. این عدم انطباق بین گروه‌های حرف اضافهٔ دو زبان در سطوح

¹ embedded language island

انتزاعی تولید گفتار سبب می شود تا گروه حرف اضافه فارسی به صورت جزیره زبان درونه در گفتار دوزبانه‌ها نمود پیدا کند.

ظهور نیافتن نقش نمای «را» در گفتار دوزبانه‌های ترکی آذربایجانی-فارسی، به این دلیل است که نقش نمای مفعول رایبی فارسی مانند نقش نماهای ترکی آذربایجانی، پس اضافه است مانند: /ev- /i/ (خانه را) و /soz-i-/ (سخن را). بر پایه مدل زبان ماتریس (Myers-Scotton, 2002) یکسان بودن ترتیب سازه‌ها در این نوع گروه حرف اضافه هر دو زبان، به انطباق کامل آن‌ها در سطوح انتزاعی تولید گفتار منجر می شود. در نتیجه گروه حرف اضافه فارسی با هسته «را» به صورت جزیره زبان درونه در پاره گفتارهای دوزبانه‌های ترکی آذربایجانی-فارسی ظاهر نمی شود. به همین سبب، نقش نمای «را» در میان داده‌های گردآوری شده پژوهش حاضر مشاهده نشد.

۶. نتیجه گیری

برخی از نقش نماهای فارسی به ترکی آذربایجانی راه یافته‌اند و برخی از آن‌ها در گفتار دوزبانه‌های ترکی آذربایجانی-فارسی ظاهر شده‌اند. این امر، شاهدهی است برای تکمیل و تثبیت راه یابی عناصر از زبانی به زبان دیگر که در نتیجه تماس بین زبان‌ها رخ می دهد. میر (Myers-Scotton, 1993) آن را با نام پیوستار رمزگردانی-قرض گیری معرفی نمود. شواهد موجود در بیشتر منابع معتبر زبان ترکی آذربایجانی (Comrie, 1981; Ahmadi-Givi, 2004; Lee, 1996) و تحلیل داده‌ها براساس معیارهای تمایز رمزگردانی از قرض گیری (Sridhar, 1980; Poplack, 1980; Myers-Scotton, 1993) نشان می دهد که حروف ندای «آی و ای» به صورت عناصر قرضی در زبان ترکی آذربایجانی رایج هستند. این در حالی است که حروف اضافه «از، با، به، در و برای» به عنوان عناصر رمزگردانی شده، در گفتار دوزبانه‌های ترکی آذربایجانی-فارسی تحصیل کرده، بازنمایی می شوند. بررسی داده‌ها در انطباق با پیوستار رمزگردانی-قرض گیری (Myers-Scotton, 1993) نمایانگر آن است که کسره اضافه مابین حروف ندا و حروف اضافه قرار دارد. گویشوران ترکی آذربایجانی گروه‌های اضافی فارسی فراوانی را به صورت ترکیب قرضی به کار می برند. این در حالی است که هنوز الگوی اضافه فارسی به صورت یک الگوی قرضی وارد ترکی آذربایجانی نشده است.

با استناد به پیوستار نقش نماهای قرضی و رمزگردانی شده فارسی در ترکی آذربایجانی، می توان ادعا کرد که میان ماهیت تولید تکواژها (فعال شدن و انتخاب آن‌ها در سطوح انتزاعی تولید گفتار) و چگونگی ورود آن‌ها به زبان یا زبان‌های دیگر، ارتباط وجود دارد. تکواژهای محتوایی اعطاکننده نقش‌های تانمانند حروف اضافه، کمتر توسط گویشوران یک زبان قرض گرفته می شوند. زیرا حروف اضافه بر مقوله‌های دیگر جمله حاکم هستند. هر چند تکواژهای نظام‌مند از

ویژگی اعطاکنندگی نقش‌های تتا برخوردار نیستند و به آسانی جذب زبان‌های دیگر می‌شوند. همچنین تکواژهای نظام‌مند متقدم مانند حروف‌ندای «آی و ای» راحت‌تر از تکواژهای نظام‌مند متأخر مانند کسره اضافه به جامعه زبانی دیگر راه می‌یابند. زیرا تکواژهای نظام‌مند متأخر در سطح متأخرتر فرایند تولید انتزاعی، با فراخوان چارچوب نحوی-ساختواژی زبان ماتریس، انتخاب می‌شوند. این در حالی است که انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم به صورت غیرمستقیم، در سطح مفهومی-واژگانی و همزمان با انتخاب مستقیم تکواژهای محتوایی زبان ماتریس یا زبان درونه صورت می‌گیرد. بنابراین حروف‌ندای «آی» و «ای» فارسی به عنوان تکواژهای نظام‌مند متقدم، به همراه اسم‌های زبان فارسی، به آسانی وارد ترکی آذربایجانی شده‌اند و امروزه عناصر قرضی به شمار می‌آیند. حروف اضافه فارسی، تکواژهای اعطاکننده نقش‌های تتا هستند و کسره اضافه به عنوان تکواژ نظام‌مند متأخر، ایفاگر نقش ساختاری است. این در حالی است که این سازه‌ها هنوز در زبان ترکی آذربایجانی تثبیت نشده‌اند و سازه‌های رمزگردانی شده به شمار می‌آیند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعه فولر (Fuller, 2000) نیز همسویی دارد. وی انتقال تکواژهای نظام‌مند انگلیسی به آلمانی پنسیلوانیایی را بررسی کرده‌است. او به این نتیجه دست یافته‌است که فقط تکواژ جمع‌ساز اسم «S» به عنوان یک تکواژ نظام‌مند متقدم انگلیسی در آلمانی پنسیلوانیایی تثبیت شده‌است. در صورتی که این روند هنوز برای تکواژهای نظام‌مند متأخر مانند S مالکیت و S سوم شخص مفرد انگلیسی، اتفاق نیفتاده‌است. این سازه‌ها به صورت عناصر رمزگردانی شده در آلمانی پنسیلوانیایی نقش آفرینی می‌کنند. یافته‌های پژوهش فولر (Fuller, 2000) و مقاله حاضر، بر ارتباط میان ماهیت تولید تکواژها و ورود آنها به زبان یا گفتار جوامع زبانی دیگر دلالت دارد. بنابراین با تکیه بر مدل چهار تکواژ که یک مدل تولیدبنیان است؛ می‌توان ترتیب راه‌یابی تکواژها از زبانی به زبان دیگر را بهتر تبیین نمود. پژوهش حاضر در همین راستا و بر اساس مدل چهار تکواژ، ترتیب ورود نقش‌نماهای اسم فارسی به ترکی آذربایجانی را به عنوان عناصر قرضی یا رمزگردانی شده، به صورت زیر ترسیم نموده‌است: حروف ندا < کسره اضافه > حروف اضافه

فهرست منابع

- احمدی گیوی، حسن (۱۳۸۳). دستور تطبیقی زبان ترکی و فارسی. تهران: قطره.
- حق‌بین، فریده و اسدی هما (۱۳۹۲). «باز هم را: این بار در محاوره». زبان پژوهی. دوره ۵. شماره ۹۰۱. صص ۶۱-۸۶.
- خیام‌پور، عبدالرسول (۱۳۷۵). دستور زبان فارسی. چ ۱۰. تبریز: انتشارات کتاب‌فروشی تهران.
- زاهدی، کیوان (۱۳۸۱). ساخت فعل مرکب در فارسی نوین: نگرشی کمینه‌گرا. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.

فرخنده قصبه، صغری (۱۳۸۷). چگونگی بازبینی مشخصه‌های فی و حالت بر پایه کمینه‌گرا در جملات فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء (س).

گلفام، ارسلان و نجیمی مریم (۱۳۹۲). «نظام بازبینی در زبان فارسی معاصر: تحلیلی از مشخصه‌های حالت و تنا با رویکرد کمینه‌گرا». *مطالعات زبان و گویش‌های غرب ایران*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۷۹-۱۰۲.

References

- Ahmadi-Givi, H. (2004). *Comparative grammar of Turkish and Persian*. Tehran: Ghatreh [In Persian].
- Apridonidze, S. (1991). Literary and dialectal forms of address in Georgian. *Studia Linguistica*, 45, 136-145.
- Chomsky, N. (1986). *Barriers*. Cambridge: MIT Press.
- Comrie, B. (1981). *The languages of the Soviet Union*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farkhondeh Gasabeh, S. (2008). *Person, number and case checking in Persian sentences based on Minimalist approach* [Unpublished Master's thesis]. Tehran: Alzahra University [In Persian].
- Fuller, J. (2000). Morpheme types in a matrix language turnover: the introduction of system morphemes from English into Pennsylvania German. *International Journal of Bilingualism*, 4(1), 45-58.
- Haegeman, L. (2014). West Flemish verb-based discourse markers and the articulation of the speech act layer. *Studia Linguistica*, 68, 116-139.
- Hagbhin, F., & Asadi, H. (2014). Again 'Rā': this time colloquial. *Zabanpazhuhi*, 5(901), 61-86. [In Persian].
- Hardegree, G. (2009). *Compositional semantics*. Massachusetts: Umass Amherst.
- Hill, V. (2013). Features and strategies: the internal syntax of vocative phrases. In B. Sonnenhauser & P. N. A. Hanna (Eds.), *Vocative: addressing between system and performance* (pp. 133-156). Berlin/Boston: DeGruyter Mouton.
- Golfam, A., & Najimi, M. (2013). Checking mechanism in modern Persian: a minimalist analysis of case and theta marking. *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*, 2, 79-102 [In Persian].
- Hornstein, N., Nunes, R., & Grohmann, K. (2005). *Understanding minimalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khayyampour, A. R. (1996). *Persian Grammar* (10th ed.). Tabriz: Tehran Press [In Persian].
- Lambrech, 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.
- Lee, S., N. (1996). *A grammar of Iranian Azerbaijani* [Unpublished PhD dissertation]. Sussex University, Sussex, England.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Dueling languages: grammatical structure in code-switching*. Oxford: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics: bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- Myers-Scotton, C., & Jake, J. (2000). Testing the 4-M model: an introduction. *International Journal of Bilingualism*, 4(1), 1-8.

- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in English termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Samardzic, T. (2009). *Semantic roles in natural language processing and in linguistic theory* [Unpublished PhD Dissertation]. University of Geneva, Geneva, Switzerland.
- Shormani, M., & Qarabesh, M. (2018). Vocatives: correlating the syntax and discourse at the interface. *Cogent Arts & Humanities*, 5, 1-37.
- Sridhar, S. K. (1980). The syntax and psycholinguistics of bilingual code-mixing. *Canadian Journal of Psychology*, 34(4), 407-416.
- Stavrou, M. (2013). About the vocative phrase. In L. Schürcks, A. Giannakidou, & U. Etxeberria (Eds.), *The nominal structure in Slavic and beyond* (pp. 299 -342). Oxford: Springer.
- Thomason, S., & Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Turker, E. (2005). Resisting the grammatical change: nominal groups in Turkish-Norwegian codeswitching. *International Journal of Bilingualism*, 9(3 & 4), 453- 476.
- Van Dulm, O. (2007). *The grammar of English-Afrikaans code switching: a feature checking account*. Utrecht: LOT.
- Zahedi, K. (2002). *Compound verb in modern Persian: a minimalist approach*. [Unpublished PhD dissertation]. Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian].

Analyzing the Case Markers of Persian Noun in Azerbaijani Speakers' Speech, based on the 4-M Model

Abdolhossein Heydari¹

Received: 11/09/2018

Accepted: 01/06/2019

Abstract

This paper attempted to study the case markers of Persian noun in Azerbaijani speakers' speech on the basis of the 4-M model. Based on the understanding that in bilingual speech, one of the languages is normally dominant over the other, Myers-Scotton (1993, 1997) formulated the Matrix Language Frame (MLF) model, in which she classified morphemes in complementizer phrases (CP) into two kinds: content morphemes, such as nouns and verbs, and system morphemes, such as inflections and most function words. A major difference between content morphemes and system morphemes is that most content morphemes either assign or receive thematic roles, while system morphemes do not.

The contact languages play different roles. The language with the dominant role, that is the one that is used for the system morphemes, is called the matrix language (ML). The embedded language (EL) is the language from which content morphemes are inserted into the ML. The MLF model claims that in mixed ML+EL constituents, only the ML is used to build the frame. That is, the ML determines the morpho-syntax of ML+EL constituents. Modified versions of the model have appeared since then (Myers-Scotton, 1997; Myers-Scotton, 2002; etc.), and the definitions of some of the terms of the MLF model have been elaborated on or revised.

By extending the MLF model, a new morpheme categorization model called the 4-M model has been proposed (Myers-Scotton, 2002, 2006; Myers-Scotton & Jake, 2000). There are four categories of morphemes in the 4-M model, i.e. content morphemes and three types of system morphemes. This model is a refined version of the content vs. system morpheme opposition and explains how different morphemes are accessed in different ways in speech production. The heart of the 4-M model is the fact that system morphemes are activated at two different abstract levels. They are classified as early and late. Furthermore, late system morphemes are in turn divided into two types: bridges and outsiders. Early system morphemes are activated at the lemma level together with their content morpheme heads for their

¹ Assistant Professor of Language and Literature Department, University of Farhangian; a_heidari53@yahoo.com

maximal projection. Levelt defines “lemma” as the “nonphonological part of an item’s lexical information.” He also states, “lemmas are the driving force behind the speaker’s construction of the surface structure. It is in the lemmas of the mental lexicon that conceptual information is linked to grammatical function” (1989, p. 162). Unlike content morphemes and early system morphemes, late system morphemes depend on other types of information for their activation, and this information is only available at the level of the formulator, where language specific morpho-syntactic patterns must be realized. Information about all types of morphemes is present in lemmas, information about content morphemes and early system morphemes is salient at the conceptual level, and information about late system morphemes becomes salient at the positional level of the formulator. The model has been tested in many language contact situations with positive results. In some studies of language contact phenomena, these different system morpheme types have been shown to play different roles in language production. For example, in second language acquisition, early system morphemes are acquired first, and late system morphemes are more difficult to acquire. Of those few system morphemes occurring in mixed constituents in codeswitching, early system morphemes are most likely to appear in the EL (Myers-Scotton & Jake, 2000).

However, while no paper has focused explicitly on Persian- Azerbaijani contact using the 4-M model; this paper attempts to do so. The research method of this study is descriptive-analytic. First, on the descriptive level, it characterizes the case markers of Persian noun in terms of their entries in the mental lexicon (i.e., lemmas). Evidence indicates that morpheme appearance order in receptive language would not be explained without characterization of morphemes themselves, and such a characterization depends on the formalization of a connection between the underlying abstract lexical entries in the mental lexicon and surface realizations. Second, the study goes beyond describing the nature of different types of morphemes to investigating the morpheme appearance order in receptive language. The data were collected from Azerbaijani resources and its speakers in Ardabil province. The case markers of Persian noun were classified into three types on the basis of 4-M: content morphemes (adposition), early system morphemes (vocative articles) and late bridge system morphemes (genitive marker). The data analyzing indicates some Persian vocative articles have been borrowed by Azerbaijani while some adpositions appear as code-switched elements in bilinguals’ speech and genitive marker lies between them. It seems there is a relation between different morphemes nature and their order of entrance into other language. Unlike system morphemes, content morphemes assigning theta roles are rarely borrowed by other languages. Early system morphemes are borrowed more easily than late system morphemes. Late system morphemes are activated later in the production process as required by the grammatical frame of the matrix language, while early system morphemes are indirectly elected at the same time that content morphemes are directly elected by the speaker’s intentions. This paper’s findings indicate the 4-M model efficiency in explaining the order of morphemes appearance (as borrowed or code-switched) in receptive language.

Keywords: Noun case markers, Persian, Azerbaijani, 4-M model

تحلیل خطاهای مشترک نوشتاری زبان آموزان غیرفارسی زبان (مطالعه موردی متون نوشتاری زبان آموزان دوره عمومی مرکز آموزش زبان دانشگاه بین المللی امام خمینی «ره» قزوین)^{۱*}

ابوالقاسم غیائی زارچ^۲
فاطمه جعفری^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۰۵

چکیده

تحلیل خطای زبان آموزان، یکی از ابزارهای سنجش کارایی آموزش به شمار می آید. با بهره گیری از این ابزار، می توان علاوه بر عیب یابی نظام آموزشی، به نقاط ضعف زبان آموزان در مهارت های گوناگون پی برد تا کیفیت آموزشی را بهبود بخشید. تحلیل خطا در دو شاخه نظری و کاربردی بررسی می شود. در تحلیل نظری خطا، سبب و چگونگی ایجاد خطا در ذهن زبان آموز بررسی

^۱ بر خود لازم می دانیم از دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) قزوین به سبب در اختیار قرار دادن تسهیلات لازم برای به سرانجام رسیدن این پژوهش قدردانی می نمائیم.

^۲ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.20106.1551

^۳ دکتری تخصصی ادبیات و هنر، استادیار گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) قزوین (نویسنده مسئول)؛ Ghiassi@plc.ikiu.ac.ir

^۴ کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه، مربی گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) قزوین؛ Jafari@plc.ikiu.ac.ir

می‌شود. در تحلیل کاربردی خطا، با بررسی و دسته‌بندی خطاها، راه‌حل‌های مناسبی از جنبه منابع و شیوه‌های آموزش برای رفع مشکلات زبان آموزان پیشنهاد می‌شود (Keshavarz, 2012, p. 59). بر همین اساس، این پژوهش به تحلیل کاربردی خطاهای نوشتاری دوره عمومی زبان آموزان مرکز آموزش زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) می‌پردازد. در این مقاله، ۱۰۰ متن نگارش (انشاء و توصیف یک متن تصویری) در دوره عمومی به روش تصادفی انتخاب شده‌اند. زبان آموزان از ملیت‌های گوناگون از جمله آذربایجانی، بروندی، کنیایی، سوری، عراقی، مالی، چینی و نیجریه‌ای بودند. تحلیل داده‌ها نشان داد که پربسامدترین خطاهای نوشتاری آن‌ها مربوط به واژه و املاء است. خطاهای واژگانی به سبب عدم شناخت و یادگیری نامناسب زبان آموز از زبان دوم پدید می‌آیند. خطاهای املاء، بر پایه علت‌هایی مانند ناتوانایی در درک شنیداری، ناتوانی در بازشناختن واژه‌ها و نیم‌واژه‌ها و ضعف حافظه دیداری و حرکتی به وجود می‌آیند (Hashemzadeh, 2008, p. 429-431). نکته قابل توجه در این پژوهش آن است که زبان آموزان عرب‌زبان، بیشترین تعداد این گروه را تشکیل می‌دادند، با وجود آشنایی بیشتر آن‌ها با زبان فارسی (مانند الفبا و واژه‌های مشترک)، جزء گروه‌های پرخطا بودند. همچنین، شمار بسیار این خطاها، دور از انتظار و غیرقابل پیش‌بینی بود. هر چند بررسی علت‌های بسامدی این خطاها نشان می‌دهد که عواملی مانند گزینش محتوای آموزش، درجه‌بندی مواد آموزشی و شیوه آموزش، نقش با اهمیتی در کاهش این خطاها دارند.

واژه‌های کلیدی: تحلیل خطای نوشتاری، آموزش زبان فارسی، زبان دوم، خطای املاء، خطای واژه.

۱. مقدمه

تحلیل خطا، پیش از اینکه به عنوان بخشی از زبان‌شناسی کاربردی مورد توجه قرار بگیرد، از دیرباز به عنوان ابزاری برای عیب‌یابی سیستم‌های آموزشی مورد توجه معلمان بوده است. هر چند، امروزه این موضوع مورد توجه زبان‌شناسی کاربردی است و در دو شاخه نظری و کاربردی به ترتیب به تحلیل نظری خطاهای ذهنی فراگیران، سبب و چگونگی ایجاد خطا و شناسایی و طبقه‌بندی خطاها می‌پردازد. هدف، بررسی‌های کاربردی، آموزشی است و از یافته‌های حاصل از تحلیل، برای تهیه مواد آموزشی جدید یا تمرین‌های مناسب برای رفع مشکلات موجود زبان آموزان بهره می‌گیرند (Galehdari, 2008, p. 343).

متن‌های نوشتاری، بخشی از مهارت‌های تولیدی زبان هستند که می‌توانند به خوبی توانایی تولید نوشتاری زبان آموزان خارجی را بسنجند. سنجش توانایی نوشتن زبان آموزان غیرفارسی‌زبان بر پایه متن‌های نوشته شده‌شان، می‌تواند ملاک ارزیابی روش تدریس، محتوا و شیوه‌های ارزش‌یابی مناسبی برای مراکز آموزش زبان باشد. در مورد تحلیل خطاها و ارزیابی خطاهای زبان آموزان غیرفارسی‌زبان، با ملیت‌های گوناگون، به‌طور موردی تاکنون پژوهش‌های ارزشمندی انجام گرفته‌است. هر چند مطالعه‌ای که خطاهای مشترک نوشتاری زبان آموزان را مورد بررسی قرار دهد، بسیار کم انجام شده‌است. این موضوع از این جهت اهمیت دارد که شناسایی خطاهای مشترک زبان آموزان غیرفارسی‌زبان با ملیت‌های گوناگون زمینه‌ای را برای برنامه‌ریزی آموزشی، تهیه محتوای آموزشی و یک‌دستی در انتخاب روش‌های آموزشی به وسیله آموزگاران فراهم می‌کند. این مقاله با بررسی برگه‌های نگارش زبان آموزان دوره عمومی با ملیت‌های گوناگون در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین، آماری از خطاهای مشترک زبانی آن‌ها ارائه می‌کند. هدف پژوهش، فراتر از ارائه آمار از خطاهای نوشتاری یک مرکز آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. هدف اصلی، ارائه راهکارهایی برای کاهش این خطاهای زبانی در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. تاکنون پژوهش‌های اندکی درباره خطاهای نوشتاری غیرفارسی‌زبانان، در ایران انجام شده‌است. در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود.

ابوالحسنی (Abolhassani, 2014) در پژوهش خود، بر خطاهای زبانی فارسی آموزان در حوزه آواها تمرکز داشت. وی، به بررسی رابطه بین خطاهای تلفظی موجود در گفتار زبان آموزان با خطاهای موجود در نوشتار آن‌ها پرداخت. با تحلیل یافته‌های وی به ارتباط دو سویه املا و تلفظ اشاره می‌کند. او پیشنهاد داد در آموزش و نگارش کتاب‌های درسی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تدریس همزمان تلفظ و نگارش مورد توجه قرار گیرد. علوی مقدم و خیرآبادی (Alavi Moghaddam & Kheirabadi, 2012) به تحلیل اشتباه‌های نوشتاری دانش آموزان ایرانی غیرفارسی‌زبان می‌پردازند. به این منظور، آن‌ها دست‌نوشته‌های دانش آموزان ترک‌زبان سطح متوسط و پیشرفته را تحلیل کردند. در پایان، به این نتیجه دست یافتند که مخاطبان غیرفارسی‌زبان، مهارت کافی در نوشتن به زبان فارسی را پیدا نمی‌کنند و این موضوع نشان‌دهنده ضعف مواد آموزشی است. شقاقی و جعفروند (Shaghghi & Jafarvand, 2013) این فرضیه را مطرح کردند که خطاهای زبانی غیرفارسی‌زبانان با فارسی‌زبانان شباهت دارد. آن‌ها در پژوهش خود با نام بررسی خطاهای فارسی آموزان غیرفارسی‌زبان در جمله‌های دارای عناصر قطب منفی، به نادرست بودن این فرضیه دست یافتند. متولیان نائینی و استوار ابرقوئی (Motavallian Nayin &

Ostovar Abarghouyi, 2013) به بررسی خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پرداختند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که بیشتر خطاها تحت تأثیر زبان مادری زبان‌آموزان به وجود آمده‌اند.

حسینی (Hosseini, 2014) با پژوهش بر روی انشای ۸۰ فارسی‌آموز چینی سطح متوسطه، دریافتند که بیشتر خطاها مربوط به خطای صرف فعل و عدم مطابقت فعل با فاعل است. وی علت اصلی عمده بروز این خطاها را تعمیم قواعد زبان مادری زبان‌آموزان به قواعد زبان فارسی می‌داند. مطبوعی بناب و محمد ابراهیمی (Matbui Bonab & Mohammad Ebrahimi, 2009) با تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان سطح مقدماتی انگلیسی‌زبان نشان دادند پرسامدترین خطاها مربوط به املا و سپس حوزه نحو و زیرمقوله‌های آن است. محمدی و اصغری (Mohamadi & Asghari, 2008) در پژوهش خود هدایت نحوی فعل با حروف اضافه در زبان فارسی و مشکلات کاربرد آن برای زبان‌آموزان روسی زبان را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها بر اهمیت و توجه به مقوله فعل و هدایت نحوی فعل در زبان فارسی تأکید کردند. نتیجه پژوهش آن‌ها، تفاوت‌های کاربرد فعل همراه با حرف اضافه در زبان‌های فارسی و روسی، همچنین تأثیر زبان مادری (روسی) بر یادگیری زبان فارسی را نشان داد.

احمدوند (Ahmadvand, 2010) نیز با تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان آلمانی زبان در سطح مقدماتی نشان داد که خطاهای درون‌زبانی بیشتر از خطاهای میان‌زبانی هستند. گله‌داری (Galehdari, 2008) به بررسی ۳۰۰ برگه نگارش زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در دانشگاه امام خمینی (ره) پرداختند. آن‌ها در پژوهش خود، بیشترین خطاهای زبان‌آموزان را در حوزه واژگی و کاربردی معرفی نمودند. احمدیان (Ahmadian, 2007) پژوهشی بر روی کردزبانان مهاباد انجام داد. وی خطاهای زبانی در نوشتار دانش‌آموزان فارسی‌آموز کردزبان را مورد بررسی قرار داد. بر پایه یافته‌های این پژوهش، علت عمده بروز خطا در نوشتار این فارسی‌آموزان انتقال بین‌زبانی است و انتقال درون‌زبانی و راهبردهای یادگیری به ترتیب در جایگاه‌های پسین قرار می‌گیرند. هوانگ (Huang, 2013) با تحلیل خطا و آموزش زبان انگلیسی و بررسی پژوهش‌های پیشین، به بررسی آثار موجود در زمینه تحلیل خطای نوشتاری و اهمیت آن در امر آموزش می‌پردازد. وی یادگیری زبان را فرایندی شامل آزمون و خطا می‌داند و اعتقاد دارد با استفاده از بررسی مقابله‌ای می‌توان علت‌های بروز خطاها را پیدا کرد. به باور وی بر پایه نتایج به‌دست آمده از تحلیل این خطاها می‌توان دوره‌های آموزشی مناسب یا ترمیمی را برای زبان‌آموزان برگزار کرد. محمد و همکاران (Mohamed & al., 2004) به تحلیل خطاها در زبان انگلیسی و زبان‌آموزان

چینی پرداختند. آن‌ها به بررسی خطاهای زبان آموزان چینی پرداختند که در مالزی به یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم مشغول به تحصیل بودند. بیشتر مشکلات این زبان آموزان در حوزه به کارگیری افعال، حروف اضافه و املاي واژه‌ها^۱ بود. علت بروز این خطاها اغلب تعمیم افراطی و ساده‌سازی بود. داروس (Darus, 2009) ۷۲ انشای نوشته شده دانش آموزان مالایی به زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار داد. پس از تحلیل خطاها مشخص شد پربسامدترین خطاها مشتمل بر صورت جمع و مفرد، زمان فعل، گزینش واژه، حرف اضافه، مطابقه فعل با فاعل و ترتیب واژه‌ها بودند. داروس (همان) این گونه نتیجه‌گیری می‌کند که بیشتر خطاها در حوزه دستور زبان بوده‌اند. همچنین کمبود دایره واژگان و در برخی موارد نامفهوم بودن جمله‌ها از دیگر مشکلات این زبان آموزان به شمار می‌آیند.

تن (Tan, 2009) در پژوهش خود به بررسی و تحلیل خطاهای نوشتاری ۹۵ دانشجوی سال دوم دانشگاه کن-شای می‌پردازد. تحلیل‌ها نشان داد که انتخاب واژه، شکل فعل، حذف فاعل و زمان فعل، چهار خطای عمده‌ای بودند که این زبان آموزان مرتکب شده بودند. علت‌های اصلی بروز این خطاها، محدودیت تعداد واژه‌های موجود در ذهن زبان آموزان، اندک بودن دانش دستوری آن‌ها و همچنین تداخل با زبان اول بود. وی برای از بین بردن این مشکلات، افزایش تعداد واژه‌ها به ویژه واژه‌های پرکاربرد در ذهن زبان آموزان و انجام تکالیف مربوط به مهارت خواندن را پیشنهاد می‌کند.

سان (Sun, 2010) به گردآوری و بررسی علت وقوع خطا در انشای دانشجویان رشته زبان انگلیسی در دانشگاه لادونگ می‌پردازد. او کوشیده است علاوه بر گردآوری انواع خطاها و شرح علت‌های بروز آن‌ها، ویژگی‌های رو به پیشرفت خطاها در پایه‌های گوناگون و دلایل آن‌ها را نیز توضیح دهد. پس از تحلیل داده‌ها، مشخص شد که خطاهای دستوری بیشترین میزان را به خود اختصاص داده‌اند پس از آن، خطاهای واژگانی و خطاهای مربوط به سازه‌های گفتمان و محتوا قرار دارند. علاوه بر این، خطاهای زبان آموزان پایه اول، بیشتر از دیگر پایه‌ها و خطاهای زبان آموزان پایه سوم از همه کمتر بود که نشان می‌دهد با پیشرفت مهارت زبانی خطاها کمتر و کمتر می‌شوند. هر چند برخی از خطاهای ساده مثل خطاهای املايي یا عدم مطابقه فعل با فاعل، حتی در پایه‌های بالا نیز مشاهده می‌شود که نشان‌دهنده از بین نبردن این مشکلات در پایه‌های ابتدایی است؛ بنابراین توجه ویژه به آموزش دانش پایه‌ای انگلیسی و مهارت‌های اصلی برای افزایش مهارت نوشتار بسیار ضروری است.

^۱ شامل حذف یک حرف، تکرار یک حرف و واژه‌های پایان‌یافته با /ily/

۲. مبنای نظری پژوهش

به دلایل گوناگونی مانند عوامل بین‌زبانی^۱ یا میان‌زبانی یا شرایط محیطی، زبان‌آموز ممکن است هنگام یادگیری یک زبان، دچار اشتباه شود. تشخیص این خطاها سبب ارتقای روش تدریس در آموزش زبان دوم می‌شود. براون (Brown, 2000, p. 216-217) عقیده دارد زبان‌آموزی مانند هر مهارت دیگری، خالی از اشتباه انجام نمی‌شود و بروز بسیاری از این اشتباهات از نظر زبانی منطقی به نظر می‌رسند. هر چند پژوهشگران و معلمان آموزش زبان خارجی باید بدانند، اشتباهاتی که یک فرد هنگام ساختن یک نظام زبانی جدید مرتکب می‌شود، باید به دقت تحلیل گردد. زیرا احتمالاً این اشتباهات مشتمل بر اطلاعات مهمی از چگونگی یادگیری زبان خارجی توسط زبان‌آموزان هستند. به باور کشاورز (Keshavarz, 2012, p. 58)، تمرکز اصلی تحلیل خطا بر روی شواهدی است که خطاهای زبان‌آموزان در اختیار ما قرار می‌دهند. این شواهد اطلاعاتی از فرایند زیربنایی دخیل در فراگیری زبان دوم را فراهم می‌کنند. این کار از طریق بررسی اشکال غیرقابل قبول تولید شده توسط کسانی صورت می‌گیرد که در حال یادگیری زبان دوم یا یک زبان خارجی هستند.

تحلیل خطای زبان دوم شیوه‌ای است که سه اصل زیر را در نظر می‌گیرد:

۱. خطاها اجتناب‌ناپذیر هستند، به این معنا که نمی‌توان یک زبان را بدون اشتباه کردن یاد گرفت، چه زبان اول باشد چه زبان دوم، یادگیری آن بدون بروز خطاها امکان‌پذیر نیست.

۲. خطاها از جنبه‌های متفاوتی اهمیت دارند.

۳. تمام خطاها را نمی‌توان به زبان مادری زبان‌آموز نسبت داد، یعنی تداخل زبان اول تنها منبع بروز خطا نیست (Keshavarz, 2012, p. 59).

حوزه تحلیل خطا را می‌توان به دو شاخه نظری و کاربردی تقسیم‌بندی کرد. تحلیل خطای نظری در درجه نخست مربوط به فرایندها و راهبردهای دخیل در یادگیری زبان دوم و شباهت‌های احتمالی آن با فراگیری زبان اول است. از این دیدگاه، تحلیل خطای یکی از فعالیت‌های اصلی در زمینه پژوهش‌های روان‌شناسی زبان در حوزه یادگیری زبان است. به بیانی ماهیت یادگیری زبان را مورد بررسی و جستجو قرار می‌دهد. هدف دیگر تحلیل خطای نظری یافتن جهانی‌های زبان^۲ است (Keshavarz, 2012, p. 63-64).

از سوی دیگر هدف تحلیل خطای کاربردی کاملاً عملی و آموزشی است. برای نمونه، تهیه دوره‌های ترمیمی^۳ و استفاده از ابزار و استراتژی‌های مناسب بر اساس یافته‌های تحلیل خطا

¹ inter-language factors

² language universals

³ remedial courses

(Keshavarz, 2012, p. 64). سریده‌هار (Seridhar, 1981, p. 221-222 Qouted in Keshavarz,)

(2012, p. 65) اهداف تحلیل خطای کاربردی را به شکل زیر معرفی می‌کند:

۱. تعیین ترتیب ارائه مطالب زبان مقصد در کتاب‌های درسی و کلاس‌ها، این‌گونه که مطالب دشوار پس از مطالب آسان قرار گیرند.

۲. تعیین درجهٔ نسبی تأکید، توضیح، و تمرین مورد نیاز در فهماندن مطالب متفاوت در زبان مقصد.

۳. استفاده از درس‌ها و تمرین‌های ترمیمی.

۴. گزینش پرسش‌ها برای آزمودن مهارت زبان‌آموز.

نخستین گام در فرایند تحلیل خطا، شناسایی و توصیف خطاست (Brown, 2000, p. 220).

کیپارسکی و بارت (Kiparsky & Bart, 1972; qouted in Laufer-Dvorkin, 1991, p. 190)

خطاهای زبانی را به دو گروه کلی^۱ و جزئی^۲ تقسیم کرده‌اند. خطاهای کلی، آن دسته از خطاها هستند که در درک پیام زبانی و برقراری ارتباط مشکل ایجاد می‌کنند، اما خطاهای جزئی مشکلات ساختاری هستند که در ارتباط خللی ایجاد نمی‌کنند. برای نمونه، اشتباه در کاربرد صورت مفرد یا جمع واژه از نوع جزئی و کاربرد نادرست واژه‌های ربط، خطای کلی به شمار می‌آیند.

روش‌های گوناگونی برای تحلیل خطا مورد استفاده قرار می‌گیرد. بروان (Brown, 2000, p.

231) به یکی از روش‌های تقسیم‌بندی خطاها اشاره می‌کند:

الف. حذف^۳: برخی از سازه‌های زبانی حذف می‌شوند؛

ب. افزایش^۴: سازه‌های زبانی که نیازی به آن‌ها نیست، به کار می‌روند؛

پ. انتخاب^۵: سازه‌های زبانی نادرست انتخاب می‌شوند؛

ت. ترتیب^۶: انتخاب سازه‌ها درست است اما ترتیب قرار گرفتن آن‌ها نادرست است.

روش دیگر، تقسیم‌بندی انواع خطا به پنج گروه است (Keshavarz, 2012, p. 90): **الف.**

آوایی^۷، ب. ساخت واژی^۸، پ. دستوری^۹، ت. فرهنگی و سبک^{۱۰} و ث. واژی-

¹ global

² local

³ omission

⁴ addition

⁵ selection

⁶ ordering

⁷ phonological

⁸ lexical

⁹ syntactic

¹⁰ stylistic and cultural

معنایی^۱. خطای واژی-معنایی، شامل تداعی متقابل^۲ و هم ریشه نادرست^۳ است. تداعی متقابل یعنی زمانی که واژه‌ای در زبان اول برای بیان دو مفهوم متفاوت به کار رود. هر چند در زبان هر یک از آن مفاهیم توسط واژه‌ای مجزا بیان می‌شود و این عامل بروز خطا است. «هم ریشه نادرست» یعنی وقتی که به سبب مشابهت آوایی یک واژه در زبان اول با زبان دوم، فراگیر به آن را برای بیان مفهومی کاملاً متفاوت در زبان دوم به کار بگیرد.

با توجه به رویکرد کاربردی این پژوهش، برخی از مواردی که در جدول (۱) به آن‌ها اشاره شده‌است، استفاده می‌شوند تا به تحلیل خطاهای واژه و املائی زبان آموزان پرداخته شود. کوردن (Corder, 1974 quoted in Ellis, 1994, p. 48) پنج مرحله را در انجام تحلیل خطا در نظر می‌گیرد: نخست، گردآوری نمونه‌های زبانی زبان آموزان، دوم، شناسایی خطاها، سوم، توصیف خطاها، چهارم، توضیح خطاها و پنجم، ارزیابی خطاها. این در حالی است که براون (Brown, 2000, p. 220) فقط دو مرحله را معرفی می‌کند. مرحله نخست، شناسایی خطا و مرحله دوم شرح آن است. در پژوهش حاضر، بر اساس رویکرد براون، بعد از شناسایی خطاها و توضیح آن‌ها، راهکارهایی برای کاهش آن‌ها پیشنهاد می‌شود.

۲.۱. تفاوت میان خطا^۴ و اشتباه^۵

پیش از انجام هر گونه تحلیلی، ضرورت دارد که بین خطا و اشتباه تفاوت در نظر گرفت. زیرا در فرایند تحلیل خطا، خطاها برای ما اهمیت دارند، نه اشتباهات. گس و سلینکر (Gass & Selinker, 1993 quoted in Keshavarz, 2012) تفاوت بین خطا و اشتباه را این گونه تعریف می‌کنند:

به نظر می‌رسد خطاها نظام‌مند باشند و طبق قاعده خاصی رخ بدهند. مثلاً خطاها هنگامی بروز می‌کنند که دانش یک زبان آموز از قوانین زبان هدف ناکافی است؛ بنابراین خطاها نشان‌دهنده نظام زبانی زبان آموز در مرحله‌ای معین از یادگیری هستند. احتمال بروز خطاها زیاد است و اغلب توسط زبان آموز قابل شناسایی نیست. خطاهای نظام‌مند، دانش زبان آموز نسبت به زبان مقصد را نشان می‌دهند که همان توانش انتقالی^۶ اوست (Gass & Selinker, 1993 quoted in Keshavarz, 2012, p. 60).

¹ lexico-semantic

² cross-association

³ false-cognates

⁴ error

⁵ mistake

⁶ transitional competence

این در حالی است که براون (Brown, 2000, p. 217) خطا را انحراف قابل توجه از دستور زبان یک فرد بالغ بومی یک زبان می‌داند که نشان‌دهنده توانش زبانی زبان‌آموز است. بنابراین خطاها، شواهدی از سیستم مورد استفاده زبان‌آموز (زبانی که یاد گرفته‌است) را در یک زمان ویژه در طول دوره آموزش در اختیار ما قرار می‌دهند. در واقع خطاها، ابزارهایی هستند که زبان‌آموز از آن‌ها برای آموختن زبان استفاده می‌کند و شیوه‌ای است که زبان‌آموز به وسیله آن فرضیه‌های خود را درباره ماهیت زبانی که در حال یادگیری آن است، می‌آزماید (Corder, 1967, p. 25). اما آنچه باید در مورد خطاها در نظر داشته باشیم این است که خطاها قانون‌مند هستند، زیرا از قوانین زبان میانی^۱ زبان‌آموز پیروی می‌کنند^۲ (Keshavarz, 2012, p. 60).

اشتباه، به خطایی اشاره دارد که می‌تواند لغزش زبانی یا یک حدس تصادفی باشد، یعنی ناتوانی در بهره‌گیری درست از یک نظام شناخته‌شده. همه افراد، چه در زبان بومی خود چه در زبان دومی که در حال یادگیری آن هستند ممکن است اشتباه کنند (Brown, 2000, p. 217). کشاورز (Keshavarz, 2012, p. 61) اشتباهات را انحراف‌های تصادفی می‌داند که به هیچ نظامی ارتباط ندارند و می‌توانند شبیه اشتباهات کنشی باشند که در نوشتار یا گفتار افراد بومی نیز رخ می‌دهند. مانند لغزش‌های زبان یا گوش یا قلم، شروع نادرست و عدم مطابقت فعل با فاعل در یک جمله طولانی. همچنین اشتباهاتی که به دلیل خستگی، هیجان، محدودیت حافظه و عدم تمرکز رخ می‌دهند، بیشتر به وسیله خود فرد قابل شناسایی و برطرف کردن هستند.

با توجه به مسائلی که در بالا اشاره شد، بسیار مهم است که میان اشتباه و خطا تفاوت نهاد. چرا که اشتباه‌ها، فرآورده شرایط بوده و خطاها نشان‌دهنده دانش زیربنایی زبان‌آموز یا توانش انتقالی وی هستند. خطاهای غیر نظام‌یافته‌ای که در کنش روی می‌دهند، اشتباه و خطاهای نظام‌یافته که به توانش زبان‌آموز مرتبط‌اند، به اختصار خطا گفته می‌شوند (Corder, 1967, p. 24-25). نکته‌ای که باید به آن توجه داشته‌اند این است که زبان‌آموزان عموماً به اشتباه خود پی برده یا با کمی تأکید متوجه آن می‌شوند و در پی رفع آن برمی‌آیند. هر چند تشخیص خطاها به این سادگی برای آن‌ها امکان‌پذیر نیست.

تشخیص تفاوت میان خطا و اشتباه، همواره برای پژوهشگران و معلمان دشوار بوده‌است. با این وجود، معیار کلی که توسط بیشتر تحلیل‌گران خطا برای ایجاد تمایز میان این دو در نظر گرفته

^۱ interlanguage

^۲ مانند: «من ایران را می‌دانم». زبان‌آموز سعی داشته بگوید که من ایران را «می‌شناسم»، اما به واسطه تأثیر زبان مادری‌اش (I know Iran)، این خطا را مرتکب شده‌است.

می‌شود، بسامد وقوع آن‌ها است. به این معنا که خطاهایی که بسامد وقوع آن‌ها کم است، اشتباه یا خطاهای کنشی در نظر گرفته می‌شوند. این در حالی است که خطاهای دارای بسامد بالا را خطاهای نظام‌یافته می‌دانند. هر چند باید در نظر داشت که این معیار به تنهایی کارآمد نیست و ممکن است بسامد پائین یک خطا به دلیل بسامد پائین کاربرد آن نکته دستوری و یا حتی به واسطه کاربرد راهبردهای اجتناب^۱ از سوی زبان‌آموزان باشد. بنابراین بهتر است خطاهای نظام‌یافته این گونه تعریف شوند که این خطاها قانونمند هستند و پیوسته در کنش زبان‌آموزان رخ می‌دهند، به بیانی به صورت مداوم ویژگی‌های زبان بینابین زبان‌آموز را بازگو می‌کنند (Keshavarz, 2012, p. 62).

۲.۲. اهمیت خطاها

بسیاری از پژوهشگران بر اهمیت خطاها تأکید کرده‌اند که یکی از پیشگامان آن‌ها کوردرد است. کوردرد (Corder, 1967) در مقاله تأثیرگذار خود «اهمیت خطای زبان‌آموزان»^۲ خطاها را از سه جنبه قابل توجه می‌داند:

خطاها به سه دلیل اهمیت دارند. نخست برای معلمان، زیرا در صورتی که تحلیل نظام‌مندی را انجام داده باشند، نشان می‌دهد که زبان‌آموز به چه اندازه به هدف نزدیک شده و چه بخش‌هایی برای یادگیری باقی مانده است. دوم، شواهدی از چگونگی فراگیری یا یادگیری زبان و اینکه زبان‌آموز چه استراتژی یا شیوه‌هایی را برای کشف زبان به کار می‌برد در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهند. سوم، برای خود زبان‌آموز ضروری هستند، زیرا انجام خطا را می‌توانیم ابزاری بدانیم که زبان‌آموز از آن برای یادگیری زبان استفاده می‌کند (Corder, 1967, p. 25).

ضیاء حسینی (Zia Hosseini, 2011, p. 99) نیز خطاها را شواهدی از پیشرفت و موفقیت زبان‌آموزان می‌داند. وی معتقد است که تحلیل خطاها پیشرفت و برنامه‌ریزی آموزشی را تسهیل می‌کند و در نهایت زبان‌آموزان را قادر می‌سازد با سرعت بیشتری به سوی معیار مطلوبی از زبان مقصد حرکت کنند. کشاورز (Keshavarz, 2012, p. 64) می‌نویسد زبان‌آموزی واقعی فرایندی است که لزوماً شامل بروز خطاست. هنگامی که زبان‌آموزان در برابر نمونه‌هایی از زبان مقصد قرار می‌گیرند، در مورد آن فرضیه‌پردازی می‌کنند. بیشتر اغلب فرضیه‌های اولیه ناکافی‌اند، زیرا

¹ avoidance strategies

² the significance of learners' errors

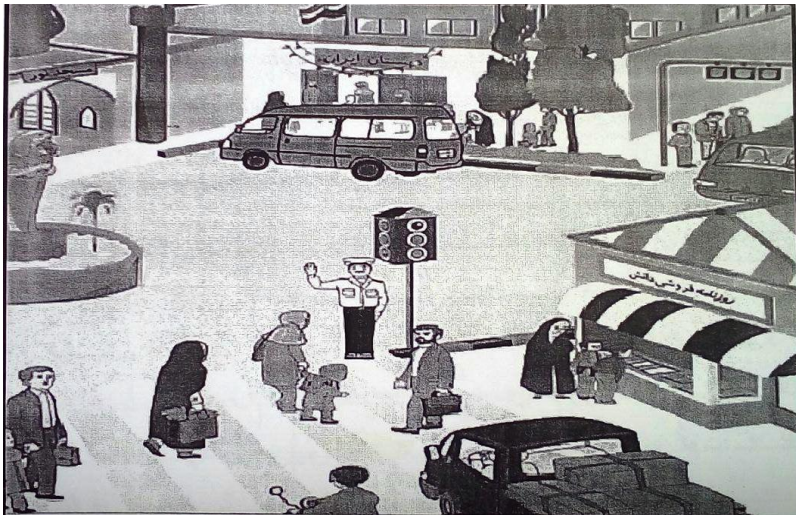
زبان‌آموزان قادر به تشخیص محدودیت‌های یک قانون خاص یا استثنای آن نیستند. بنابراین مطالعه خطاهایی که توسط زبان‌آموزان تولید می‌شود، می‌تواند موارد زیادی درباره فرایند زبان‌آموزی و عوامل مؤثر بر این فرایند در اختیار ما قرار دهد.

۳. روش پژوهش

این پژوهش، به روش میدانی انجام شده است. مقاله حاضر نتیجه بررسی ۱۰۰ برگه آزمون نگارش از ۵۰ زبان‌آموز غیرفارسی‌زبان دوره عمومی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام- خمینی (ره) است که به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند. آزمون نگارش شامل دو بخش است: در بخش نخست، توصیف یک تصویر و در بخش دوم، نوشتن درباره یک موضوع انشا. مجموع زمان آزمون نگارش ۹۰ دقیقه و زبان‌آموزان، فراگیران مبتدی واقعی از آسیا، اروپا، آفریقا و آمریکای لاتین و نیز زبان‌آموزان عرب‌زبان از کشورهای عراق، سوریه، تونس، بحرین و یمن هستند. این گروه ۳۲۰ ساعت دوره آموزش زبان فارسی را در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه امام خمینی (ره) که شامل کتاب‌های فارسی بیاموزیم ۱، فارسی بیاموزیم ۲ و کتاب درک شنیداری می‌شود^۱، گذرانده‌اند. زبان‌آموزان در گروه سنی بین ۱۸ تا ۲۶ سال بودند و در انجام پژوهش، مؤلفه جنسیت آن‌ها مورد توجه قرار نگرفته است. تمامی خطاهای موجود در این برگه‌ها، از جمله خطاهای دستوری، واژگانی و املائی همگی مورد بررسی قرار گرفتند. در مطالعه و دسته‌بندی خطاها به موضوع خطاهای کم‌اهمیت یا پراهمیت توجه نشده است. همه خطاهای این پژوهش با یک درجه اهمیت مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

آزمون نگارش در بخش اول مربوط به نگارش کوتاه (۸ خط) درباره تصویر زیر است:

^۱ بخشی از خطاهای زبانی زبان‌آموزان ارتباط مستقیمی با منابع درسی مورد استفاده در یک مرکز آموزش زبان فارسی دارد. به گونه‌ای که سبب می‌شود خطاهای زبانی زبان‌آموزان یک ملیت در دو مرکز آموزش زبان به دلیل استفاده از منابع درسی متفاوت، با یکدیگر تفاوت کنند. برای نمونه، هنگامی که در یک مرکز زبان، از منبعی استفاده می‌شود که در درس، گفت‌وگو به صورت گفتاری نوشته می‌شود، زبان‌آموزان نیز همین صورت را در نوشته‌های خود به کار برده و خطاهای املائی بیشتری دارند. برای نمونه: «من می‌خام به تهران برم. شما کجا می‌ری؟» گاهی این زبان‌آموزان همین مساله را تعمیم می‌دهند. در صورتی که در مرکز دیگری که اصول خط نوشتاری رعایت می‌شود، این گونه خطاها کمتر دیده می‌شود.



شکل ۱: نگارش درباره تصویر

- و بخش دوم مربوط به نگارش یک انشا (۱۲ خط) درباره یکی از سه موضوع زیر است:
۱. چرا زبان فارسی را یاد می‌گیرید؟ یادگیری زبان فارسی در زندگی آینده شما چه تأثیری دارد؟ برای یادگیری بهتر این زبان چه می‌کنید؟ (در متن خود باید به این پرسش‌ها پاسخ بدهید).
 ۲. به نظر شما ویژگی‌های یک استاد خوب زبان فارسی چیست؟ (از نظر روش آموزش، تکلیف‌دهی برای تمرین بیشتر و تصحیح آن‌ها، اخلاق، رفتار با زبان‌آموز، و موارد مشابه شرح دهید).
 ۳. دوست دارید در آینده چگونه پدر و مادری برای فرزندان خود باشید؟ به نظر شما ویژگی‌های یک پدر و مادر خوب چیست؟ به طور کامل شرح دهید.
- پس از تصحیح برگه‌های نگارش و مشخص کردن خطاهای زبانی، این خطاها به صورت زیر مورد بررسی و شناسایی قرار گرفت. سپس این موارد در ۱۴ شاخه زیر دسته‌بندی شدند:

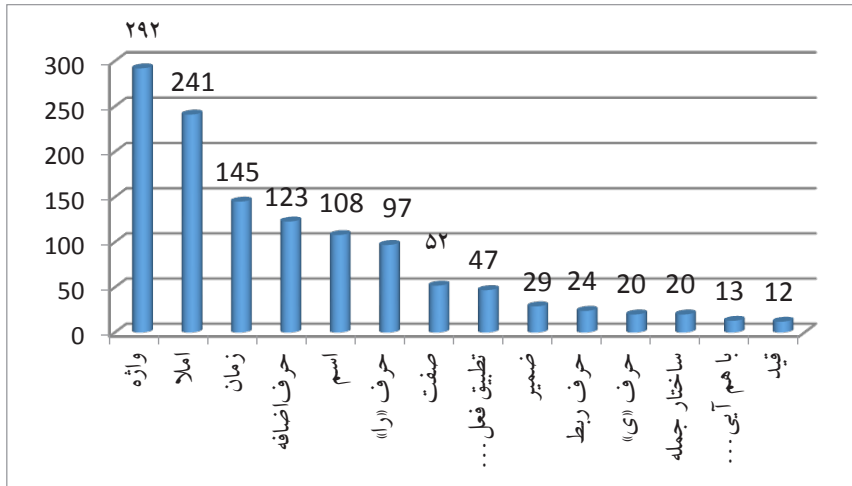
جدول ۱: چهارده موضوع مورد بررسی

۱	املا	۶	زمان مناسب	۱۱	حرف «را»
۲	تطبیق فعل و فاعل	۷	اسم	۱۲	حرف اضافه ^۱
۳	ساختار جمله	۸	صفت	۱۳	حرف ربط ^۲
۴	باهم آیی فعل‌ها	۹	ضمیر	۱۴	حرف «ی»
۵	واژه	۱۰	قید		

^۱ ساده و مرکب

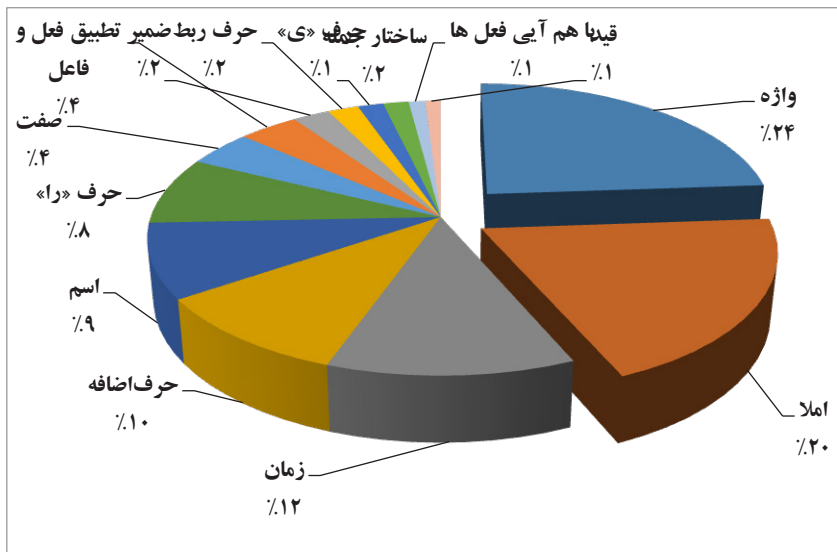
^۲ ساده و مرکب

با تحلیل خطاهای زبانی ۱۰۰ برگه نگارش زبان آموزان غیرفارسی زبان دوره عمومی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)، یافته‌های زیر (شکل ۱) به دست آمده است:



شکل ۲: خطاهای زبانی در نوشته‌های فارسی آموزان در دوره عمومی

شکل (۲) نشان می‌دهد که دو خطای زبانی واژه و املا، اختلاف زیادی با دیگر خطاهای زبانی زبان آموزان دارند:



شکل ۳: درصد خطاهای زبانی در نوشته‌های فارسی آموزان در دوره عمومی

نکته‌ای که در شکل (۲) بیشتر به چشم می‌آید، درصد خطاهای زبانی رایج‌تر زبان‌آموزان با توجه به کتاب‌های آموزشی آن‌ها در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) است. می‌توان این خطاها را با توجه به تعدادشان و برای برجسته کردن خطاهای پربسامدتر، بر پایه درصدهای آن‌ها به سه دسته تقسیم‌بندی کرد:

جدول ۲: میزان خطاهای پربسامد

مجموع	درصد	نوع خطا
%۴۴	%۲۴	واژه
	%۲۰	املا

خطاهای واژگانی به سبب عدم شناخت و یادگیری نامناسب زبان‌آموز از زبان دوم و املا، بنا به دلایلی مانند ناتوانایی درک شنیداری، ناتوانی در بازشناختن واژه‌ها و نیم‌واژه‌ها، ضعف حافظه حرکتی و ضعف حافظه دیداری به وجود می‌آیند.

جدول ۳: میزان خطاهای دستوری

مجموع	درصد	نوع خطا
%۳۹	%۱۲	زمان مناسب
	%۱۰	حرف اضافه
	%۹	اسم
	%۸	حرف «را»

خطاهای جدول (۳) مربوط به نکته‌های دستوری است که زبان‌آموزان در کاربرد آن‌ها با خطا روبرو شده‌اند.

جدول ۴: میزان خطاهای کم بسامد

مجموع	درصد	نوع خطا
%۱۷	%۴	صفت
	%۴	تطبیق فعل و فاعل
	%۲	ضمیر
	%۲	حرف ربط
	%۲	ساختار جمله
	%۱	حرف «ی»
	%۱	باهم آیی فعل‌ها
	%۱	قید

جدول (۴) مربوط به خطاهایی است که زبان‌آموزان کمتر در کاربرد آن‌ها با خطا روبه‌رو شده‌اند. تقریباً نیمی از خطاهای زبان‌آموزان به دو خطا (واژه ۲۴٪ و املا ۲۰٪) محدود می‌شود. ۸۳٪ همه خطاهای زبان‌آموزان فقط شامل شش دسته واژه، املا، زمان مناسب، حرف اضافه، اسم و حرف «را» می‌شود.

۴. یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که آمار و جدول‌های بالا نشان می‌دهند، بیشترین آمار خطاهای زبان‌آموزان در مورد خطاهای املا و واژه بود. این مقاله به طور خلاصه به تحلیل خطاهای زبان‌آموزان در این دو زمینه می‌پردازد و راهکارهایی را در ارتباط با آن‌ها ارائه می‌دهد.

۴.۱. خطاهای املا در آموزش زبان دوم

املا یا درست نوشتن شکل واژه‌ها، بخشی از مهارت نوشتن است که چیره نشدن بر آن سبب می‌شود پیام نگارنده یا به درستی منتقل نشود و یا سبب ایجاد سوء تفاهم گردد. علت اشتباه نوشتن واژه‌ها در زبان دوم آموزشی به عواملی مانند ضعف عملکرد شنیداری، ضعف حافظه دیداری و ضعف حافظه حرکتی بستگی دارد که سبب می‌شود زبان‌آموزان در پیوند دادن آواهای زبانی با نماینده حرفی‌شان، به مشکلات جدی برخورد کنند (Zandi, 1999 cited by Hashemzadeh, 2008, p. 429). در ادامه، هر یک از این ضعف‌ها به‌طور اجمالی مورد بررسی قرار گرفته و راهکارهای کاهش آن‌ها ارائه می‌شود.

فرودسن (Frodesen, 1991, p. 268) املا را راه مؤثری برای یافتن خطاهای دستوری در نگارش می‌داند که می‌تواند نتیجه دریافت نادرست زبان دوم باشند. املا می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا این دسته از خطاهای خود را برطرف نمایند. املا در آزمون درک شنیداری، اغلب برای تمایزهای آوایی-واجی و مهارت هجی کردن استفاده می‌شود. آنچه در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است، به تنهایی به معنای با صدای بلند خواندن واژه‌ها و متن توسط معلم و بازنویسی آن توسط زبان‌آموز نیست. بلکه منظور بازآفرینی واژه توسط زبان‌آموز در مهارت نوشتن، خواه به شکل از بنویسی واژه‌ها و خواه به شکل بازآفرینی واژه‌ها توسط وی در درس نگارش است.

۴.۱.۱. ضعف حافظه شنیداری و ضعف در تعمیم رابطه آواها با حروف

در بین سه عامل معرفی شده توسط زندگی، بیشترین اشتباهات املائی زبان‌آموزان ریشه در درک

شنیداری آن‌ها دارد (Zia Hosseini, 2007, p. 145). زبان آموزان هنگام شنیدن مطلب ضبط شده و یا در موقعیت‌های حقیقی نوشتن، نمی‌توانند آواهای زبان دوم را به خوبی تشخیص داده و نماینده حرفی واژه مورد نظر را بازشناسی کنند. بنابراین هنگام نوشتن به آن‌چه در ذهن خود به‌عنوان واژه مورد نظر می‌شناسند مراجعه کرده و از همان مرجع در بازنوشتن واژه استفاده می‌کنند. این دست خطاها در زبان آموزان چینی بیشتر مشاهده می‌شود. مانند:

۱. الف) علی یک پلنده {پرنده} روی زمین دیدنت.

ب) این چهار {چهار} عکس دو بچه‌ها دارد.

پ) چه خیف {خیف} که بال گنجک شکسته شد.

ت) زبان فارسی نازدیک {نزدیک} زبان کشورم است.

راهکار: زبان آموز باید از روی یک متن با صدای بلند بخواند و صدایش را ضبط کند، سپس صدای خود را پیاده کند. پس از این مرحله، نوشته خود را با متن اصلی مقایسه نماید. به این وسیله زبان آموز زمانی که به متن اصلی مراجعه می‌کند، به تفاوت نوشتاری خود و متن مرجع پی برده و با دقت بیشتری به آواهای تولیدی خود توجه می‌کند.

به همین صورت، برخی زبان آموزان به دلیل ضعف حافظه شنیداری‌شان، در بازنوشتن واژه‌ها، یک یا چند حرف را از واژه‌های مختلف حذف می‌کنند و یا یک یا چند حرف را به واژه‌ها می‌افزایند. همچنین، برخی دیگر از زبان آموزان به دلیل ناتوانی در به کارگیری تعمیم رابطه آواها با حروف، قادر به یادگیری واژه‌ها نیستند. آن‌ها آن‌چه را تصور می‌کنند می‌شنوند، به همان شکل می‌نویسند (Hashemzadeh, 2008: 430). مانند:

۲. الف) من وقت {وقتی} که مسافرت می‌کردم، ... کم کردن یک حرف

ب) جاهای مردموم {مردم} بزرگ می‌روم،: اضافه کردن حرف

پ) دیگ {دیگر} دانش آموزان به تکلیق بنویسند: کم کردن حرف

ت) در این عکس یک دختر و یک پسر با پدر و مارشان {مادرشان} باهم فرش و عذا و تب

{توپ} و میوه‌ها دارند. : کم کردن حرف

راهکار: با تکرار و با استفاده از فلش کارت‌هایی که واژه‌ها روی آن‌ها نوشته شده‌است، باید واژه‌ها را به درستی بیاموزد. چند بار دیدن واژه‌ها سبب نقش بستن واژگان در ذهن زبان آموز شده و در هنگام بازآفرینی واژه راحت تر ارتباط آواها و حروف را پیدا می‌کند.

۴. ۱. ۲. ضعف حافظه دیداری

برخی زبان آموزان نمی‌توانند صورت درس حروف الفبا یا شکل واژه را که از توالی حروف

ساخته می‌شوند، در حافظه دیداری خود ثبت کنند. به بیان دیگر، آن‌ها به مشکل بر می‌خورند. این مشکل حتی در زبان مادری زبان‌آموزان نیز می‌تواند وجود داشته باشد و در یادگیری زبان دوم همین اختلال یادگیری درگند پیش رفتن روند یادگیری دخالت داشته باشد. مانند:

۳. الف) چیزهای رازان {ارزان} است.

ب) نقش پدر و مادر در تربیت فرزندان بسیاری آزرش {ارزش} دارد.
پ) هرروز با دوستی مان فارسی صحبت می‌کنم و سریال از تلویزیون {تلویزیون} تماشا می‌کنم.
ت) خانواده او در شهرم مشهور {مشهور} است.

راهکار: تکرار و استفاده از صدای ضبط‌شده زبان‌آموز و یا دیگر فایل‌های شنیداری و نوشتن پی‌درپی از روی واژه‌ها می‌تواند این ضعف را برطرف کند. همچنین، تهیه فلش‌کارت‌های نوشتاری و مراجعه پیوسته به این کارت‌ها می‌تواند ضعف حافظه دیداری را بین ببرد (Hashemzadeh, 2008, p. 430).

۴. ۱. ۳. ضعف حافظه حرکتی

در نوشتن املا و یا نوشتن متنی به عنوان انشا یا نگارش علاوه بر داشتن حافظه شنیداری و دیداری قوی، زبان‌آموزان باید توانایی استفاده از حرکات دست را برای نگارش و بازآفرینی آواهای شنیده‌شده و یا موردنظر به شکل نوشتاری داشته باشند. برخی زبان‌آموزان به سبب ضعف در کنترل حرکات دست، قادر نیستند واژه‌های موردنظر را در هنگام نوشتن بازآفرینی کنند. به بیان دیگر، کندی حرکت دست آن‌ها مانع از بازتولید واژگان مورد نظر است. مانند:

این زبان‌آموزان سرعت نوشتن بسیار پائینی دارند و در آزمون‌های نگارش انشاهای کوتاهی دارند و قادر نیستند به اندازه‌ای که آزمون درخواست کرده‌است، بنویسند. این افراد حروف و واژه‌ها را درشت و بزرگ می‌نویسند.

راهکار: برای رفع این مشکل، زبان‌آموز باید واژه‌ها و حروف یکسان را بارها و بارها بنویسد. معلم کلاس باید روش درست نوشتن واژه‌ها را مرحله‌به‌مرحله به زبان‌آموز آموزش دهد. همچنین استفاده از روش‌هایی مانند نوشتن واژه‌ها با استفاده از حرکات دست در هر مکانی که امکانش فراهم باشد، می‌تواند به کم کردن این مشکل کمک کند (Hashemzadeh, 2008, p. 431).

۴. ۲. خطای واژه در آموزش زبان دوم

زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم زمانی که با واژه‌ها در سطح‌های مختلف روبه‌رو می‌شوند، در به‌کارگیری و کاربرد آن‌ها اشتباه می‌کنند. این اشتباه‌ها در سطوح بالاتر و زمانی که زبان‌آموزان با

دوگانه‌های واژگانی روبه‌رو می‌شوند، پیش می‌آید. زبان‌آموزان در سطوح پائین‌تر، آموزش زبان دوم با ترجمه‌ای ساده و یا سایر روش‌های آموزش واژگانی مانند موارد زیر قادر به درک مفاهیم واژگان می‌شوند. در این مرحله، آن‌ها قادر به برقراری ارتباط بین صورت و معنای واژه‌ها بوده و ارتباط آنان را به راحتی رمزگشایی می‌کنند (Jafari, 2011:1125).

هر چند گاهی در سطوح بالاتر، واژه یا اصطلاحی برای ما یادآور مجموعه‌ای از مفاهیم ویژه است که اعضای یک جامعه زبانی فقط با داشتن شناخت از جزئیات آن زبان می‌توانند رابطه بین شکل و محتوای آن سیستم زبانی را به راحتی درک کنند. به بیانی، دریافت ملموس معنای واژه، وابسته به میزان آگاهی فرد از خاستگاه فرهنگی همان واژه است. به باور پیش‌قدم و ابراهیمی (Pishghadam & Ebrahimi, 2019)، زبان‌آموزان دارای یک گذشته فرهنگی متفاوت از یک‌دیگر هستند و برای درک زبان باید هوش فرهنگی داشته باشند. زیرا «هوش فرهنگی این امکان را به زبان‌آموز می‌دهد تا از طریق دانش و دقت عمل، تفاوت‌های فرهنگی را دریابد و در برخورد با دیگر فرهنگ‌ها رفتار درستی در پیش گیرد.» (Pishghadam & Ebrahimi, 2019).

روبرت گالیسون (Galissou, 1976, p. 57) در این باره بیان کرده‌است واژه‌ها جایگاه‌های مناسبی برای استقرار مفاهیم فرهنگی هستند. زبان‌آموزان مورد مطالعه این پژوهش نیز پس از گذراندن مراحل اولیه یادگیری زبان، با مشکلاتی در کاربرد واژه‌ها مواجه شده‌اند. این اشتباهات بنا به دلایلی که به صورت مختصر به آن‌ها اشاره می‌شود، پیش می‌آیند.

۴.۲.۱. نشناختن مرجع درونی واژه‌ها

روبرت گالیسون (Galissou, 1983, p. 75) برای همهٔ واژه‌ها یک مرجع درونی و یک مرجع بیرونی تعریف می‌کند. مرجع درونی همان معنای تحت‌لفظی یا ظاهری است که در فرهنگ لغت ارائه می‌شود. مرجع بیرونی، بافت یا ساختار فرهنگی ویژه‌ای است که خاستگاه واژه‌های همان زبان است. او معتقد است مرجع درونی واژه‌ها، الزاماً به یک مرجع بیرونی که آن را دانش جهانی، فرهنگ و تمامی مفاهیمی که می‌توان از ورای واژه منتقل کرد، باز می‌گردد. زبان دوم‌آموزان، به دلیل نشناختن مرجع درونی واژه‌ها، گاهی در به‌کارگیری واژه‌ها اشتباه عمل می‌کنند و فقط براساس برداشت سطحی و ظاهری خود واژه‌ای را برای نوشتن و یا صحبت کردن برمی‌گزینند.

۴. الف) بهترین دوستم غفران است. آن‌ها خیلی قشنگ {؟} و خوش تیپ است:

در زبان فارسی از صفت «قشنگ» برای آقایان استفاده نمی‌شود.

ب) زن‌ها در ایران حجاب {روسری} می‌پوشند {سر می‌کنند}:

حجاب واژه‌ای کلی است که برای پوشش اسلامی زنان استفاده می‌شود. اما روسری یک تکه لباس است که برای پوشاندن سر خانم‌ها استفاده می‌شود.

پ) این پسر در روز عید اربعین {؟} از خانه را برگشت.

اربعین از مراسم مذهبی شیعیان است که برای سوگواری چهلمین روز شهادت امام حسین (ع) و هفتاد و دو تن از یارانشان برگزار می‌شود. برخی زبان‌آموزانی که با فرهنگ اسلامی - ایرانی این واژه آشنایی نداشته و قادر به رمزگشایی از مرجع درونی این واژه نیستند. در واقع، آن‌ها به اشتباه فکر می‌کنند این مراسم نیز بخشی از جشن‌های ایرانیان است.

راهکار: مشکلات زبان‌آموزان در این مقوله در به کارگیری واژه‌های انتزاعی و غیرانتزاعی دیده می‌شود. بنابراین برای آموزش این دو گروه، می‌توان از راهکارهای پیشنهادی زیر بهره گرفت.

الف. آموزش واژگان انتزاعی:

بر پایه تقسیم‌بندی آموزش واژگان که پیش‌تر به آن اشاره شد، می‌توان به استفاده از فرهنگ تصویری، ترجمه تحت‌اللفظی^۱، ترسیم، تصویر، اشاره به مصداق‌های واقعی اشیا و موارد مشابه اشاره کرد.

ب. آموزش واژگان غیرانتزاعی:

می‌توان با ترجمه تحت‌اللفظی، تعریفی کوتاه با بهره‌گیری از واژه‌های ساده، مثال، واژه‌های هم‌معنا و متضاد، هم‌آبی‌ها، تجزیه واژه به اجزای تشکیل‌دهنده آن‌ها و سایر روش‌ها ارائه کرد و آن‌ها را آموزش داد.

۴.۲.۲. تعمیم دادن به زبان مادری و زبان‌های دیگر

تعمیم استفاده از واژگان و سایر عناصر زبانی مانند از زبان اول به زبان دوم در بیشتر زبان‌ها و نزد بیشتر زبان‌آموزان امری اجتناب‌ناپذیر است. با این حال می‌توان به کمک راهکارهایی این خطا را کمتر کرد. در ادامه، به نمونه‌هایی از اشتباه‌های واژگانی زبان‌آموزان و راهکارهای آن اشاره می‌شود:

۵. الف) در وسط خیابان یک سرباز راهنمایی { پلیس راهنمایی } قرار دارد.

ب) در اوقات فراغ { اوقات فراغت } بیشتر چیزهای می‌دهم.

^۱ درباره ترجمه تحت‌اللفظی واژگان بحث‌های بسیاری در آموزش زبان دوم مطرح است. اما انتخاب این روش به اهداف آموزشی، ساعت و نیاز زبان‌آموزان بستگی دارد.

(ب) دوست من علی مسلم {مسلمان} است. علی دانشجو دانشکده مهندس است.
 (ت) من در ایران درس می خوانم. چون ما ملاقات نمی کنیم {ما همدیگر را نمی بینیم}.
 در مثال (پ-۵) زبان آموز عرب براساس زبان مادری، از واژه مسلم به جای مسلمان استفاده می-کند. همین طور در نمونه (ت-۵)، از ملاقات کردن که در زبان مادری اش، برابر با هم‌دیگر را دیدن است، استفاده کرده است.

راهکار: در صورتی که مدرس کلاس به زبان مادری زبان آموزان آشنایی داشته باشد، در مواجهه با واژگانی مشابه در زبان دوم، با اشاره به تفاوت‌های کاربردی این واژگان می‌تواند ضریب خطای زبان آموزان را کاهش دهد. در غیر این صورت، مدرس می‌تواند با شناسایی خطاهای تکراری و پریسامد زبان آموزان در مورد واژه یا واژه‌هایی خاص در آموزش آن‌ها با دقت و توجه بیشتر و با صرف زمانی بیشتر، خطاهای زبان آموز را کاهش دهد. برای نمونه، بیشتر زبان آموزان از ملیت‌های گوناگون در به کارگیری واژه «پلیس راهنمایی» و «اوقات فراغت» مشکل داشتند. این موضوع بیانگر این نکته است که زبان آموزان با تعمیم ساخت واژی این واژگان در زبان مادری‌شان، واژگان جدیدی را تولید می‌کنند. بنابراین مدرس کلاس با توجه به این موضوع باید در هنگام آموزش با تکرار و تمرین از فراگیری قطعی زبان آموزان اطمینان کسب کند.

۴.۲.۳. نداشتن فرهنگ لغت ویژه زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم

فرهنگ‌های لغت، نخستین ابزاری هستند که زبان آموزان برای یافتن معنای واژه‌ها به آن‌ها مراجعه می‌کنند. هر چند یافتن فرهنگ لغتی که معنای جامع همه واژه‌ها را با توجه به مرجع‌های درونی آن‌ها معرفی کرده باشد، تقریباً امکان‌پذیر نیست. بیشتر فرهنگ‌های لغت با ارائه معنای اولیه واژه‌ها، معانی تحت‌اللفظی واژه‌ها را ارائه می‌دهند (Jafari, 2011, p. 1230).

۶. الف) هر روز می‌توانیم صدای بانگ {صداهای مختلف} در خیابان به گوش می‌رسیم.
 در فرهنگ لغت، بانگ به معنی فریاد، آواز بلند، صوت و خروش است. زبان آموز با مراجعه به فرهنگ از این واژه برای منظوری که دارد، یعنی صداهای گوناگونی که در یک خیابان می‌شنود، استفاده می‌کند.

(ب) علی به زغال آتش می‌کرد و چای می‌پزد {دم می‌کند}.
 زبان آموز نمی‌داند برای آماده کردن چای باید از فعل «دم کردن» استفاده کند.
 (پ) وقت مردم بیمار شوند، من از آن‌ها پرهیز کردم {از آن‌ها فاصله می‌گیرم}.
 (ت) او همیشه به پدرش را تعظیم می‌کرد {به پدرش احترام می‌گذاشت}.
راهکار: تهیه و تدوین فرهنگ‌های لغت و فرهنگ تصویری ویژه زبان آموزان غیرفارسی زبان که

دربردارنده معانی واقعی و کاربردی واژه‌ها در زبان اصلی هستند، می‌تواند اشتباهات زبان آموزان را تا اندازه‌ی بسیاری کاهش دهد. در شرایطی که دسترسی به چنین فرهنگی برای زبان آموزان و مدرسان زبان فراهم نیست، استفاده از متن‌ها و آموزش واژه‌ها با استفاده از متن، می‌تواند به درک و شرح واژه‌ها بسیار کمک کند.

۴.۲.۴. عدم شناخت و به‌کارگیری اصطلاحات

اصطلاحات هر زبانی معمولاً ریشه در باورهای عمیقی دارد که در سالیان دراز در بین مردم جامعه زبانی شکل گرفته‌است (Jafari, 2011, p. 1228). زبان آموزان گاه اصطلاحی شنیده‌اند، اما به سبب عدم شناخت درست اصطلاح آن را نابه‌جا استفاده می‌کنند.

۷. الف) همه آدم‌ها خیلی خوشحالی دارند و بال درمی‌آورند {شاد هستند} چون همه چیز مرتب است. ب) اینجا مردم در خوابگاه مهربانی هستند و باهم نمک خوردند {نان و نمک یکدیگر را می‌خورند}. پ) پدر بزرگم کارها زیاد دارد. او بسیاری برف دارد {هر که بامش بیش، برفش بیشتر}.

راهکار: استفاده از اصطلاحات در متن و یا داستان‌های کوتاه مصور در سطوحی که زبان آموزان دوره‌های اولیه زبان آموزی را گذرانده‌اند، می‌تواند به یادگیری بهتر و عمیق‌تر اصطلاح‌ها کمک کند.

۴.۲.۵. عدم شناخت باهم‌آیی‌ها

کاربرد واژه‌ها در کنار هم، روی محور هم‌نشینی محدودیت‌هایی دارد. مشخصه‌های معنایی و کاربردی واژه‌ها سبب می‌شود که این محدودیت‌ها ایجاد شود. زبان آموزان به سبب ناآشنایی با حوزه‌های معنایی هر واژه، این خطا را انجام می‌دهند (Galehdari, 2008). در نمونه‌ها به مواردی از فعل‌ها اشاره می‌شود:

۸. الف) بعضی از ما در قایق ماهی می‌گیرند و بعضی دیگر از ما در دریاچه قایق می‌کنند {قایق سواری می‌کنند}.

ب) علی و خواهرش در خانه پلنده درست کردند {درمان کردند}.

پ) معلمان هر هفته می‌توانند به دانش آموزان کمک بگردند {کمک کنند}.

ت) من دیروز درس گرفتم {من دیروز درس را یاد گرفتم}.

راهکار: بازنویسی فعل‌ها در جمله که سبب می‌شود علاوه بر یاد گرفتن فعل‌ها با حروف اضافه فعل‌ها و کاربرد صحیح فعل در جمله آشنا شوند.^۱

^۱ برای نمونه افعال و جمله‌های آخر کتاب دستور کاربردی ویژه زبان آموزان غیرفارسی زبان، (Jafari, 2014).

۴.۲.۶. عدم‌گزینش واژگان مناسب جهت آموزش

موارد یادشده بالا، نیازمند تلاش آموزگار و برنامه آموزشی و زبان آموز است. به جز این موارد، عوامل دیگری مانند گزینش نکردن واژگان مناسب و گنجاندن آن‌ها در برنامه آموزشی در امر آموزش زبان دوم، اختلال ایجاد کرده و خطاهای اجتناب‌ناپذیری را در پیوند با آن‌ها پیش می‌آورد.^۱ مهم‌ترین معیارهایی که صاحب‌نظران مسائل آموزشی برای گزینش واژگان ارائه کرده‌اند، عبارت‌اند از:

الف. بسامد

ب. دامنه

پ. قدرت پوشش دربردارنده^۱. قدرت گسترش،^۲ قدرت شمول،^۳ قدرت معنارسانی،^۴ قدرت ترکیب است.

ت. آسانی یادگیری^۱. شباهت،^۲ ایجاز،^۳ وضوح،^۴ قاعده‌مندی،^۵ بار یادگیری را شامل می‌شود.

ث. زودیبایی

ج. معیارهای روان‌شناختی و آموزشی در برگیرنده^۱. هدف آموزشی،^۲ سطح آموزش،^۳ طول دوره‌ی آموزش،^۴ سن زبان‌آموز،^۵ محیط آموزشی است (Shahbazi, 2008).

انتخاب واژگان برای آموزش زبان آموزان غیرفارسی‌زبان بر اساس موارد یادشده بالا، مبحثی قابل‌تأمل است. چرا که در بیشتر موارد، به سبب در دسترس نبودن پیکره مناسب زبانی، انتخاب واژگان برای تهیه و تدوین مواد آموزشی بر اساس شم زبانی و تجربه نگارندگان کتاب‌های آموزشی بوده است.

راهکار: گاهی استفاده از منابع آموزشی با دایره واژگانی با ویژگی‌های یادشده امکان‌پذیر نیست. در این موارد، توجه و دقت آموزگار کلاس در به‌کارگیری و یا حذف واژگانی که فاقد ویژگی‌های علمی یادشده هستند، در آموزش واژگان و جهت‌دهی به برنامه‌های آموزشی راهگشا است.

۵. نتیجه‌گیری

این پژوهش، به تحلیل کاربردی خطاهای زبانی فارسی‌آموزان دوره عمومی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) پرداخته است. تحلیل خطای زبان‌آموزان علاوه بر

^۱ در اینجا به دلیل پرهیز از نگاه انتقادی به منابع آموزشی، از آوردن نمونه خودداری می‌شود و این موضوع به پژوهش‌های دیگر واگذار می‌شود.

عیب‌یابی سیستم آموزشی، نقاط ضعف زبان آموزان را به صورت دقیق مشخص می‌نماید تا مسئولان و کارشناسان آموزش با رفع این کاستی‌ها سبب بهبود کیفیت آموزش شوند. تحلیل خطای کاربردی مورد استفاده در این پژوهش با بررسی و دسته‌بندی خطاهای زبان، راه‌حل‌های مناسبی از جنبه منابع و شیوه‌های آموزش زبان فارسی برای کاهش خطاهای زبانی پیشنهاد می‌دهد. با بررسی ۱۰۰ متن نگارش به طور تصادفی (انشا و توصیف یک متن تصویری) در دوره عمومی، مشخص شد که مجموع دو خطای واژه و املا تقریباً نیمی از خطاهای زبان آموزان این مرکز زبان را تشکیل می‌دهند. خطاهای واژگانی به سبب نشناختن و یادگیری نامناسب زبان آموز از زبان دوم و املا بنا به دلایلی مانند ناتوانایی در ک شنیداری، ناتوانی در بازشناختن واژه‌ها و نیم‌واژه‌ها، ضعف حافظه حرکتی و ضعف حافظه دیداری به وجود می‌آیند. بر این مبنا، راهکارهایی مانند روش آموزشی که روی رفع این خطاها تأکید کند و گزینش محتوای آموزشی مناسب خواندن و شنیدن که متناسب با سطح آموزشی باشند، نقش بسیاری در کاهش این خطاها دارند. این پژوهش می‌تواند مبنای پژوهش‌های گوناگونی در زمینه آموزش واژگان و املا و سایر اشتباهات پربسامد زبان آموزان باشد. بر این اساس می‌توان با تولید محتواهای آموزشی و روش‌های آموزش مناسب خطاهای کمتری در نوشتار زبان آموزان دیده شود.

فهرست منابع

- ابوالحسنی چیمه، زهرا (۱۳۹۳). «تعامل تلفظ و نگارش ارتباط بین مشکلات تلفظی و خطاهای نگارشی فارسی آموزان غیرفارسی‌زبان». *جستارهای زبانی*. دوره ۵. شماره ۲. پیاپی ۱۸. صص ۱-۳۰.
- احمدوند، احمد (۱۳۸۹). *تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان آلمانی زبان سطح مقدماتی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- احمدیان، احمد (۱۳۸۶). «بررسی خطاهای زبانی در نوشتار دانش آموزان فارسی آموز کردزبان (لهجه مهاجرتی)». *زریبار*. دوره ۱۱. شماره ۶۳. صص ۲۳۹-۲۱۷.
- جعفری، فاطمه (۱۳۹۰). «اهمیت نحوه آموزش واژگان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان». *ششمین همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادبیات فارسی*. به کوشش قدسیه رضوانیان. مازندران: دانشگاه مازندران. صص ۱۲۳۶-۱۲۲۱.
- حسینی، زهرا (۱۳۹۳). «تجزیه و تحلیل خطاهای نحوی فارسی آموزان چینی». *مجموعه مقاله‌های نهمین همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادب فارسی*. به کوشش فرامرز آدینه. بجنورد: دانشگاه پیام نور. صص ۲۱۲۲-۲۱۰۹.
- زندی، بهاره (۱۳۹۴). *تحلیل خطای نوشتاری فارسی آموزان چینی‌زبان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء.

- شقایق، ویدا و لیدا جعفروند (۱۳۹۱). «بررسی خطاهای فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان در جملات دارای عناصر قطب منفی». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. سال ۱. شماره ۲. صص ۱۰۹-۱۳۴.
- شهبازی، ایرج (۱۳۸۷). «گزینش و آموزش واژگان (همراه نقدی مختصر بر واژگان آزفا)». *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. به کوشش سید ضیاء الدین تاج‌الدین و زهرا عباسی. تهران: کانون زبان ایران. صص ۲۶۸-۲۳۳.
- ضیاءحسینی، محمد (۱۳۸۶). «بررسی نقش دیکته در ارزیابی و آموزش». *گزیده مقاله‌ها درباره زبان‌شناسی، روش تدریس، ترجمه و ادبیات*. به کوشش محمد ضیاءحسینی. تهران: رهنما. صص ۱۲۷-۱۶۱.
- علوی مقدم، سید بهنام و خیرآبادی، معصومه (۱۳۹۱). «تحلیل اشکالات نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی غیرفارسی‌زبان». *نوآوری‌های آموزشی*. سال ۱۱. شماره ۴۳. صص ۴۳-۶۰.
- گلهداری، منیژه (۱۳۸۷). «تحلیل خطاهای نوشتاری زبان‌آموزان غیرایرانی». *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. به کوشش تاج‌الدین و عباسی. تهران: کانون زبان ایران. صص ۳۵۵-۳۴۳.
- متولیان نائینی، رضوان و استوار ابرقوئی، عباس (۱۳۹۲). «خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. سال ۲. شماره ۲. صص ۵۷-۸۶.
- محمدی، محمدرضا و اصغری، شادی (۱۳۸۷). «هدایت نحوی فعل با حروف اضافه در زبان فارسی و مشکلات کاربرد آن برای زبان‌آموزان روس‌زبان». *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. به کوشش سید ضیاء الدین تاج‌الدین و زهرا عباسی. تهران: کانون زبان ایران. صص ۳۷۰-۳۵۷.
- مطوبعی بناب، مجید و محمد ابراهیمی، زینب (۱۳۸۸). *بررسی و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان سطح مقدماتی انگلیسی‌زبان*. ارائه‌شده به اولین همایش ملی آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی. ۱۵ اسفند ۱۳۸۸. دانشگاه فردوسی مشهد.
- هاشم زاده، سیدمحمد رضا (۱۳۸۷). «درس املا و راهکارهای مؤثر در ارائه آن به غیرفارسی‌زبانان». *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. به کوشش سید ضیاء الدین تاج‌الدین و زهرا عباسی. تهران: کانون زبان ایران. صص ۳۴۰-۳۲۳.
- پیش‌قدم، رضا، ابراهیمی، شیمیا (۱۳۹۷). *بررسی تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر «هیچ‌آمد» بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان*. *زبان پژوهی*. doi: 10.22051/jlr.2019.23439.1627

References

- Abolhassani Chimeh, Z. (2014). Mixing Pronunciation and writing in teaching language: surveying the relationship between pronunciation and writing errors among non-Iranian Persian learners. *JCLL*, 5(2), 1-30. [In Persian].

- Ahmadian, A. (2007). Study of written errors of Kurdish-speaking learners of Persian. *Zaribar*, 11(63), 239-217 [In Persian].
- Ahmadvand, A. (2010). Analysis of written errors of German-speaking learners of Persian at elementary level [Master's thesis, Shahid Beheshti University]. Tehran. [In Persian].
- Alavi Moghaddam, S. B., & Kheirabadi, M. (2012). Linguistic analysis of writing errors in non-Persian speaking Iranian students. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 11(3), 43-60 [in Persian].
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Tehran: Rahnama [In Persian].
- Corder, S. P. (1986). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 4, 19-27.
- Darus, S. (2009). Error analysis of the written English essays of secondary school students in Malaysia: a case study. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 483-495.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Frodesen, J. (1991). Grammar in writing. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Galehdari, M. (2008). Analysis of written error in Persian language learners. In S. Z, Tajeddin & Z. Abbasi (Eds.), *Articles collection of Seminar of Teaching the Persian Language to the Non-Persian Learners* (pp. 343-355). Tehran: Iran Language Institute [In Persian].
- Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. (1983). *Des mots pour communiquer*. Paris: Hachette.
- Hashemzadeh, S. M. R. (2008). Spelling lessons and effective strategies for spelling to non-Persian speakers. In S. Z, Tajeddin & Z. Abbasi (Eds.), *Articles collection of Seminar of Teaching Persian Language to the Non-Persian Learners* (pp. 323-340). Tehran: Iran Language Institute [In Persian].
- Hosseini, Z. (2014). Analysis of Persian syntactic errors. In F. Adineh (Ed.), *Collection of Articles of Iranian Society for the Promotion of Persian Language and Literature Proceeding of Ninth International Congress* (pp. 2109-2122). Birjand: Payam Noor University of North Khorasan [In Persian].
- Huang, J. (2013). Error analysis in language teaching: a review of studies. *Journal of Chung-Sun Girls' Senior High School*, 19-34.
- Jafari, F. (2011). Importance of how to teach vocabulary as strong cultural elements in transferring meaning in Persian language education. In Gh. Rezvanian (Ed.), *Collection of Articles of Iranian Society for the Promotion of Persian Language and Literature Proceeding of Sixth International Congress* (pp. 1221-1236). Mazandaran: Mazandaran University. [In Persian]
- Keshavarz, M. S. (2012). *Contrastive analysis and error analysis*. Tehran: Rahnama.
- Laufer-Dvorkin, B. (1991). *Similar lexical forms in interlanguage*. Gunter Narr: Verlag Tubingen.
- Mohamadi, M. R., & Asghari, Sh. (2008). Verb syntactic guidance with prepositions in Persian language and its application problems for Russian students. In S. Z, Tajeddin & Z. Abbasi (Eds.), *Articles collection of Seminar of Teaching the Persian Language to the Non-Persian Learners* (pp. 343-355). Tehran: Iran Language Institute [In Persian].
- Mohamed, A. R., Lian, G. L., & Eliza, W. R. (2004). English error and Chinese learners. *Sunway College Journal*, 1, 83-79.
- Matbui Bonab, M., & Mohammad Ebrahimi, Z. (2010, March, 6). *Analysis of written errors of English-speaking learners of Persian at elementary level* [Paper presentation]. First National Conference on Persian Language and Linguistics. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran [In Persian].
- Motavallian Nayin, R., & Ostovar Abarghouyi, A. (2013). The study of Persian syntactic errors by Arabic-speaking learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 2(2), 57-86 [In Persian]

- Pishghadam, R., & Ebrahimi, S. (2019). Examining the effects of emotioncy-based language instruction on non-Persian language learners' level of cultural intelligence. *Zabanpazhuhi*. doi: 10.22051/jlr.2019.23439.1627 [In Persian].
- Shaghghi, V., & Jafarvand, L. (2013). A study of non-native Persian language learners' errors in sentences containing negative polarity items. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(2), 109-134 [In Persian].
- Shahbazi, I. (2008). Selection and vocabulary training (accompanied by a brief critique of Azhef's vocabulary). In S. Z, Tajeddin & Z. Abbasi (Eds.), *Articles collection of Seminar of Teaching Persian Language to Non-Persian Learners* (pp. 343-355). Tehran: Iran Language Institute [In Persian].
- Sun, J., & Shang, L. (2010). A corpus-based study of errors in Chinese English majors' English writing. *Asian Social Science*, 6(1), 86-94.
- Tan, H. (2009). A study of EFL learner' writing errors and instructional strategies. *Journal of Kun Shan University*, 4, 113-122.
- Zandi, B. (2015). Analysis of written errors of chinses-speaking learners of Persian [Unpublished Master's thesis]. Alzahra University [In Persian].
- Ziahosseiny, M. (2007). Role of dictation in evaluation and education. In M. Ziahosseiny (Ed.), *Articles on linguistics, methodology, translation & literature* (pp. 127-161). Tehran: Rahnama [In Persian].
- Ziahosseiny, M. (2011). *Contrastive analysis of Persian and English and error Analysis*. Tehran: Rahnama.

Analysis of Common Writing Errors in Non-Persian Speakers (A Case Study of Written Texts at General Level in Persian Language Center of Imam Khomeini International University of Qazvin)

Abolghasem Ghiasi Zarch¹
Fatemeh Jafari²

Received: 02/07/2018
Accepted: 26/06/2019

Abstract

Written texts are part of language production skills that can well measure the writing ability of foreign language learners. Writing errors are important because of the fact that the students have enough time to write and review their written texts, and more research can be done on them. In addition, written texts can measure the writing competence of non-Persian language learners. It is also a criterion for assessing teaching methods, content and evaluation methods for language teaching centers. About analyzing and evaluating errors of non-Persian language learners and different nationalities, valuable studies have been done so far, but a study that examines the common language errors of learners is rare. It is important to identify the common mistakes of non-Persian language learners with different nationalities, because of the benefits to educational planning, provision of educational content, and coherence in the choice of teaching methods by instructors.

This article reviews the errors of foreign language learners based on the error analysis branch, which is a subset of applied linguistics. This research analyzes the spelling and vocabulary errors among the learners of Persian as a Second Language in Imam Khomeini International University. As one of the key means of assessing the efficiency of teaching and improving the learning experience, error analysis can help identify the flaws of the teaching system and the weaknesses of students in relation to different learning skills. Many researchers have emphasized the importance of errors. One of the pioneers of language error analysis is Corder. In his

¹ Assistant Professor, Teaching Persian Language to Non-Iranian Students Department, Persian Language Center of Imam Khomeini International University, Qazvin, (Corresponding author); Ghiassi@plc.ikiu.ac.ir

² Lecturer, Teaching Persian Language to Non-Iranian Students Department, Persian Language Center of Imam Khomeini International University, Qazvin; Jafari@plc.ikiu.ac.ir

article in 1967 “The significance of Learner’s Errors”, he reviewed the errors from three perspectives:

“They [Errors] are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning.” (Corder, 1967, p. 167) Through the error analysis approach, researchers can identify and categorize students’ errors and propose appropriate teaching materials and methods that can resolve those errors.

This research analyzes the written errors of the basic level (general) of the language learners at Imam Khomeini International University. For the present study, we randomly chose 100 texts (including compositions and descriptions of pictorial narratives) written by the basic level students. The learner nationalities were Azerbaijani, Burundi, Kenyan, Syrian, Iraqi, Mali, Chinese, and Nigerian. The age of the students was between 18 and 26 years, and in the research, component of gender did not affect. This group had 320 hours of Persian language teaching (including the books like *Let’s Learn Persian 1*, *Let’s Learn Persian 2* and *Listening Comprehension*) at Persian Language Center of Imam Khomeini University. All the errors in the test, including grammatical, lexical and spelling mistakes, were examined. In studying and categorizing errors, errors are not categorized as minor or major and all the errors in this research have been studied with a degree of importance.

Our analysis indicates that spelling and vocabulary errors are most common among the students in this study. While vocabulary errors are caused by the students’ lack of familiarity with and incomplete learning of the target language (Persian), spelling errors are the outcome of their poor listening skill, inability to recognize vowels and semivowels, and weakness of visual memory. Students except in a language that they have a lack of knowledge and inability to communicate, just simply use their reserves. At levels two and three, they are somehow confronted with the problem of using or not using proper words. This problem appears in two areas of precise understanding of the word and its proper application in the context. The most difficult lexical and intercultural problems of learners was their return to mother tongue. They used the first-language patterns to use the second language. The biggest problem of language learners in the lexical and intercultural section was their return to mother tongue patterns. They used the first-language patterns to use the second language. Also, their lack of knowledge of the role and use of words and expressions affected the errors. A surprising finding in our study is that despite the students’ familiarity with the Persian alphabet and vocabulary, Arab speaking learners, who were the majority of the learners, had more errors than the others. Our further analysis reveals that the sheer volume of errors among these learners is associated with teaching methods, selection of syllabus, and also rating of teaching materials.

Keywords: Writing error analysis, Teaching Persian language, Second language, Spelling error, Vocabulary error.

رویکرد قرآنی به تولید محتوا برای آموزش زبان انگلیسی: آب در کتاب الهی^۱

نرگس نوری زاده^۲

سوسن قهرمانی قاجار^۳

شهلا بختیاری^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۱۵

چکیده

آموزش زبان انگلیسی، بستری مناسب و ظرفیتی نادیده گرفته شده در دست یابی به هدف های آموزش و پرورش است. محتوای آموزش زبان انگلیسی در ایران، برگرفته یا الگو گرفته از محتوای بازار جهانی است که بیشتر مبتنی بر تفکرات مادی گرایانه و لیبرالیستی است. به همین سبب، این محتوای آموزشی در ناسازگاری آشکار با هدف اصلی آموزش و پرورش اسلامی، یعنی رسیدن به حیات طیبه است. بر پایه متن های قرآنی، تفکر در مخلوقات به عنوان آیات

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.21721.1585

^۲ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء (نویسنده مسئول)؛

nourizadeh_n@yahoo.com

^۳ دکتری تخصصی آموزش زبان دوم، دانشیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه الزهراء؛

s.ghahremani@alzahra.ac.ir

^۴ دکتری تخصصی، دانشیار گروه تاریخ، هیأت علمی دانشگاه الزهراء؛ sh.bakhtiari@alzahra.ac.ir

الهی، از قدم‌های اولیه در راستای دست‌یابی به حیات طیبه است. در این راستا، برای تولید محتوا، موضوع طبیعت و به ویژه عنصر آب، که یکی از منبع‌های اصلی تفکر، قابل فهم و در دسترس برای همه انسان‌ها است، انتخاب شد. سپس چگونگی پرداختن به این موضوع در آیات مربوط به آب در قرآن کریم و تفاسیر نور، نسیم حیات و تسنیم مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش، در قالب رهنمودهایی برای تولید محتوا بر پایه تصاویرها و مفاهیمی که قرآن کریم در این آیات به انسان ارائه کرده، تنظیم شده‌اند. در این زمینه، قالب «بنگر، بیاندیش و زندگی کن» به عنوان طرح اصلی درس پیشنهاد شده است. بر پایه این قالب تصویری از طبیعت توصیف می‌شود، انسان دعوت به تفکر و عبرت گرفتن از آن می‌شود. سپس آموزه‌ها و مفاهیم آن با زندگی پیوند می‌خورد. در هر یک از تصاویر بر پایه سبک و سیاق زبان قرآن که شامل پرسشگری، مخاطب، استفاده از داستان و تمثیل، و واژه‌های هم‌نشین است، می‌توان مفاهیم اساسی مانند توحید و معاد را در محتوا ارائه کرد.

واژه‌های کلیدی: تولید محتوا، آموزش زبان انگلیسی، حیات طیبه، طبیعت،

آب

۱. مقدمه: زبان، احسن و اقیح ما خلق الله

تأثیر گذاری زبان بر افکار و رفتار انسان، قدرتی بالقوه است که می‌تواند برای رسیدن به هدف‌های گوناگونی مورد استفاده قرار بگیرد. ارتش واژه‌ها می‌توانند در خدمت قدرت‌های گوناگون قرار بگیرند و برای و یا در مقابل دیگری بجنگند و در جهت منافع آن‌ها قرار بگیرند (Mohammadi Doostdar, 2016). این جهت‌گیری‌ها می‌توانند زمینه نیکو شدن و یا ناپسند شدن زبان را فراهم آورند و واژه‌ها را در سپاه زبان‌یادگری یا الهی قرار دهند. غیر الهی شدن زبان مسئله‌ای است که امروزه در تولید محتوای آموزش زبان انگلیسی بیش از پیش پدیدار شده است.

با توجه به گرایش جهانی در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبانی بین‌المللی، آموزش این زبان به ظرفیتی مطلوب برای تحقق اهداف فرهنگی، سیاسی و اقتصادی استعمارگران غربی و نفوذ و سلطه آن‌ها تبدیل شده است (Bahreini, 2013; Ghahremani & Poursaduqi, 2017). همین قابلیت زبان، سیاستمداران آمریکا را بر آن داشته تا در سطح وزارت خارجه و مقامات امنیتی به دنبال آموزش زبان انگلیسی، به عنوان «مهم‌ترین اسلحه زرادخانه‌ها» (Khoshmanesh, 2011) در کشورهای مختلف دنیا باشند. همچنین آن‌ها نیروهای نظامی خود را عقب کشیده و معلمان زبان

انگلیسی را به جنگی نرم بفرستند (Edge, 2003). مطالعه و بررسی اسناد دولتی آمریکا گویای این واقعیت است که آموزش زبان انگلیسی در کشورهای گوناگون، پیش برنده اهداف سیاست مداران آمریکایی برای اعمال قدرت نرم و نفوذ در دل ها و افکار مردم دنیا و قبولاندن رهبری آمریکا بر جهان است (Mohammadi Doostdar, 2016).

این نفوذ در ذهن ها، به وسیله واژه ها که سفیران افکار و اعتقادات نگارندان خود هستند، انجام می گیرد. واژه ها در شبکه های معنایی در کنار هم در ذهن آموزگاران و دانش آموزان قرار می گیرند و نظام فکری مورد نظر را به مرور و در کنار دیگر رسانه ها - ماهواره، فیلم های سینمایی، بازی های کامپیوتری، شبکه های اجتماعی - شکل می دهند. این شبکه های مفهومی، افقی محدود و بسته پیش روی آموزگاران و دانش آموزان می گشایند. فراگیرندگان را در سقف خاصی از واژگان متوقف می کنند، اجازه تفکر و رشد به آن ها نمی دهند و آن ها را در چارچوب اهداف سلطه نگه می دارند (Okhovat Haji Rajabali, & Chitchian., 2015).

بسیاری از پژوهشگران (برای نمونه Bahreini, 2013؛ Abdollahian & Hosseinifar, 2013؛ Taki, 2008) کتاب های موجود در بازار جهانی در پیوند با آموزش زبان انگلیسی را بررسی و مطالعه کرده اند. آن ها به این نتیجه رسیده اند که این کتاب ها با ارائه محتوا در قالب موضوع هایی مانند ارتباطات انسانی، نوع مصرف، نوع مراسم ها و مناسبت های اجتماعی، بازنمایی و دغدغه سازی تناسب اندام، نوع شغل و استفاده مکرر از بازیگران سینما و خوانندگان در محتوا (Gray, 2012)، سبک زندگی آمریکایی را به عنوان سبک زندگی برتر و نمادی از خوشی و پیروزی به تصویر کشیده اند. فرهنگی که از این طریق در مردم جوامع نهادینه می شود، آن ها را به مسائل مادی و بی اهمیت مشغول ساخته و روح حیات را از زبان آن ها می زداید. همچنین، مانند غل و زنجیر بر دست و پای زبان آن ها بسته می شود. همان گونه که اخوت و همکاران (Okhovat et al., 2015) بیان می کنند «...ورودی های ادراکی جامعه را مسدود ساخته و هر گونه واکنش نسبت به انداز و همچنین حرکت و قیام را در آن جامعه از بین می برد» (Okhovat et al., 2015, p. 142). در واقع، واژه ها و زبان که مواد اولیه دانش و معرفت را شکل می دهند، اگر آلوده به اندیشه های بیدادگرانه باشند، به دانش و معرفتی آلوده و ناپاک می انجامند (Ghahremani, 2016) و در نتیجه به فرهنگ و هویت مردم نفوذ پیدا می کنند.

بنابراین، در کشوری مانند ایران که به دنبال دستیابی به اهداف اسلامی در آموزش و پرورش است، محتوای مورد استفاده نیز باید بر همان اساس تولید شود. کتاب های مورد استفاده در آموزش و پرورش برای آموزش زبان انگلیسی که مخاطبان آن نوجوانان هستند، با رعایت

محدودیت‌های حجاب اسلامی در تصویرها، اشاره نکردن به فرهنگ غربی و گنجانیدن متن‌هایی در مورد اسلام سعی در ارائه محتوایی در چارچوب ارزش‌های اسلامی داشتند. نتیجه این اقدامات کتاب‌های سیاه و سفیدی بود. این کتاب‌ها، در کنار عوامل دیگری مانند محیط آموزشی، روش تدریس، ساعات تدریس و موارد مشابه نه تنها پاسخگوی نیاز دانش‌آموزان نبودند، بلکه جذابیتی هم برای آن‌ها نداشتند. پس از حدود سه دهه استفاده از این کتاب‌ها، کتاب‌های جدیدی با هدف تقویت هر چهار مهارت گفتاری، شنیداری، خواندن و نوشتن، و با تاکید بر آموزش ارتباط محور زبان انگلیسی نگارش شدند (Foroozandeh & Forouzani, 2015). در این کتاب‌ها از فرهنگ ایرانی، نام‌ها، شخصیت‌ها، و تصاویر ایرانی استفاده شده است. همچنین، در آغاز هر درس آیه‌ای از قرآن کریم و یا حدیثی از معصومین (ع) آورده شده است که نشانه‌ای از گفتمان اسلامی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی باشد.

در همین مسیر کانون زبان ایران نیز، بر خلاف دیگر مؤسسه‌ها، از کتاب‌های موجود در بازار استفاده نکرده است. این مؤسسه، تلاش کرده است محتوایی بومی ارائه دهد و نیاز دانش‌آموزان و دانشجویان ایرانی را مبنای کار خود قرار دهد (Research & Planning Department, 2017). هر چند، کپی‌برداری از محتواهای موجود در بازار جهانی و الگو گرفتن از کتاب‌ها و روش‌های آن‌ها سبب شده است که تفاوت‌چندانی بین این کتاب‌ها و مشابه غربی آن‌ها از جنبه ارزشی و تربیتی مشاهده نشود.

نمونه دیگری از محتوا با دغدغه تطابق با ارزش‌های اسلامی مربوط به کشور اندونزی است. در این کشور، سیستم آموزشی توانش-محور^۱ به مدارس و آموزشگاه‌ها برای انتخاب محتوا آزادی عمل طبق چارچوبی معین داده است. همچنین مدرسه‌های اسلامی که جدا از مدارس معمولی عمل می‌کنند، می‌توانند محتوای مناسب با اهداف خود تولید کنند. برای آموزش زبان انگلیسی، گروه ای. ای. تی. آی. اس^۲، مجموعه منبع زندگی اسلامی^۳ را بر اساس نیاز سنجی دانش‌آموزان و معلمان این مدارس و با همکاری انگلیسی‌زبانان بومی و غیر بومی و همچنین کارشناسان مذهبی تولید کرده‌اند. این کتاب شامل متن‌ها و گفت‌وگوهایی با موضوع‌های گوناگون است که برخی به ویژه به آداب اسلامی مثل وضو گرفتن و یا اعیاد مسلمانان اشاره می‌کنند. برخی به طور غیر مستقیم ارزش‌های دینی مانند عیادت از بیمار را مطرح کرده‌اند (Rohmah, 2012).

¹ Competency-based

² ELTIS (English Language Training for Islamic Schools)

³ Islamic Life Resource Pack

۲. اهمیت و ضرورت این پژوهش

آموزش و پرورش در اسلام به دنبال حرکت در مسیر رسیدن به حیات طیبه است. موضوعی که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (FRDE, 2011, p.10) نیز به آن اشاره شده است. این مهم بدون پرداختن به پرسش‌های اساسی زندگی که از کجا و برای چه آمده‌ایم و به کجا می‌رویم، امکان‌پذیر نیست (Jafari Tabrizi, 2011). محتواهای مورد استفاده در آموزش زبان انگلیسی با حذف مبدأ و معاد از تصویر زندگی و پرداختن به پائین‌ترین سطح حیات، که همان حیات زیستی است (Bagheri, 2013)، در ناسازگاری جدی با هدف آموزش و پرورش اسلامی که در پی پیشرفت انسان و رسیدن به کمال است، قرار دارند.

روشن است که تولید و یا انتخاب محتوا برای تدریس، به عنوان بخشی از برنامه آموزشی باید بر اساس اهداف کلی نظام آموزشی باشد. آموزش زبان انگلیسی نیز در این مورد استثنا نیست. اگر به دنبال نظام آموزشی اسلامی هستیم، باید در نظر داشته باشیم که همه اجزای آن باید اسلامی باشند. در واقع، نمی‌توان نظامی را که آموزش دینی و ارزشی را به صورت سرفصل‌هایی جداگانه از درس‌های دیگر ارائه می‌دهد اسلامی نامید. بلکه ارزش‌ها باید در ضمن محتوای آموزشی و به صورت تلفیقی گنجانده شوند. نظامی که ارزش و دانش را از هم جدا می‌کند و ارائه می‌دهد خود نشان دهنده تفکری سکولار است (Mousavi Nasab, Razaghi, & Khatibi, 2012). البته این مسئله به این معنا نیست که در درسی مانند آموزش زبان انگلیسی، آموزش فقه به عنوان محتوا انجام شود، بلکه طراحی درس و نگاه به زبان و سبک زندگی باید مطابق با مبانی اسلامی و اهداف یک نظام آموزشی اسلامی باشد.

به همین منظور در پژوهش حاضر، برای رسیدن به حیات طیبه، به عنوان هدف نهایی تعلیم و تربیت در اسلام (Moraveji, 2012)، تلاش شده است تا رهنمودهایی برای تولید محتوای آموزشی ارائه شود. این رهنمودها، بر اساس آیات و موضوعات قرآن کریم بوده که منبع اصلی حیات طیبه هستند. واژه‌های قرآن با قرار گرفتن در کنار هم، تصویری بسیار عمیق از مفاهیمی که برای زندگی دنیوی و اخروی انسان حیاتی است، به نمایش می‌گذارند. زبان قرآن به دنبال انسان‌سازی و ارائه الگوی سبک زندگی برای همه انسان‌ها است و می‌توان گفت که محتوای این کتاب به معنای واقعی کلمه، جهانی است (Javadi Amoli, 2014).

یکی از ابعاد حیات که در قرآن کریم بسیار مورد استفاده قرار گرفته است و مفاهیم عمیق و بسیاری در پیوند با آن به انسان یادآوری شده‌اند، طبیعت و پدیده‌های عالم هستی است. با توجه به اینکه آموزش زبان انگلیسی مخاطب همگانی دارد و بهتر است از موضوعات فراگیر و مورد توجه و تجربه همگان در تولید محتوا برای آن استفاده شود، طبیعت می‌تواند موضوعی بسیار مناسب

باشد. هلیدی (Holliday, 2018) بر این عقیده است که در آموزش زبان انگلیسی به دلیل ماهیت بین فرهنگی آن باید به دنبال رشته هایی بود که فرهنگ ها و تجربیات انسان ها را در کشورهای گوناگون دنیا به هم پیوند زند. طبیعت و پدیده های آن به سبب محسوس و عینی بودن و سر و کار داشتن همیشگی انسان با آن ها، تجربه ای مشترک است که مانند نخ تسبیح انسان ها را به هم پیوند می زند. از سویی، مشکلات طبیعی مانند سیل، زلزله، گرم شدن کره زمین، خشک سالی، گرد و غبار بیابان ها و بسیاری مسائل دیگر، آشنایی زبان آموزان با طبیعت و آگاه بودن از جنبه های شخصی، اجتماعی، سیاسی، و زیست محیطی این پدیده ها را به امری ضروری در آموزش عمومی تبدیل کرده است. بر همین اساس طبیعت و به طور ویژه عنصر آب، با توجه به خشکسالی های اخیر و پیش بینی ها در مورد جنگ بر سر آب اهمیت بسیاری دارد. این موضوع، در پژوهش حاضر به عنوان موضوعی مناسب برای تولید محتوا برای نوجوانان در سطوح ابتدایی آموزش زبان انگلیسی مورد توجه قرار گرفته است.

۳. پیشینه پژوهش

هر جزء هستی مانند واژه ای که از خود حقیقتی بروز می دهد، در ترکیب با واژه های دیگر کتاب آفرینش را می سازند و هر سطر این کتاب گواه نویسنده ای دانا و فرزانه است (Motahari, 2006). خواندن این کتاب می تواند انسان را به مسیر درست زندگی رهنمون سازد و با خالق متعال آشنا سازد. مطهری (همان) در کتاب «انسان و ایمان»، با اشاره به این که اسلام به دنبال منابع سودمند و شایسته برای تفکر است، سه منبع اصلی تفکر را طبیعت، تاریخ، و ضمیر انسان معرفی می کند که قرآن کریم از آن ها بهره گرفته است، (همان). آیه های بسیاری در قرآن کریم (بیش از ۷۵۰ آیه) به زمین، ماه، خورشید، ستارگان، آب، باران، دریاها، درختان، کوه ها و بسیاری دیگر از مخلوقات طبیعی اشاره کرده اند و انسان به تفکر در این امور فراخوانده شده است (Rostami, 2006). این آیه ها با اشاره به پدیده های طبیعی که برای همه قابل مشاهده بوده و عادی انگاشته شده است، انسان ها را به اندیشیدن و خردورزی فرا می خواند و آن ها را به توحید و پرستش پروردگار یکتا رهنمون می سازند. همان گونه که مطهری (Motahari, 2006) اشاره می کند «هر علمی از علوم طبیعت در عین اینکه از یک نظر طبیعت شناسی است، از دیدگاهی دیگر و با نظری عمیق تر خداشناسی است» (Motahari, 2006, p. 26).

پیوند نزدیک انسان و طبیعت در زندگی ماشینی و شهری امروزه بسیار محدود و کم رنگ شده است. از سوی دیگر دور شدن از معنویات، نگاه مردم به طبیعت را تحت تاثیر قرار داده است و رفتار انسان با طبیعت را بر پایه سودجویی و برآوردن نیازهای خود شکل داده است. بر همین اساس

نیاز به آموزش مردم در برخورد با طبیعت، مورد توجه پژوهشگران بسیاری قرار گرفته است و برنامه‌ریزان آموزشی را به گنجاندن آموزش‌های زیست‌محیطی در آموزش و پرورش گرایش داده‌است (Salehi et al., 2014).

به نظر می‌رسد که تفاوت مهمی میان گرایش محتوای موجود در مورد طبیعت با آنچه در قرآن کریم از طبیعت می‌بینیم، وجود دارد. کتاب‌های کانون زبان ایران در دوره بزرگسالان، که مربوط به سنین بالای ۱۴ سال است و بسیاری از مخاطبان آن نوجوانان دانش‌آموز و جوانان دانشجو هستند، درس‌ها در بخش‌هایی جداگانه به مهارت‌های گفتاری، شنیداری و خواندن، و در دو بخش به ساختار و واژه‌ها می‌پردازند که لزوماً از جنبه موضوعی به یکدیگر مربوط نیستند. در کتاب المنتری سه^۱، در متنی ۲۰۰ کلمه‌ای، در مورد موهبت چشم و شگفتی‌های آن سخن گفته شده‌است. ساختار چشم، پلک‌ها، ابروها و کارکرد آن‌ها در مواقع گوناگون و همچنین نکاتی در مورد این که چگونه باید از چشم‌های خود در مقابل آسیب‌ها مراقبت کنیم بیان شده‌است. آنچه به عنوان بخشیده این موهبت‌ها معرفی می‌شود «مادر پیر طبیعت»^۲ است، که ریشه در اساطیر یونان دارد و به الهه طبیعت که قدرت آفرینش و چیرگی پدیده‌های طبیعی داشته‌است، اشاره می‌کند. جلینسکی (Jelinski, 2005) بر این باور است که استفاده از چنین استعاره‌هایی سبب شکل‌گیری مفاهیم و ادراک‌های اشتباهی در مورد طبیعت می‌شوند. این موارد، در کنش انسان‌ها و واکنش آن‌ها به طبیعت موثر است و مخالف به کار بردن این اصطلاح‌های غیر واقعی در گزارش‌های علمی و متن‌های مطبوعاتی است.

در نمونه ای دیگر، درس نخست کتاب ویژن یک^۳، که برای پایه اول متوسطه دوم طراحی شده‌است، آیه ۳۰ سوره انبیا که به آفرینش همه موجودات زنده از آب اشاره می‌کند، استفاده شده‌است. این درس، مانند دیگر بخش‌های کتاب، بر اساس چهار مهارت زبان، دستور و تلفظ گروه‌بندی شده‌است. همچنین محتوای آن به موضوع حیوانات، باغ وحش، سفر به منطقه‌های گوناگون و پاسداری از محیط زیست پرداخته‌است. برای مهارت خواندن، در متنی ۱۵۶ با واژه، موضوع حیواناتی که در خطر نابودی هستند، از جمله چیتا در ایران، و نقش انسان در ایجاد و حل این مسئله مطرح شده‌است. این کتاب‌ها در مقایسه با کتاب‌های پیشین، روند ایرانی-اسلامی تری را پشت سر گذاشته‌است. هر چند، همچنان اهداف آموزش و پرورش اسلامی در این کتاب‌ها محوری و اساسی نیستند و بر خلاف پیوند آیه‌ها و حدیث‌ها با موضوع درس، محتوای درس مسیر

¹ Elementary 3

² Old Mother Nature

³ Vision1

دیگری را پشت سر نهاده است. این در حالی است که اشاره‌های زبان قرآن به طبیعت به توصیف و نام بردن نعمت‌ها بسنده نکرده است و در پی تبیین مفاهیمی عمیق مانند معاد، معرفی خالق متعال و نشان دادن راه درست زندگی به انسان‌ها هستند. بنابراین برای قرار گرفتن در مسیر حیات طیبه آیه‌های مربوط به آب که عنصری حیات بخش و منبع اصلی رزق و روزی انسان است، از دیدگاه زبان قرآن بررسی شد. بر این مبنا، پژوهشگران بر آن بوده اند تا برای رسیدن به رهنمودهایی برای تولید محتوای قرآنی در مورد طبیعت به این پرسش‌ها پاسخ دهند: نخست اینکه، با توجه به آیات قرآن کریم در مورد آب، چه مفاهیم و موضوعاتی می‌توانند در محتوای آموزش زبان انگلیسی گنجانده شوند؟ دوم آنکه، قرآن کریم چگونه و با چه روش‌هایی این مفاهیم و موضوعات را مطرح کرده است؟

۴. روش پژوهش

در این پژوهش کیفی، ابتدا با مراجعه به فرهنگ قرآن (Hashemi Rafsanjani, 2010)، که دایره المعارفی ۳۳ جلدی در مورد موضوعات و مفاهیم قرآن کریم است، آیه‌های مربوط به موضوع آب استخراج شدند. به این منظور، آیه‌های مدخل‌های «آب»، «باران»، «دریا»، «چشمه» و «نهر» مورد بررسی قرار گرفتند. بیش از ۷۰ آیه، پس از استخراج از قرآن کریم، با ترجمه و شرح وازگان از ابوالفضل بهرام پور (Bahrapour, 2012)، برای دسته بندی و تحلیل در فیش‌های اطلاعاتی ثبت شدند. در مرحله پسین پژوهش، این آیه‌ها در تفسیرهای نور (Gharaati, 2009)، نسیم حیات (Bahrapour, 2013) و تسنیم (Javadi Amoli, 2012) مورد بررسی قرار گرفتند. داده‌های استخراج شده با تحلیل محتوا مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت.

با بررسی متن عربی و تفسیرهای مربوطه، آیه‌ها به چهار تصویر پر تکرار دسته‌بندی شدند. در هر گروه با کنار هم قرار دادن ترجمه پاره گفته‌ها و جمله‌های آیات، توصیفی از آن تصویر تهیه شد. پس از بررسی دقیق آیه‌ها و تفسیرها، با در نظر گرفتن واژه‌های کلیدی که در آیه‌های گوناگون برای هر مفهوم آورده شده بود، هدف‌ها و روش‌های قرآن کریم در استفاده از طبیعت مورد بررسی قرار گرفتند.

۵. یافته‌های پژوهش

معادل واژه آب در زبان عربی «ماء» است که در قرآن کریم در بیش از ۶۰ آیه در معناهای گوناگونی به کار رفته است که از آن جمله می‌توان به آب باران، چشمه و چاه، آب در آخرت و نطفه اشاره کرد. همچنین، آیه‌هایی که به وسیله ضمیرهایی که به آب اشاره داشتند و آیه‌های

مدخل‌های دیگر که به باران، رود، چشمه و دریا اشاره داشتند، مورد بررسی قرار گرفتند. از این میان، به منظور ارائه طرحی برای تولید محتوا، آیه‌هایی که به آب به عنوان عنصری حیات‌بخش و منشأ روزی انسان، اشاره داشتند انتخاب شدند و در تفسیرها بررسی شدند. آن چه در این پژوهش به آن دست یافته‌ایم را می‌توان در سه بخش تصویرها، مفاهیم و روش‌ها ارائه کرد. هر چند این سه مقوله، کاملاً به هم پیوسته‌اند و جدا ناشدنی هستند و باید در یک تصویر کلی به آن‌ها نگاه کرد تا به ظرافت زبان قرآن در پرداختن به مسائل پی برد. سپس با توجه به آن چه یافته‌ایم، رهنمودها و پیشنهادهایی در قالب طرح درس برای آموزش زبان انگلیسی ارائه می‌شود.

۵.۱. تصاویر

قرآن کریم برای معرفی و تبیین یک مفهوم، به مصداق‌ها و نمونه‌های آن می‌پردازد. این کتاب آسمانی، پس از بیان نمونه‌ها که زمینه را برای فهم فراهم می‌کنند، به ارائه مفاهیم می‌پردازد. در برخی موارد، ابتدا مفهوم بیان می‌شود و در ادامه به نمونه‌ها و مصداق‌های گویای آن پرداخته می‌شود. در واقع، گاهی حرکت از جزء به کل و گاهی از کل به جزء است. جوادی آملی (Javadi Amoli, 2017) در تفسیر تسنیم از آن با نام حرکت از کثرت به وحدت و برعکس از وحدت به کثرت نام برده‌است. پدیده‌های طبیعی نیز نمونه‌ها و مصداق‌هایی هستند که خداوند متعال برای ساده کردن مفاهیم از آن‌ها استفاده کرده‌است.

در این پژوهش، مصداق‌های قرآن از طبیعت در قالب چهار تصویر کلی دسته‌بندی شده‌اند که هر کدام زمینه مناسبی برای آموزش‌های زبانی و تربیتی فراهم می‌کنند. نخستین تصویر با نام «آب حیات بخش» بر اساس آیه‌های موجود در سوره‌های بقره (آیه ۱۶۴)، روم (آیه ۲۴)، روم (آیه‌های ۴۸ تا ۵۰)، فصلت (آیه ۳۹)، حج (آیه ۶۳)، فاطر (آیه ۹)، عنکبوت (آیه ۶۳)، زخرف (آیه ۱۱)، نحل (آیه ۶۳)، جاثیه (آیه ۵)، شوری (آیه‌های ۲۸ تا ۲۹)، یس (آیه ۳۳)، فرقان (آیه‌های ۴۸ تا ۴۹)، اعراف (آیه ۵۷)، ق (آیه‌های ۹ تا ۱۱) است. این آیه‌ها اشاره به فرستادن آبی از آسمان و زنده کردن زمین بعد از مرگ آن دارند. برای نمونه می‌توان به آیه ۹ سوره فاطر اشاره کرد؛ «وَاللَّهُ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَمُسْقِنًا إِلَىٰ بَلَدٍ مَّيْتٍ فَأَحْيَيْنَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا كَذَلِكَ نُثَوِّرُكَ وَأَنْتَ خَدَايْتُكَ» که بادها را روانه کرد که ابری را برمی‌انگیزند، و (ما) آن را به سوی سرزمین مرده رانديم، و آن زمین را پس از مرگش بدان زنده کردیم. برخاستن (از قبرها) نیز چنین است. در تصویری دیگر، «خلقتی از آب»، آیه‌هایی قرار گرفته‌اند که به آفرینش همه موجودات از آب اشاره می‌کنند. در واقع، به این حقیقت اشاره می‌شود که خداوند از منشاء یکسان و مشابه، انواع گوناگونی از حیوانات و گیاهان و فرآورده‌هایی از رنگ‌ها و مزه‌های گوناگون آفریده‌است.

(Bahrapour, 2013) و شامل سوره‌های رعد (آیه‌های ۳ و ۴)، فاطر (آیه‌های ۲۷ و ۲۸)، هود (آیه ۷)، انعام (آیه ۹۹)، نور (آیه ۴۵)، لقمان (آیه ۱۰)، انبیا (آیه ۳۰) می‌شود. برای نمونه آیه ۲۷ سوره فاطر می‌فرماید «لَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا... آیا ندیدی که خداوند از آسمان آبی فرستاد و بدان فرآورده‌های رنگارنگ پدید آوردیم؟...».

«رزقی از آسمان» تصویر سوم است که پس از اشاره به شکل‌گیری باران از ابرهای انبوه در آیه ۴۳ سوره نور، به آب به عنوان منشأ روزی برای انسان می‌پردازد و شامل دو تصویر است، «آن‌چه می‌خوریم» در آیه‌های سوره‌های بقره (آیه ۲۲)، یس (آیه‌های ۳۳ تا ۳۵)، نوح (آیه‌های ۱۰ تا ۱۳)، ق (آیه‌های ۹ تا ۱۱)، غافر (آیه ۱۳)، نبا (آیه‌های ۱۴ تا ۱۶)، طه (آیه‌های ۵۳ و ۵۴)، ذاریات (آیه ۲۲)، عبس (آیه‌های ۲۴ تا ۲۷)، نازعات (آیه‌های ۳۱ تا ۳۳)، سجده (آیه ۲۷)، شعرا (آیه ۱۳۴)، مومنون (آیه‌های ۱۹ و ۲۰)، ابراهیم (آیه ۳۲)، یونس (آیه ۳۱)، اعراف (آیه ۵۷)، نمل (آیه ۶۰)، مانند «وَأَيُّ لَهِمُ الْأَرْضِ الْمَيْتَةِ أَحْيَيْتَابَهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ: و زمین مرده برایشان نشانه‌ای است که آن را زنده کردیم و دانه از آن برآوردیم که از آن می‌خورند» (سوره یس، آیه ۳۳) و «آبی که می‌نوشیم» در آیه‌های مرسلات (آیه ۲۷)، نحل (آیه ۱۰)، واقعه (آیه‌های ۶۸ تا ۷۰)، فرقان (آیه‌های ۴۸ و ۴۹)، مومنون (آیه ۱۸)، حجر (آیه ۲۲)، ملک (آیه ۳۰)، برای نمونه «وَأَرْسَلْنَا الرِّيَّاحَ لَوَاقِحَ فَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَسْقَيْنَاكُمُوهُ وَمَا أَنْتُمْ لَهُ بِخَازِنِينَ: و بادها را بارور کننده فرستادیم و از آسمان آبی نازل کردم و شما را بدان سیراب نمودیم، در حالی که شما ذخیره‌کننده آن نبودید.» (سوره حجر، آیه ۲۲). خداوند متعال در آیه‌های بسیاری فرموده‌است که طبیعت و آن‌چه آفریده شده‌است، مسخر انسان است تا از آن بهره‌گیرد و آن‌چه مورد نیاز خود و دام‌هایش است فراهم آورد.

در تصویر چهارم، «زندگی کوتاه»، که در آیاتی از پنج سوره، حدید (آیه ۲۰)، یونس (آیه ۲۴)، حج (آیه ۵)، شعرا (آیه‌های ۱۴۵ تا ۱۵۱)، کهف (آیه ۴۵)، زمر (آیه ۲۱)، کهف (آیه‌های ۳۲ تا ۳۴)، به آن اشاره شده‌است. با کنار هم گذاشتن صحنه‌های آفریده‌شده توسط آب، از بارانی که زمین مرده را زنده می‌کند و زمین سبز و پر نعمت می‌شود تا آن‌جا که دوباره همه چیز در مدتی کوتاه خشک و مرده می‌شود، به زوال‌پذیری دنیا و نعمت‌های آن می‌پردازد. در آیه ۴۵ سوره کهف می‌فرماید: «وَأَصْرِبُ لَهُمْ مَثَلِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَا أَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ فَأَخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَّاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُقْتَدِرًا: و برایشان زندگی دنیا را مثل بزنی که مانند آبی است که آن را از آسمان فرستادیم، پس گاه زمین با آن در آمیخت (و سبز شد) و آن گاه خشکید که بادها آن را به هر سو می‌پراکنند، و خدا بر هر چیزی قادر است.».

۵.۲. مفاهیم

در این تصاویر، مفاهیمی عمیق که فلاسفه و متفکران را به خود مشغول داشته‌اند، با واژه‌های طبیعت برای همگان مطرح شده‌اند. در همه آیه‌هایی که به طبیعت اشاره می‌کنند، مفهوم توحید وجود دارد و خداوند خالق، فاعل و اداره‌کننده همه امور طبیعت معرفی شده‌است و انسان دعوت به شکرگزاری و یکتاپرستی شده‌است. زبان قرآن، در کنار یادآوری مسائل خداشناسی به انسان، او را به عمل صالح رهنمون می‌سازد و فقط به بیان مسائل اعتقادی بسنده نمی‌کند. در کنار مفهوم توحید، در برخی موارد در یک آیه و یا در آیه‌های کنار هم، زندگی پس از مرگ و معاد به تصویر کشیده شده‌است، که برای انسان مسئولیت‌آور است و انسان را به تفکر و عمل ترغیب می‌کند (Javadi Amoli, 2017). انسان‌ها هنگامی که در نعمت زندگی می‌کنند، بر این تصور هستند که این وضعیت را پایانی نیست و از عاقبت اندیشی دور می‌شوند؛ بر همین اساس یاد مرگ و زوال‌پذیری نعمت‌های دنیا و کنار هم قرار دادن تصویرهای نعمت و نعمت به انسان‌هایی که اهل فکر و اندیشه هستند، تلنگری برای تنظیم خواستن‌ها و دوست داشتن‌هایشان می‌زنند (Gharaati, 2009b, Bahrapour, 2013). برای نمونه، در آیه ۵۷ سوره اعراف، پیوسته اشاره می‌شود که اوست که باها را می‌فرستد، باران نازل می‌کند، ثمراتی از زمین بیرون می‌آورد و هم اوست که مردگان را زنده می‌کند.

توحید و معاد به عنوان پایه و اساس تمام مفاهیم اعتقادی و اخلاقی به همه ابعاد زندگی مربوط می‌شوند. همچنین توحید و معاد تفاوت بین سبک زندگی سکولار، که در دیدگاه قرآنی جز مردگی نیست و سبک زندگی اسلامی که همان حیات طیبه است (Khatibi & Sajedi, 2013)، را نشان می‌دهند. آموزش این مفاهیم به زبان آموزان نوجوانی که در سرشت خود خداجو و حقیقت‌طلب هستند، باید در همه اجزای تعلیم و تربیت وجود داشته باشد و هر زبانی که به آن‌ها آموزش داده می‌شود مسیری توحیدی پیش روی آن‌ها قرار دهد.

۵.۳. روش‌ها

قرآن کریم، برای انتقال این مفاهیم از طریق تصاویری در طبیعت از روش‌های گوناگونی استفاده کرده‌است که می‌تواند در تولید محتوای آموزشی مورد توجه قرار گیرند. یکی از ابزارهای ادبی زبان قرآن تشبیه و تمثیل است که برای انتقال مفاهیم به انسان‌ها از آن چه در دنیای اطرافشان می‌بینند و برایشان ملموس است استفاده می‌کند. تشبیه و تمثیل، مفاهیم را با مثالی ساده می‌کند، چرا که قرآن فقط برای عالمان و متفکران نوشته نشده‌است و همه انسان‌ها نیز باید از آن بهره ببرند. در مجموعه آیه‌هایی که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت، برای نمونه، تشبیه می‌توان به آیه

۲۰ سوره حدید اشاره کرد که زندگی دنیا را به باران تشبیه می‌کند «كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ الْكُفَّارَ نَبَاتُهُ: (مانند آن‌ها) مثل بارانی است که گیاهان آن کشاورزان را به شگفت آورد» که ابتدا سرسبزی به ارمغان می‌آورد و سپس زرد شده و به گیاهی خشک تبدیل می‌شود.

یکی دیگر از روش‌های زبان قرآن برای تربیت انسان استفاده از داستان است؛ تفاوت داستان‌های قرآن با دیگر منابع این است که فقط به مسائلی پرداخته می‌شود که ارزش هدایتی دارند. همچنین، به جزئیاتی مانند اینکه داستان کی و کجا رخ داده و اسم اشخاص چه بود اشاره‌ای نمی‌شود (Javadi Amoli, 2016). برای نمونه، می‌توان به داستانی که در آیه‌های ۳۳ تا ۴۳ سوره کهف نقل شده است، اشاره کرد. این داستان، به گفت‌وگو و سرنوشت مردی می‌پردازد که به یکی از آن‌ها دو باغ انگور و درختان خرما داده شده بود که از میان آن‌ها نهری می‌گذشت. ناسپاسی و غرور آن مرد در برابر پروردگار سبب نابودی باغ او و تبدیل نعمتش به نعمت می‌شود. در این داستان که می‌تواند محتوای مناسبی برای تصویر چهارم، «زندگی کوتاه»، باشد، مفاهیم توحید و معاد و وظیفه انسان در برابر نعمت‌هایی که خداوند بخشیده است در کنار هم قرار گرفته‌اند. همچنین، توصیه‌هایی اخلاقی برای صاحبان نعمت در برخورد با فرودستان و پندهایی برای مردم در دیدن نعمت‌های متنعمان در بردارد.

هنگامی که انسان آیات قرآن را تلاوت می‌کند و داستان‌ها و تمثیل‌هایش را می‌خواند، به حال خود رها نمی‌شود؛ بلکه با پرسشگری و مخاطب در صحنه‌ها و حرکت‌های آیات درگیر می‌شود و مشارکت داده می‌شود. خداوند متعال در قرآن برای ایجاد حس نزدیکی و مسئولیت‌پذیری در انسان او را مورد خطاب قرار می‌دهد (Javadi Amoli, 2012) و برای نمونه در سوره شعرا از او پرسیده می‌شود تا غفلت را از روح او بزدايد و فطرت خداجویش را بیدار کند (Gharaati, 2009b): «أَتُكْرَهُونَ فِي مَا هَاهُنَا آمِنِينَ ﴿١٤٦﴾ فِي جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ ﴿١٤٧﴾: آیا شما را در این نعمت‌هایی که این جا است آسوده رها می‌کنند؟ در این باغ‌ها و چشمه‌ساران؟»

در همه مواردی که به عنوان سبک زبان قرآن در تربیت انسان اشاره شد، واژه‌ها نقش اساسی دارند. واژه‌ها در کنار هم مجموعه‌ای منسجم را تشکیل می‌دهند که نظام فکری قرآنی را شکل می‌دهند. در آیه‌های مورد بررسی پژوهش حاضر می‌توان دید که واژه‌های قرآن کریم همنشین‌های متفاوتی نسبت به متن‌ها و موقعیت‌های دیگر دارند. برای نمونه، آب باران در کنار فعل زنده کردن و زمین با صفت مرده آمده است: «وَيُنزِلُ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَيُحْيِي بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا: و از آسمان باران می‌فرستد و زمین را بعد از مرگش بدان زنده می‌کند» (سوره روم، آیه ۲۴). در آیه‌های دیگر، باد، بشارت‌دهنده و باران، رحمت الهی معرفی شده است که برای انسان‌ها پس از

نومیدیشان فرستاده می شود: «وَهُوَ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ: و اوست آن کس که بادها را پیش از باران رحمتش بشارت دهنده فرستاد» (سوره فرقان، آیه ۴۸). این همنشینی ها، ذهن انسان را به مفهومی که این تصاویر انتقال می دهند، نزدیک می کند. این واژه ها، در صورت فراهم بودن بستر هدایت و پذیرش حقیقت، با تکرار و یادآوری در قاموس واژه های شخص قرار می گیرند و جزئی از کلام، افکار و رفتار او می شوند.

زبان قرآن ویژگی دیگری دارد که اهمیت بسیاری در تبیین مسئله توحید در محتوای آموزشی دارد. متن های علمی بر پایه دیدگاه پوزیتیویستی به طبیعت نگارش شده و از افعال مجهول استفاده کرده و یا طبیعت را بخشاینده موهبت ها دانسته اند. این در حالی است که زبان قرآن در سخن از طبیعت، پدیده ها را به فاعل نزدیک که همان علل طبیعی هستند، نسبت می دهد. سپس کل مجموعه را تحت اراده و قدرت خداوند معرفی می کند و در برخی موارد کنش مستقیماً به خداوند متعال نسبت داده می شود (Javadi Amoli, 2012). به این منظور، در برخی آیات از پاره گفته هایی همچون «الله الذی...»، «الم تر ان الله...»، «هو الذی...» و همچنین افعال غایب و متکلمی مانند «انزل»، «یرسل»، «انزلنا»، «احینا» و «انبتنا» برای نسبت دادن پدیده های طبیعی به خداوند متعال استفاده شده است (Gharaati, 2009a).

۵.۴. درسی از طبیعت: تذکره و متاعا للموقوین

برای قرار دادن آموزش زبان انگلیسی در مسیر رسیدن به حیات طیبه باید در انتخاب موضوعات، واژه ها و اسلوب زبانی دقت ویژه داشت. همان گونه که اشاره شد، زبان قرآن مفاهیم را در کنار مصادیق، و ایمان را در کنار عمل ارائه می دهد. زبان قرآن، با انتخاب دقیق واژه ها، آهنگ فطرت را در گوش انسان می نوازد و با فراخواندن او به دیدن و فکر کردن تلاش می کند که او را از خواب نادانی بیدار کند. این کتاب زندگی، والاترین الگو برای سبک زندگی همه انسان ها است و می تواند انسان را متفکر و معتقد تربیت کند. تولید محتوای آموزشی با الگو برداری از زبان قرآن در موضوع طبیعت با اصول تولید محتوا و نظریه های آموزشی امکان پذیر نیست. پیچیدگی های زبان و آمیخته بودن آن با افکار و اعمال انسان و خلیات و روحیات او، در زندگی زبان آموزان در کلاس درس چارچوب ها و نظریه ها را زیر سوال می برد. این موارد، تاملینسون (Tomlinson, 2013) را در دوران تدریس در جوانی بر آن می دارد که به همراه دانش آموزان خود کتاب ها را از پنجره بیرون اندازد و در کنار آن ها و با همکاری خودشان از محتوایی منطبق بر روحیات زبان آموزان استفاده کند. پس از سال ها پژوهش در مورد تولید محتوا و نظریه پردازی در این زمینه، تاملینسون کتاب های موجود در بازار جهانی را برای مرتبط نبودن با زندگی متعلمین و سطحی

بودن نقد می‌کند. وی بر این باور است که به جای ساختارها و واژه‌های طبقه‌بندی شده باید از ایده‌ها برای تولید محتوا شروع کرد.

بنابراین در این پژوهش، مبنای کار را زبان قرآن قرار دادیم و برای مفاهیم، محتوا و روش‌ها از آیه‌ها و تفسیرهای آن‌ها الگو گرفتیم. بر این اساس طرح اولیه‌ای با نام «بنگر، بیان‌دیش و زندگی کن» برای محتوای آموزش زبان انگلیسی پیشنهاد می‌شود. بر پایه این طرح، تصویری از طبیعت در قرآن ارائه می‌شود و زبان‌آموزان در آن موضوع به تفکر می‌پردازند تا با مفاهیم قرآنی آشنا شوند و در نهایت در عمل و زندگی خود به کار بندند. در واقع، این همان حرکت از مصادیق به مفاهیم و سپس از مفاهیم به مصادیق است. ابتدا مصادیقی از طبیعت به زبان‌آموزان ارائه می‌شوند که اشاره به مفاهیم عمیق قرآنی دارند. سپس آن‌ها با تفکر، نوشتن و یا گفت‌وگو در مسیر درک آن مفاهیم و رسیدن به مصادیق‌های عملی در زندگی گام بر می‌دارند. ایجاد پیوند میان مفاهیم و مصادیق‌ها از اهمیت بالایی در فهم دقیق آیات و مفاهیم قرآن و همچنین یافتن راه درست زندگی برخوردار است. اخوت (Okhovat, 2014, p.80) «سر تولید علم قرآنی» را در همین ارتباط بین مفاهیم و مصادیق می‌داند.

بر اساس آنچه از سبک آیه‌ها دریافتیم و پیش‌تر نیز به آن اشاره شد، محتوای درس باید به صورت توصیفی از طبیعت باشد. این محتوا می‌تواند در قالب‌های گوناگونی مانند داستان، گفتگو و یا توصیف علمی، خطاب به خواننده و یا از زبان سوم شخص باشد، ارائه شود. پس از نمایش تصویر، زبان‌آموزان باید در آن اندیشه کنند و از خود تصویر فراتر رفته و به آن به عنوان نشانه‌ای الهی بنگرند و به ناگفته‌ها پی ببرند (Bahrapour, 2013). فراخواندن به اندیشیدن در محتوا به روش‌های گوناگونی می‌تواند انجام شود. با توجه به زبان قرآن می‌توان از پرسش‌هایی که خطاب به خواننده ارائه می‌شوند، استفاده کرد. همچنین می‌توان خواننده را در مسیر عبور از محسوسات به معقولات و رسیدن به مفاهیم کلی و همیشگی از نمونه‌ها رهنمون ساخت (Javadi Amoli, 2016). طرح پرسش می‌تواند در قالب یک تمرین نوشتاری یا گفتاری، با توجه به سطح و سن زبان‌آموزان، مفاهیم قرآن را به زندگی پیوند بزند. همچنین می‌تواند زبان‌آموزان را در جستجوی جایگاه طبیعت و آموزه‌های قرآن در زندگی قرار دهد.

برای روشن‌تر شدن بحث، نمونه‌ای کوتاه از محتوای یک درس برای تصویر نخست، «باران زندگی بخش»، ارائه و بررسی می‌شود. برای تولید این محتوا، آیه‌های مربوط به آن تصویر و تفسیرهای آن‌ها مورد بررسی قرار گرفتند. در این آیه‌ها، یک گزاره مشترک و کلیدی مبنی بر اینکه «خداوند از آسمان آبی فرستاد تا زمین مرده را با آن زنده کند» تکرار شده است. جزئیات

دیگر آیه‌ها نیز در کنار این گزاره قرار گرفتند تا توصیف تصویر کامل شود. در همین راستا، با مقایسه سه ترجمه انگلیسی قرآن کریم، شاکر، سرور و یوسف علی (ParsQuran, 2018)، این تصویر در قالب متنی ۱۱۸ واژه‌ای، برای راهنمایی برای تدوین متن درس، به زبان انگلیسی نگاشته شده‌است.

The land is still and barren and there are people who have no hope. Then, Allah sends the winds to carry heavy clouds and give the good news of Allah's mercy to the hopeless people. He leads the winds to dead lands to send down water from the sky on the dry and dead earth to bring it back to life. Then the earth rises and gets prepared to be clothed in green. These are signs for people who listen, remember, and understand. Allah, the One who gives life to dead lands, will likewise raise the dead and bring them back to life. He has power over everything and He is the One who is aware of everything.

هدف این تصویر، آشنایی ذهن زبان‌آموزان با مفاهیم توحید و معاد با نمونه‌هایی عینی و قابل فهم است. در این آیات پروردگاری و آفرینندگی خداوند در فرستادن بادهای ابرها و باران به سوی سرزمین‌های مرده مطرح شده‌است. به دنبال آن انسان توصیه به شکرگزاری و سپاس از خداوند متعال در مقابل این نعمت‌ها شده‌است. همچنین با اشاره به نمونه‌های مرگ و زندگی در طبیعت مانند زنده شدن زمین توسط باران ذهن‌ها به سمت معاد و زنده شدن مردگان در قیامت کشانده می‌شوند. بر همین اساس، محتوای درس نیز به دنبال معرفی این مفاهیم با توجه به آیه‌های قرآن کریم است. محتوای ارائه شده، که توسط نگارندگان به عنوان نمونه تهیه شده‌است، برای نوجوانان در سطح‌های ابتدایی در نظر گرفته شده‌است. به همین سبب از جمله‌های پیچیده استفاده نشده‌است و فعل‌ها در زمان‌های حال ساده، استمراری و گذشته ساده به کار رفته‌اند. برای ایجاد ارتباط زبان‌آموزان با متن، توصیفی ساده، در ۲۵۷ واژه در پنج بخش، از زبان یک کودک سیستانی در روستای قلعه نو، از وضعیت زندگی اش ارائه شده‌است. قلعه نو دارای معماری سنتی است. این روستا، از جنبه چگونگی چینش خانه‌ها، به گونه‌ای که پشت بام یک خانه حیاط دیگری است، به روستای ماسوله در شمال ایران شباهت دارد. برخی آن را «ماسوله سیستان» نیز نامیده‌اند. آب‌وهوای گرم و خشک و علاوه بر آن خشک‌سالی چند سال اخیر زندگی مردم را تحت تأثیر قرار داده‌است و سبب مهاجرت برخی از آن‌ها به شهرها شده‌است. با توجه به این ویژگی‌ها، توصیف این کودک از روستا و خانواده خود و همین‌طور مقایسه آن با روستای سرسبز ماسوله ظرفیتی مناسب برای بیان مفاهیم آیات مربوط به این تصویر است.

1. My name is Hamoon. I was born in Ghale No, a village in the north of Sistan. The weather is often hot and dry here. Our village is very beautiful with old houses. Some people call it Masouleh of Sistan!

Let's do a research

Can you find Ghale No and Masouleh on the map?

Are these two villages similar?

How are they different?

در این بخش، با انجام پژوهشی در مورد قلعه نو و ماسوله، زبان آموزان با آب و هوای گوناگون و تفاوت زندگی در آن‌ها آشنایی کوتاهی پیدا می‌کنند. معلم می‌تواند در این بخش از آن‌ها بخواهد که با تهیه تصاویری از شهر خودشان و نوشتن متنی مشابه، از سرزمین زادگاه خود و جایگاه آن روی نقشه با دیگر زبان آموزان گفت‌وگو کنند. این بخش که به عنوان مقدمه، با مقایسه سرسبزی ماسوله و خشکی قلعه نو ذهن‌ها را برای مطالب بعدی آماده می‌کند، به زندگی واقعی زبان آموزان مربوط می‌شود و توجه آن‌ها را به محیط اطرافشان می‌کشاند.

2. My dad is a farmer. We have a purple grapes garden, but it is getting smaller and smaller because we have only a little water. My dad is always sad. He says we should leave here soon. He has no hope. The land is dead and dry. There is no water and there is no life.

Look around. Try to find signs and examples of death and life.

What has life? Flowers,... What has no life? Dry leaves,...

خشک‌سالی و کم‌آبی و تاثیر آن بر زندگی مردم در این بخش با احساس ناامیدی و یأس همراه شده است و زمینه را برای دعا و درخواست باران فراهم می‌کند. همچنین، واژه‌های این بخش، ارتباطی بین مفاهیم مرگ و زندگی و طبیعت اطراف ایجاد می‌کند. زبان آموزان، تجربه‌ای جدید از هم‌نشینی این دو مفهوم با تجربیاتشان از زندگی واقعی خواهند داشت. پیشنهاد می‌شود که معلم این بخش را به صورت کار گروهی در کلاس انجام دهد و تبادل نظر و تجربه در پیوند با نمونه‌های مرگ و زندگی را میان زبان آموزان هدایت کند و با آن‌ها همراه شود. نکته قابل توجه در این بخش این است که آن‌ها نمونه‌های مرگ و زندگی را در طبیعت ببینند و این واژه‌ها را با تجربیاتشان هم‌نشین کنند.

3. My Grandma helped us pick the grapes. She died two years ago. She said we should ask **God** for what we need because **He** has power to do anything and is also kind. She always talked to **Him** early in the morning and asked **Him** for life to return to the land, the animals, and the people.

WHO do you ask for WHAT? WHY?! Dad, Mom, Teacher, God

در ادامه، در بخش ۳، به شخصیت مادر بزرگ، که در زنده نیست، اشاره شده است. این شخصیت از دو جنبه در متن اهمیت می‌یابد؛ از سویی ارتباط عاطفی با مادر بزرگ، که در بیشتر خانواده‌ها وجود دارد می‌تواند زمینه لازم برای پذیرش و انتقال ارزش‌هایی مانند دعا و مناجات با پروردگار را فراهم کند. از سوی دیگر همنشینی واژه‌هایی مانند زمین خشک و مردگی، باران و زندگی بخشی در کنار مسئله مرگ مادر بزرگ، ذهن را از نمونه‌های کوچک مرگ و زندگی در طبیعت به سمت اندیشیدن در مورد معاد و زنده شدن مردگان می‌برد. برای طرح پرسش این بخش که از چه کسی چه چیزی درخواست می‌کنید و چرا؟ معلم می‌تواند از زبان آموزان بخواهد تا درخواست‌هایشان از هر یک از افراد مهم زندگی مانند پدر و مادر را در نموداری خورشیدی بنویسند. همچنین در مورد آن در کلاس درس با یکدیگر گفت‌وگو کنند و موضوع را به درخواست‌هایشان از پروردگار عالم گسترش دهند.

4. I can hear the wind out there! Winds are signs of good news. **God** sends them to carry heavy clouds, full of water, to dead lands. **He** knows people are sad and is kind to us. **He** sends pure water down on the soil and gives it life. Then the land comes alive and hope returns to hearts.

Let's think

What words/deeds are like rain and can bring life?

در بخش ۴، توصیف کوتاهی از بارش باران آمده است که نسبت دادن این پدیده‌های طبیعی به خداوند متعال در کلام می‌تواند زبان آموزان را متوجه منشأ اصلی پدیده‌های طبیعی سازد. از سوی دیگر، در دورانی که رسانه‌ها به دنبال تزریق ناامیدی در زمینه‌های گوناگون به مردم کشور ایران هستند، امید می‌تواند در بافتی جدید و با منشأی متفاوت نمایان شود. واژه‌هایی مانند دریچه‌هایی نماهای جدیدی را به روی ذهن باز می‌کنند. بر همین اساس، هدف پرسش در این بخش ایجاد پیوند میان مفاهیم مردگی و زندگی و اعمال و گفتار انسان است. این ارتباط زبان آموزان را نسبت به خودشان و اطرافیانشان حساس‌تر و دقیق‌تر می‌کند. برای این هدف، پیشنهاد این است که معلم استفاده از واژه‌های مربوط به مردگی و زندگی را در پاسخ و بحث در مورد این پرسش و نیز دیگر بخش‌ها تأکید و تشویق کند.

5. It is raining and everyone is soaking wet! Dad is smiling and thanking God for the beautiful rain. **He** gave life to our village again. Ghale No can wear its green clothes now! I miss grandma. Will I ever see her again one day?

Remember 'who do you ask for what'?

How do you thank for what you get?

در پایان، بخش پنجم به دنبال به تصویر کشیدن زندگی و شادی پس از بارش باران است. سپس به شکرگزاری و سپاس برای این نعمت بزرگ اشاره می‌کند که در پرسش پس از آن نیز مورد توجه قرار گرفته است. معلم می‌تواند با به کار گرفتن خورشیدهای زبان‌آموزان در بخش سوم و گسترش و تکمیل آن‌ها، زمینه را برای یادآوری و برشمردن نعمت‌های الهی فراهم کند. همچنین معلم می‌تواند با استفاده از تجربه‌ها و نظرهای آن‌ها نمونه‌های عملی تشکر از خلق و خالق متعال را یادآور شود. برای تدریس و تدوین این محتوا، پیشنهاد می‌شود که معلم با آگاهی کامل از روش‌های آموزش و اصول آموزش زبان انگلیسی، از مشورت گروهی از مربیان تربیتی، معلم قرآن و عربی بهره‌مند شود، تا همهٔ درس‌ها با هماهنگی زبان قرآن را به زبان‌آموزان آموزش دهند.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل و بررسی این آیه‌ها و تفسیرهای آن‌ها به خوبی نشان می‌دهند که قرآن کریم با اشاره به آفرینش و سازه‌های آن در پی هدایت انسان به مسیر درست و تبیین مفاهیمی عمیق به زبان ساده و قابل فهم برای همگان است. خداوند در این آیه‌ها با فراخواندن انسان به نگرستن و اندیشیدن در طبیعت، او را به مسیری هدایت می‌کند. در این مسیر، انسان، بهره‌اش از طبیعت را از تسخیر فیزیکی و بهره‌کشی مادی فراتر برده و از این طریق به خداشناسی و خودشناسی برساند. همچنین با یادآوری صحنه‌هایی از طبیعت که یادآور معاد هستند، انسان را دعوت به پرهیزگاری و مراقبت در اعمال و افکار می‌کند. خدا انسان را پس از بهره‌کشی از طبیعت بی‌مسئولیت و وظیفه رها نمی‌کند. بررسی کتاب طبیعت با این دیدگاه می‌تواند سبک زندگی اسلامی را به انسان بیاموزد و او را از محسوسات عالم به معقولات و مفاهیم والا برساند.

در این پژوهش، بر خلاف آنچه در دیگر تلاش‌ها برای تولید محتوای مبتنی بر ارزش‌ها و مفاهیم ایرانی و اسلامی کتاب‌های آی.ای.آی.^۱ (Organization for Educational Research and Planning, 2016; Organization for Educational Research and Planning, 2016; Research and Planning Department, 2017) می‌بینیم، مبنای کار مفاهیم قرآنی هستند. ساختارها و موضوعات به کاررفته در کتاب‌های موجود، با توجه به اینکه قابل سروسامان‌دهی و دست‌کاری بودند، در سطح فرعی و ثانویه در نظر گرفته شده‌اند. هر یک از تصویرهای مورد اشاره در آیه‌های قرآنی می‌توانند برای طراحی و تولید محتوای سطح‌های گوناگون از جنبهٔ ساختاری و واژگانی به کار گرفته شوند. همان‌گونه که اشاره شد، در

^۱ ILI books

محتوایی که به دنبال اهداف اسلامی در آموزش بوده‌اند، شروع از موضوعات و ساختارهای تجویزی نظریه‌ها و چارچوب‌هایی مانند سی. ال. تی^۱ و سی. ای. اف. آر^۲، محتوا را از هدف اصلی دور کرده‌است. این چارچوب‌ها، محتواها را در سطح موضوع گفت‌وگوها و متن‌هایی در توصیف برخی آداب و رسوم اسلامی قرار داده‌است و از پرداختن به مفاهیمی مانند توحید و معاد و جایگاه آن‌ها در سبک زندگی بازداشته‌است. از سوی دیگر، این پژوهش در پی ارائه مستقیم و آموزشی مفاهیم دینی و فقهی نبوده‌است و بیش‌تر سعی در ارائه سبک زندگی در زبان قرآن و ایجاد زمینه تفکر توحیدی و معاد داشته‌است. برخی با شنیدن عنوان‌هایی مانند محتوای اسلامی و قرآنی و یا مفاهیم توحید و معاد در آموزش زبان انگلیسی، محتوایی را در نظر می‌آورند که به شرح و تفسیر مفاهیم اسلامی به سبک علم کلام می‌پردازد. یا اینکه درس انگلیسی برای اهداف ویژه در رشته‌ای مانند فقه و علوم قرآنی و یا حوزه مورد استفاده است.

فهرست منابع

- اخوت، احمدرضا (۱۳۹۳). آموزش روش‌های تدبر در قرآن: روش‌های تدبر کلمه‌ای. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت (ع).
- اخوت، احمدرضا، کاظم حاجی رجب‌علی و هانی چیت‌چیان (۱۳۹۴). نظام‌سازی طیب. تهران: نشر قرآن و اهل بیت نبوت (ع).
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (کاوشی برای تدوین چهارچوب نظری تربیت اسلامی). ج ۱. تهران: موسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).
- بحرینی، نسرين (۱۳۹۲). «تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی». راهبرد فرهنگ. دوره ۶. شماره ۲۲. صص ۱۶۳-۱۸۲.
- بهرام پور، ابوالفضل (۱۳۹۱). تفسیر یک جلدی مبین. قم: آوای قرآن.
- بهرام پور، ابوالفضل (۱۳۹۲). تفسیر نسیم حیات. ج ۲. قم: آوای قرآن.
- جعفری تبریزی، محمدتقی (۱۳۹۰). قرآن نماد حیات معقول. تهران: موسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۳). تفسیر تسنیم. ج ۱. قم: مرکز بین‌المللی نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۱). تفسیر تسنیم. ج ۲. قم: مرکز بین‌المللی نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۵). تفسیر تسنیم. ج ۵. قم: مرکز بین‌المللی نشر اسرا.

¹ CLT

² CEFR

۲۲۴ / رویکرد قرآنی به تولید محتوا برای آموزش زبان انگلیسی: آب در کتاب الهی

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۶). تفسیر تسنیم، ج ۴۲. قم: مرکز بین المللی نشر اسرا. خوش منش، ابوالفضل (۱۳۹۰). زبان قرآن پایه فرهنگ سازی دینی. تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.

رستمی، محمدحسن (۱۳۸۵). سیمای طبیعت در قرآن. انتشارات بوستان کتاب قم. شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.

صالحی، صادق، زهرا پازوکی نژاد و لقمان امامقلی (۱۳۹۲). آموزش و پرورش و محیط زیست (نگرش، آگاهی و رفتارهای زیست محیطی دانش آموزان)، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره ۶. سال ۲۰. شماره ۲. صص ۱۷۱-۱۹۰.

عبداللهیان، حمید و آیدا حسینی فر (۱۳۹۱). «تحلیلی بر بازنمایی ایدئولوژی و سبک زندگی در کتاب‌های آموزش زبان اینترچینج». مطالعات فرهنگ-ارتباطات. سال ۱۳، شماره ۲۰، صص ۳۵-۶۰.

قرائتی، محسن (۱۳۸۸ الف). تفسیر نور. ج ۱. تهران: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.

قرائتی، محسن (۱۳۸۸ ب). تفسیر نور. ج ۲. تهران: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.

قهرمانی قاجار، سوسن (۱۳۹۵). کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران «انسان تسلیم در برابر آمریکا» تربیت می‌کند. خبرگزاری تسنیم (گروه سیاسی). شماره ۱۱۳۸۳۷۵.

قهرمانی، سوسن و پور صدوقی، ساره (۱۳۹۵). «جنگ تحمیلی پنهان: دزفول این بار در محاصره کلمات غریب». زبان پژوهی. دوره ۸، شماره ۲۱. صص ۸۰-۱۱۵.

محمدی دوستدار، حسین (۱۳۹۵). زبان انگلیسی: مجرای نفوذ قدرت نرم آمریکا. تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.

مروجی، مهدی (۱۳۹۱). «حیات طیبه (هدف تربیت نهایی در برنامه درسی ملی)». رشد آموزش قرآن. شماره ۳۸. صص ۳۷-۳۹.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۵). مقدمه‌ای بر جهان بینی اسلامی: جهان بینی توحیدی. تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر جهان بینی اسلامی: انسان و ایمان. تهران: انتشارات صدرا.

موسوی لاری، مجتبی (۱۳۹۵). مبانی اعتقادات در اسلام. ج ۱. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

موسوی نسب، محمدصادق، هادی رزاقی و حسین خطیبی (۱۳۹۱). «نقش اسلامی سازی محتوای آموزشی در درونی شدن ارزش‌های اسلامی». معرفت. سال ۲۱، شماره ۱۷۹. صص ۱۵-۳۰.

هاشمی رفسنجانی، اکبر (۱۳۸۹). فرهنگ قرآن (کلید راهیابی به موضوعات و مفاهیم قرآن کریم). قم: بوستان کتاب قم.

References

- Abdollahian, H., & Hosseinifar, A. (2013). An analysis of the representation of life style and ideology in Interchange ESL books. *Culture-Communication Studies*, 13(20), 35-60 [In Persian].
- Bagheri, K. (2013). *Revisiting Islamic education* (Vol. 1). Tehran: Madrese [In Persian].
- Bahrapour, A. (2012). *Tafsir-e Mobin*. Qom: Avay-e Quran [In Persian].
- Bahrapour, A. (2013). *Tafsir-e Nasim Hayat* (Vol. 2). Qom: Avay-e Quran [In Persian].
- Bahreini, N. (2013). An analysis of cultural values in English language teaching books. *Rahbord-e Farhang*, 6(22), 163-182 [In Persian].
- Edge, J. (2003). Imperial troopers and servants of the Lord: a vision of TESOL for the 21st century. *TESOL Quarterly*, 37(4), 701-709.
- Higher Education Council (2011). *Fundamental reform document of education*. Tehran: Supreme Council of Cultural Revolution [In Persian].
- Foroozandeh, E., & Forouzani, M. (2015). Developing school English materials for the new Iranian educational system. In C. Kennedy (Ed.), *English language teaching in the Islamic Republic of Iran: innovations, trends and challenges* (pp. 59-72). London: British Council.
- Ghahremani Ghajar, S. (2016). English books in Iran educate subservient people to America. *Tasnim News Agency (Politics Departments)*. No, 1138375 [In Persian].
- Ghahremani, S., & Poursadughi, S. (2017). This time the invasion of Dezfoul by alien words. *Zabanpazhuhi*, 8(21), 80-115 [In Persian].
- Gharaati, M. (2009a). *Tafsir-e Noor* (Vol. 1). Tehran: Lessons from the Holy Quran Culture Center [In Persian].
- Gharaati, M. (2009b). *Tafsir-e Noor* (Vol. 2). Tehran: Lessons from the Holy Qur'an Culture Center [In Persian].
- Gray, J. (2012). Neoliberalism, celebrity and 'aspirational content' in English language teaching textbooks for the global market. In D. Block., J. Gray., & M. Holborow (Eds.). *Neoliberalism and applied linguistics* (pp. 68-85). London: Routledge.
- Hashemi Rafsanjani, A. (2010). *Encyclopedia of Qur'an*. Qom: Bustane Ketab Qom [In Persian].
- Holliday, A. (2018). Designing a course in intercultural education. *Intercultural Communication Education*, 1(1), 4-11.
- Iran Language Institute (2004). *ILI English Series (Elementary 3)*. Tehran: Iran Language Institute.
- Jafari Tabrizi, M. T. (2011). The holy Qur'an the symbol of intelligible life. Tehran: Allameh Jafari Institute [In Persian].
- Javadi Amoli, A. (2012). *Tafsir Tasnim* (Vol. 1). Qom: Esra Publications [In Persian].
- Javadi Amoli, A. (2014). *Tafsir Tasnim* (Vol. 2). Qom: Esra Publications [In Persian].
- Javadi Amoli, A. (2016). *Tafsir Tasnim* (Vol. 5). Qom: Esra Publications [In Persian].
- Javadi Amoli, A. (2017). *Tafsir Tasnim* (Vol. 42). Qom: Esra Publications [In Persian].
- Jelinski, D. E. (2005). There is no mother nature—there is no balance of nature: culture, ecology and conservation. *Human Ecology*, 33(2), 271-288.
- Khoshmanesh, A. (2011). *Introduction to cultural and artistic capacities of Qur'an's language*. Tehran: Institute of Culture, Art and Communication [In Persian].
- Mohammadi Doostdar, H. (2016). *English soft power*. Tehran: National Research Institute for Science Policy [In Persian].
- Moraveji, M. (2012). Hayat Tayebeh (the ultimate goal of the national curriculum). *Qur'an Roshd*, 38, 37-39 [In Persian].
- Motahari, M. (2006). *Monotheistic worldview*. Tehran: Sadra Publications [In Persian].
- Motahari, M. (2010). *Man and Faith*. Tehran: Sadra Publications [In Persian].
- Mousavi Nasab, M., Razaghi, H., & Khatibi, H. (2012). The role of Islamization of educational content in internalizing Islamic values. *Marifat*, 21(179), 15-30 [In Persian].

- Okhovat, A. (2014). *Teaching the methods of thinking about Qur'an: word-based methods*. Tehran: Qur'an and Ahl-e-bayt Nobovat Publication [In Persian].
- Okhovat, A., Haji Rajabali, K., & Chitchian, H. (2015). *Systematizing virtue*. Tehran: Quran and Ahl-e-bayt Nobovat Publication [In Persian].
- Organization for Educational Research and Planning (2016). *Vision1, 2, 3: English for schools*. Tehran: Chap va Nashr.
- Organization for Educational Research and Planning (2016). *Prospect1, 2, 3: English for schools*. Tehran: Chap va Nashr.
- Research and Planning Department (2017). *Teacher's guide: the ILI English series (new elementary 1)*. Tehran: Iran Language Institute.
- Rohmah, Z. (2012). Incorporating Islamic messages in the English teaching in the Indonesian context. *International Journal of Society, Science & Education*, 2(2), 157-165.
- Rostami, M. (2006). *The nature in Qur'an*. Qom: Bustane Ketab Publications [In Persian].
- Salehi, S., Pazokinejad, Z., & Emamgholi, L. (2014). Education and environment (attitude, knowledge and environmental behavior of students). *Journal of Education*, 20(2), 171-190 [In Persian].
- Taki, S. (2008). International and local curricula: the question of ideology. *Language Teaching Research*, 12(1), 127-142.
- Tomlinson, B. (2013). Humanizing the coursebook. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 139-156). London: Bloomsbury Aca.

A Qur'anic Approach toward Developing Materials for English Language Teaching: the Concept of Water

Nargess Nourizadeh¹
Sue-san Ghahremani Ghajar²
Shahla Bakhtiari³

Received: 06/10/2018

Accepted: 05/03/2019

Abstract

We have been teaching English in Iran for decades now; however, the materials used at schools and in institutes have been adopted from or influenced by the commercial textbooks published by dominating powers. The themes, topics, and the lexical networks dispose learners toward internalizing secular and materialistic values in life. There have been attempts on the part of Iranian material developers to detach from the inconsistencies of the commercial materials with Islamic and Iranian values; however, the ideal Islamic life⁴, which is the ultimate goal of education in Islam has rarely received due attention. Moving toward such a lifestyle demands a harmony among all the parts of the educational system, including all the different school subjects and their corresponding materials and methods. Nevertheless, English language courses have remained unaffected by Islamic teachings and have focused on the lowest level of life without considering the critical questions regarding the meaning of life.

One of the main steps toward understanding the purpose of life in the Glorious Qur'an is to look around at nature which is one of the richest sources of understanding for people in Islamic thought. Therefore, in this research, the verses about nature in the Glorious Qur'an, specifically the ones about water as the element of life and the source of all living creatures, were studied carefully to find out how the divine language of Qur'an reminds people of the purpose of life by referring them to natural phenomena.

¹ PhD Candidate, Department of English Language and Literature, Alzahra University, (Corresponding Author); nourizadeh_n@yahoo.com

² Associate Professor, Department of English Language and Literature, Alzahra University; s.ghahremani@alzahra.ac.ir

³ Associate Professor, Department of History, Alzahra University; sh.bakhtiari@alzahra.ac.ir

Accordingly, the verses from the Glorious Qur'an related to the subject of water, including verses containing the words "water", "rain", "spring", "river", and "the sea", along with their interpretations in Tasnim (Javadi Amoli, 2012), Nasime Hayat (Bahrapour, 2013), and Noor (Gharaati, 2009), were checked and analyzed. In these verses, a picture from nature is first described and explained in carefully selected words and then people are urged to think about it. These verses also refer to the people's responsibility and what they should do in different contexts and situations and try to help them understand how they should manage their likes and dislikes according to God's Words.

The pictures were taken from the verses of the Glorious Qur'an and organized into four images including "life-giving water", relating to the fact that rain from the sky gives life to the dead land and brings back hope to people; "creation from water", which is about water as the main element of life from which a great percentage of the creatures' body is made; "a divine living from the sky: the water we drink, the food we eat", reminding people of the source of whatever they have and need for life; and at last "such a short life it is", which refers to the picture shown in some verses of a dead land which is brought back to life by rain, the greenness which is created, and how soon it changes to something like straw which is spread all over with the wind.

For the purpose of developing materials, these pictures were summarized into sentences from Qur'an with a list of words from the same verses, which together will take thoughts closer to the concepts intended by the Glorious Qur'an. In these scenes, pictured through words for people, they are reminded that it is God who has created and controls everything and He is the One who is praiseworthy. This is referred to as the foundational concept of "Tawhid" or the oneness of God which has a leading role in different aspects of life and stands against the positivistic view toward the natural phenomena assumed to be bestowed upon us by Mother Nature. Furthermore, people are reminded about death and life afterwards by being strongly advised to look at the death and life happening around in spring, when the earth gets green. These two concepts are fundamental in Islamic ideology of life and determine every aspect of life style; therefore, the purpose of materials should be to delineate these concepts and their applications.

The language of the Glorious Qur'an has presented these concepts in stories, metaphors, and similes, in all of which words come together beautifully to serve the purpose of teaching man the divine concepts essential to both worldly and spiritual life. Moreover, man is asked questions to rise from the death of ignorance and be challenged to think by being addressed in these verses.

Based on these findings, the units in the materials can be organized around the structure of "look, think, and live", in which learners will be shown a picture from nature, descriptions of which should be worded according to the words and sentences from the Glorious Qur'an. Some questions are also suggested for each picture which can be formed into a writing or speaking task in class, which are Tawhid- and Maa'd-based. These questions can help learners relate these concepts to their real life, broaden their views toward nature, and deepen their thoughts by stepping beyond mere enjoyment and worldly benefits from nature.

Keywords: Material development, English language teaching, The ideal Islamic life, Nature, Water

ساختار تعجب سماعی در زبان گفتار و نوشتار عربی معاصر با تکیه بر معادل یابی آن

(مورد پژوهانه کتاب «الشمس فی یوم غائم» و «زهرة العمر»)^۱

اسحاق رحمانی^۲

لیلا رئیسی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۸/۲۱

چکیده

در زبان عربی معاصر، اسلوب‌های تعجب سماعی، در مقایسه با اسلوب‌های قیاسی آن پرکاربردتر و متنوع‌تر است. هر چند، این اسلوب‌های تعجب سماعی، هنوز هم همانند قدیم کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. پژوهشگران به این مسئله که ساختارهای تعجب سماعی نیز خود می‌توانند از ساخت‌های ویژه‌ای پیروی کنند، نپرداخته‌اند. همین امر به همراه کاربرد متنوع این نوع جمله‌ها در زبان عربی و معادل‌یابی آن‌ها در زبان فارسی، بیانگر اهمیت پژوهش حاضر است. این مقاله به دست‌بندی ۴۶۰ جمله تعجبی در دو کتاب «الشمس فی یوم غائم» و «زهرة العمر» که اولی به زبان گفتار و دومی به زبان نوشتار نزدیک‌تر است، پرداخته است. در این راستا، پژوهش حاضر بر آن است ابتدا جمله‌های تعجبی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.20651.1555

^۲ دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول): es-rahmani@shirazu.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز؛ Leila.raeisi@shirazu.ac.ir

سماعی را بر پایه تقابل میان زبان فارسی و عربی توصیف کند. سپس معادل‌یابی، ساخت و کاربرد جمله‌های تعجبی سماعی در زبان گفتار و نوشتار مورد ارزیابی قرار گیرد تا تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود میان جمله‌های تعجبی سماعی در فارسی و عربی نمایان شود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در زبان گفتار، سبک و آهنگ در تشخیص ساختار جمله‌های مورد اشاره مهم‌ترین نقش را بر عهده دارند. همچنین، تمنی، قسم و گاه ضرب‌المثل‌ها و اصطلاح‌های عامیانه، تکیه و تأکید بسیار مورد استفاده قرار می‌گیرند. در زبان نوشتار نیز ساخت‌های تأکیدی نقش پررنگ‌تری داشته و جمله‌ها با تنوع بیشتری می‌آیند. در این میان، جمله‌های نمایاننده مقدار و مقایسه، اسلوب‌های منفی، اسلوب‌های تأکیدی که گاهی در قالب جمله‌های خبری منفی مانند اسالیب حصر، استثنا، تقابل و تباین می‌آیند، بسیار اهمیت دارند. در معادل‌یابی - به ویژه در زبان گفتار - حرف «که» نقش مؤثرتری دارد. به نظر می‌رسد در زبان نوشتار عربی بیشتر این جمله‌های با ژرف ساخت به کار می‌روند و در زبان فارسی اغلب با روساخت معادل‌یابی می‌شوند. همچنین، این پدیده در زبان گفتار بیشتر به چشم می‌خورد.

واژه‌های کلیدی: اسلوب تعجب، تعجب سماعی در عربی، تعجب در گفتار

و نوشتار، معادل‌یابی تعجب سماعی

۱. مقدمه

زبان زنده است و برخی قواعد ساخت‌واژی و دستوری با گذشت زمان تغییر کرده، گسترش می‌یابند. کاربرد برخی پاره‌گفته‌ها و ساخت‌ها، جای خود را به دیگری می‌دهد و یا کاملاً دگرگون می‌شوند. یکی از کارکردهای زبان، بیان و انتقال عواطف و احساسات افراد است که به‌ویژه در زبان گفتار کاربرد فراوان دارد. از مواردی که در خدمت این هدف به کار می‌رود اسلوب‌های پرکاربرد تعجب سماعی است. این اسلوب‌ها اغلب واکنش‌های عاطفی را در بر می‌گیرند. همچنین، به سبب آشنا نبودن فراگیران زبان عربی با تمامی این ساختارها - به جز اسلوب رایج «أفعل ب» و «ما أفعل»، لله دره، یا ل - کمتر آن را در گفتار و نوشتار خود به کار می‌برند.

بررسی کتاب‌های دستور عربی نشان می‌دهد که دستورنویسان پیشین - بر خلاف برخی دستورنویس‌ها مانند رضی، ابوحیان، سیوطی و موارد مشابه که در قرن‌های گذشته بیشتر به این بحث پرداخته‌اند - به این موضوع اهمیتی نداده‌اند. آن‌ها فقط در مواردی اندک به برخی از آن‌ها اشاره کرده‌اند (Al- Ghoreishi & Al-mosavi, 2010, p. 25). به باور علوش (Aloosh, 2000)،

دستورنویس‌ها تمام توجه خود را به دو صیغه قیاسی تعجب اختصاص داده‌اند. آن‌ها دیگر صیغه‌ها و پاره‌گفته‌ها و واژه‌هایی را که از دور یا نزدیک مربوط به تعجب است را نادیده گرفته‌اند و آن را به زبان‌شناسان و مفسرین و شرح‌نویسان واگذار کرده‌اند. به این سبب که زبان‌شناسان به دنبال ریشه‌های آن بگردند و معانی و دلالت‌های آن را واکاوی کنند (Aloosh, 2000, p. 77-78)؛ برخی نیز با دیدگاه وجود دو صیغه قیاسی تعجب مخالف بوده و علت آن را گستردگی و نبود نظم‌بندی اسلوب‌های تعجب در شیوه‌ای مشخص می‌دانند و نه کوتاهی در این امر. البته امروزه، بیشتر به تعجب سماعی می‌پردازند تا اسلوب‌های قیاسی (Mohammad Soleiman Taha, 2010, p. 18 & 37).

روشن است که کاربرد تعجب‌های سماعی بسیار گوناگون و گسترده بوده و توجه به دگرگونی ساخت آن‌ها ضروری است. از سویی به نظر می‌رسد که بین ساختار این جمله‌ها و معادل‌یابی آن‌ها در زبان گفتار و نوشتار، شباهت‌ها و تفاوت‌هایی وجود دارد که نیازمند تلاش بیشتری است. بنابراین پژوهش حاضر می‌کوشد علاوه بر شناسایی و معرفی ساختار این گونه جمله‌ها، به پاسخی مناسب برای پرسش پژوهش دست یابد. اینکه «بین اسلوب تعجب در دستور عربی و آن-چه که در زبان داستان‌ها، نمایشنامه‌ها که به زبان گفتار نزدیک‌تر هستند و همچنین اسلوب‌هایی که در زبان نوشتار برای این ساختار به کار می‌روند، چه تفاوت‌هایی وجود دارد؟»

۱.۱. پیشینه پژوهش

کتاب‌های دستوری زبان فارسی و عربی هر کدام جداگانه و گذرا به اسلوب‌های تعجیبی پرداخته‌اند. کتاب‌های آموزش ترجمه مانند زرکوب (Zarkub, 2013)، به معرفی برخی معادل‌های این اسلوب مانند اسلوب‌های قیاسی، استفهام، اسم فعل، اسلوب نداء، واژه عجب، کم، فعل امر، افعال مدح و ذم، آی کمالیه، مصدر (مثلاً سبحان) و موارد مشابه اشاره داشته‌اند. یونس البدیرات و محمد البطانة (Younes Al-badirat & Hossein Mohammad, 2015) به بررسی عمیق اسلوب‌های دستوری در زبان عربی پرداخته‌اند. آن‌ها بر این عقیده‌اند که برخی از اسلوب‌های عربی مانند اسلوب تعجب، اسلوب اختصاص، باب شرط، اسلوب امر و موارد مشابه از جنبه «تولید معنا»، آن گونه که باید مورد توجه قرار نگرفته‌است. برای نمونه، اسلوب تعجب در دستور قدیم، بر دو صیغه «ما أفعل و أفعَل ب» ساخته می‌شود. همچنین، دستورنویس‌ها نتوانسته‌اند باب مستقلی به این اسلوب اختصاص دهند تا تمام ساختارهایی را که در این معنی هستند، در خود جای دهد. بر این مبنا و با توجه به گستردگی دایره کاربرد این اسلوب نسبت به دستور قدیم، اختصاص بابی طبقه‌بندی شده بر اساس سبک‌های واژگانی دارای کاربرد در این اسلوب، ضروری به نظر می‌رسد.

رمضان عبدالله (Ramezan Abdollah, 2015) به بررسی دو فعل تعجب «ما أفعل و أفعل ب» از جنبه دستوری پرداخته است. در این پژوهش، تنوع کاربرد بسیار تعجب سمعی و نقش مهم آن‌ها در زبان نادیده گرفته شده و نویسنده از پرداختن به آن‌ها چشم‌پوشی کرده است.

سلیم القرشی و محسن الموسوی (Al- Ghoreishi & Al-mosavi, 2010) بر اهمیت صیغه‌های تعجب سمعی و تنوع آن‌ها تأکید داشته و آن‌ها را به اسم، حرف و اصوات تقسیم کرده‌اند. آن‌ها تعجب با اسلوب استغاثه، اسلوب استفهام، اسلوب قسم، اسلوب ندا، اسم فعل‌ها، اصوات، مصادر و موارد مشابه را مورد توجه قرار داده‌اند. آن‌ها یادآور شده‌اند که در دستور باب مستقلی به این مبحث اختصاص داده نشده و در مبحث تمییز، اسم فعل‌ها و اسم صوت‌ها و موارد مشابه آمده‌اند. عثمان یوسف شملای (Osman Yousof Shamlavi, 2008) در پایان‌نامه خود با نگاهی متفاوت از سایر پژوهش‌ها، ساختار تعجب را در قالب جمله‌های انشایی و خبری بر اساس معجم لسان العرب بررسی کرده است. او نقش این جمله‌ها را در تشخیص این ساختارها مورد توجه قرار داده است. همچنین وی دریافت که از این گونه جمله‌ها در قرآن در قالب اسلوب استفهام بسیار استفاده شده است. همچنین عرب‌زبان‌ها، اسلوب دعا و به ویژه دعای به بدی را در قالب تعجب، بیش از سایر اسلوب‌ها به کار برده‌اند.

انوشه و رضوانیان (Anoosheh & Razavian, 2017) از دیدگاه کمیته‌گرا به بررسی آن دسته از ساخت‌های تعجیبی زبان فارسی پرداختند که فقط با تعجب واژه «چه» ساخته می‌شوند. آن‌ها کوشیدند تا نقش دستوری و جایگاه نحوی عنصر تعجیبی «چه» و جایگاه عنصر نفی و مقایسه‌ای را در این گونه جمله‌ها تبیین کنند. در بررسی این جمله‌ها، نخست ساخت‌های تعجیبی کمی و کیفی از هم باز شناخته می‌شوند و بر نقش دوگانه عنصر تعجیبی «چه» در این ساخت‌ها تأکید می‌شود. انوشه و رضوانیان (همان) در پایان اشاره می‌کنند که استدلال‌های نحوی و شواهد تجربی نشان می‌دهد که در الگوی نخست تعجب واژه «چه» در هسته گروه معرف می‌نشینند و از جنس معرف-هایی چون حروف تعریف و اشاری‌ها است. در الگوی دوم، همین عنصر با معنای تعجیبی چقدر در نقش یک قید مقدار یا کمیت نما نمایان می‌شود و بر کیفیت وابسته خود تأکید می‌ورزد. تاج آبادی و همکاران (Taj Aabadi, 2013) با بررسی جمله‌های تعجیبی در زبان فارسی از دیدگاه زبان‌شناسی به این نتیجه رسیده‌اند که تعجیبی‌های خبری و پرسش‌واژه‌ای دو نوع اصلی جمله‌های تعجیبی را تشکیل می‌دهد. تمایز آن‌ها با بررسی ویژگی‌های معنایی، کاربردشناختی، آواشناختی و دستوری این جمله‌ها و همچنین مقایسه رفتار آن‌ها در پیوند با فرایند منفی‌سازی و ساخت‌های مقایسه‌ای امکان‌پذیر است.

قراخانی (Garakhani, 2008) به مقابلهٔ اسلوب تعجب در هر دو زبان می‌پردازد. به باور وی آنچه با عنوان تعجب از آن نام می‌بریم مانند صفت تعجیبی، شبه جمله تعجب، جمله تعجب و موارد مشابه مطالب پراکنده‌ای است که تعریف جامعی ندارد و بیشتر با مثال بیان شده‌است. این در حالی است که در زبان عربی، مطالب دربارهٔ تعجب یک‌دست است و ممکن است این امر به دلیل آن باشد که تعجب در عربی، بیشتر مربوط به فعل است. در نقد این مطلب باید گفت که پژوهش مورد اشاره بیشتر به انواع اسلوب‌های تعجب در زبان فارسی پرداخته و معادل‌های آن‌ها را در عربی مورد توجه قرار نداده‌است. هر چند در زبان فارسی نیز این جمله‌ها از شیوهٔ ثابتی پیروی نمی‌کنند و این گونه نیست که همیشه دو واژه‌ی «چه» و «چقدر» بیانگر تعجب باشند. در کتاب‌های دستوری زبان عربی اسلوب «ما أفعل ...» و «أفعل بـ» و یا «یا لـ» و «الله دره» را به عنوان تعجب معرفی کرده‌اند. این در حالی است که با توجه به شناور بودن زبان، بررسی جمله‌های تعجیبی زبان عربی نشان می‌دهد که همیشه این گونه نیست. چرا که بسیاری از جمله‌های تعجیبی را سبک متن مشخص می‌کند و نه اسلوب‌های قیاسی آن؛ آهنگ کلام و یا برخی واژگان مانند قیدهای مقدار و مقایسه و در بسیاری از موارد اسلوب‌ها و برخی واژه‌های تأکیدی و موارد مشابه تعجب در کلام را نشان می‌دهند. از سویی، در این مقاله اسلوب‌های تعجب در دو زبان فارسی و عربی جداگانه، از هم جدا نشده و بر پایهٔ عنوان آن، وجه تشابه و اختلاف این ساختارها در دو زبان بررسی نشده‌است.

آنچه پژوهش حاضر را از پژوهش‌های مورد اشاره متمایز می‌کند، این است که این کار بر اساس مقایسه این گونه جمله‌ها در دو زبان گفتار و نوشتار عربی معاصر و با تکیه بر معادل‌یابی آن‌ها در زبان فارسی و مقابلهٔ ساخت‌ها در دو زبان فارسی و عربی انجام می‌شود. هم‌چنین اشاره می‌شود برخی از این جمله‌ها در عربی هیچ معادل واژگانی ندارند و فقط بر اساس تکیه و آهنگ و سبک جمله تشخیص داده می‌شوند.

۲.۱. روش پژوهش

در این پژوهش دو کتاب «الشمس فی یوم غائم» از حنا مینه و «زهرة العمر» از توفیق حکیم مبنای کار قرار گرفت. به این منظور، ابتدا به توصیف جمله‌های تعجیبی می‌پردازیم. سپس، بر اساس ۴۶۰ جمله که بر این ساختار دلالت دارند با نرم افزار اکسل و تقابل بین زبان فارسی و عربی، موضوع را مورد بررسی قرار می‌دهیم. دلیل برگزیدن کتاب «الشمس فی یوم غائم» این است که در قالب رمان نوشته شده و به زبان گفتار نزدیک‌تر است. همچنین کتاب «زهرة العمر» به این سبب انتخاب شده که در بردارندهٔ مجموعه نامه‌هایی است که نویسنده به دوست خود در پاریس نوشته‌است. این کتاب به زبان نوشتار و معیار نزدیک‌تر بوده و از زبان عاطفی بالایی برخوردار است. بنابراین،

فاصله بین دو زبان را در استفاده از این اسلوب و تغییرهای احتمالی در ساختارها به ما نشان می‌دهد. همچنین علت بررسی موردی موضوع مورد بحث، زبان عاطفی قوی موارد پژوهانه و نمونه‌های متنوع و پرشمار موجود در این آثار بود. این امر کار جمع‌آوری مطالب را منسجم‌تر، منظم‌تر و آسان‌تر می‌کرد. هر چند برخی نمونه‌ها هم یافت شده بود که در این دو کتاب و یا دیگر نوشته‌ها کمتر به چشم می‌خوردند. بنابراین، به دلیل کاربرد کم آن‌ها از اشاره به آن‌ها پرهیز شد. برای نمونه، «أی» کمالیه نیز برای تعجب به کار می‌رود، اما بر اساس یافته‌ها، کاربرد آن بسیار اندک است.

۲. تعجب سماعی در زبان عربی معاصر

اسلوب تعجب از جمله اسلوب‌های مهم و در خور توجه در زبان عربی است که به عنوان یکی از پدیده‌های زبانی بیانگر ارزش‌های هیجانی درون انسان است. معنای واژگانی تعجب هیجان، عظمت، برتری، انکار، فخر و غرور است که انسان را در برخورد با یک شیء و یا جایگاهی غیر معمول برمی‌انگیزاند. این اسلوب در معنای اصطلاحی خود دارای دو وجه است. نخست، وجه **درونی** که به معنی اثرپذیری حاصل از درون انسان با اطلاع از امری غیر معمول است. دوم، وجه **اصطلاحی** که به معنی اثرپذیری و هیجانی است که با یکی از صیغه‌های تعجب «ما أفعال وأفعال به» درون را بر می‌انگیزد. این اسلوب علاوه بر شیوه‌های قیاسی از شیوه‌های سماعی بسیاری پیروی می‌کند که نامشخص بوده و قانون خاصی ندارند (Mousa, 2015, p. 65).

دستورنویس‌ها فعل تعجب را بر پایه شرط‌هایی که برای آن در نظر گرفته شده‌اند «ما أفعال وأفعال به» معرفی کرده‌اند. آن‌ها از مواردی که از این شرط‌ها پیروی نمی‌کند با نام سماعی (آن‌چه از عرب شنیده شده است) یاد کرده‌اند. بررسی کتاب‌های دستوری نوشته شده بر پایه دیدگاه دستوریان قدیم، نشان‌گر توجه ایشان به واژه و اعراب اسلوب تعجب و بی‌توجهی‌شان نسبت به معنای آن است. البته پژوهش‌های جدید به سمت دلالت‌های معنایی و تولید معنا پیش رفته‌اند. آن‌ها با بهره گرفتن از دستاوردهای زبان‌شناسی در دستور و بلاغت سعی داشته‌اند جمله‌ها را مورد توجه قرار داده، واژگان را در ترکیب‌ها و سبک جمله مورد بررسی قرار دهند. بنابراین، بر پایه دیدگاه جرجانی زمینه پژوهش دستور را گسترش داده‌اند تا معنایی سبکی و مقامی را در آن وارد کنند. برای نمونه، تمام حسان در کتاب «اللغة العربیة ومبناها» جمله را با کمک نظریه نظم عبد القاهر جرجانی در کتاب «دلایل الاعجاز» از طریق روابط سبک و قرینه‌های لفظی و معنوی مورد بررسی قرار داده و آن را برای تحلیل نحوی ضروری دانسته‌است (Younes Al-badirat & Hossein Mohammad, 2015, p. 28).

آن‌ها اغلب، مواردی مانند تعجب با اسلوب استغاثه، تعجب با اسلوب استفهام (که آن را معنای

ثانوی و مجازی استفهام به شمار می‌آورند)، تعجب با اسلوب قسم، تعجب با لام قسم، تعجب با اسلوب ندا، تعجب با اسم فعل‌ها، تعجب با اصوات، تعجب با مصادر، تعجب با نفی، تعجب با صیغه «کفی» و آنچه به معنی آن است، صیغه فَعْل، رَبِّ و أَيْ کمالیه و برخی اسلوب‌های سماعی دیگر را در این مجموعه قرار داده‌اند. در مورد کاربرد ساختارهای سماعی در یکی از پژوهش‌ها آمده‌است که نه پژوهشگر و نه قواعد دستوری‌ها، هیچ‌کدام نمی‌توانند مانع کاربرد اسلوب‌های سماعی شوند. هر چند بهتر است همچون ضرب‌المثل‌ها با همان الفاظی که شنیده می‌شوند به کار روند (Ramezan Abdollah, 2015, p. 24). این مطلب نشان می‌دهد که برخی پژوهشگران عرب نسبت به این امر بی‌توجه بوده‌اند. اینکه در زبان معاصر عربی اسلوب‌های سماعی نسبت به اسلوب‌های قیاسی کاربرد بیشتری داشته و بر پایه تقسیم‌بندی ساختاری جمله‌ها می‌توان برای آن‌ها نظم خاصی در نظر گرفت. به گونه‌ای که دیگر نام‌گذاری واژه سماعی بر آن‌ها درست نیست. عالمان پیشین بلاغت نیز در زبان عربی «تعجب» را به عنوان معانی ثانوی جمله‌ها و مجاز، در ترکیب‌های واژگانی گوناگونی به کار برده‌اند که فراتر از قاعده دستورنویس‌هاست. هرچند این بررسی جزئی است. تعجب نزد آن‌ها هدف بلاغی است که ناشی از نظم ترکیب‌ها و برخی ادوات یا صیغه‌های مشخص است. برای نمونه، «جاء علی» بر اساس آهنگ و لحن صدا ممکن است به صورت خبری، پرسشی و یا تعجب باشد. امروزه نیز پژوهشگران علاقه‌مند به بلاغت در چارچوب سبک متن و با بهره‌گیری از دستاوردهای زبان‌شناسی در جمله‌های انشایی و خبری به این ساختار پرداخته‌اند.

۲.۱. نکته‌ای پیرامون علامت تعجب در ساختارهای تعجبی

تمام زبان‌ها و از جمله زبان فارسی و عربی برای اینکه نوشتار را به گفتار نزدیک کنند، گاهی علائم و نمادهایی همچون علامت تعجب و استفهام قرارداد می‌کنند تا هدف و معنای مورد نظر مشخص شود (Kamel Saeed, 2011, p. 467). کتاب‌های دستور فارسی و پژوهش‌های عربی - هر چند پراکنده - در مورد علامت تعجب و موارد کاربرد آن صحبت کرده‌اند. در برخی پژوهش‌های جدید بر این امر تأکید کرده‌اند که علامت تعجب معنای مجازی به خود گرفته و همیشه برای تعجب نیست. برای نمونه، در یکی از این کتاب‌ها آمده‌است: «... به طوری که مشهود است، واژه «exclamation» در دستور، معنی مجازی یافته و مفهوم وسیع‌تر و کلی‌تری به خود گرفته‌است و به تعبیر علمای معانی و بیان از مقوله‌ی «مجاز جزء برای کل» گردیده‌است و ما هم باید در ترجمه این نکته را رعایت کنیم و به مفهوم دستوری واژه توجه نمائیم نه به معنی لغوی تحت اللفظی آن؛ بنابراین بهتر است این علامت (!) را نشانه‌ی عواطف بنامیم نه صرفاً نشانه‌ی تعجب» (Farshidvard, 1982, p. 569). در عربی نیز معتقدند که علامت تعجب در پایان جمله

برای بیان شادی یا اندوه، تعجب یا استغاثه و دعا می‌آید. مانند: «یا بشرای! نلتَ جائزة التفوق، وا أسفاه! لقد رسب أخي، ما أحسن الدين والدنيا إذا اجتماعا!، أدركونا أدركونا!، مرض أحمد. شفاء الله!» (Hesan, 1994, p. 131). اگر این مطالب را با مواردی که برای اسلوب‌های سماعی برشمرده‌اند، مقایسه کنیم متوجه می‌شویم که چه در زبان فارسی و چه در زبان عربی جمله‌های ندا، دعایی، اصوات و بسیاری از تک‌جمله‌ها و یا جمله‌واره و یا شبه‌جمله‌ها در زیرمجموعه جمله‌های تعجبی قرار گرفته‌اند. این امر با توضیح‌های ارائه شده در مورد علامت تعجب که گاهی گفته می‌شود معنای مجازی یافته، در تضاد است. بنابراین یا باید پذیرفت که این علامت در معنای مجازی به کار می‌رود و تمام اصوات و بسیاری از مواردی را که در آخر آن‌ها علامت تعجب آمده‌است از تعریف جملات تعجبی جدا کرد و یا اینکه مجازی بودن آن را نپذیرفت. برای نمونه، در زیرمجموعه شبه‌جمله‌ها در کنار شبه‌جمله تعجب به شبه‌جمله‌های امر، دعایی، افسوس و موارد مشابه نیز اشاره شده‌است (Tabibian, 2012, p. 166)؛ این در حالی است که تمام این موارد در تعریف جمله‌های تعجبی گنجانده شده و در پایان آن‌ها نیز علامت تعجب می‌آید. در تعریف صوت آمده‌است که اگر بخواهیم حالت‌های روحی و درونی خود چون شادی، تعجب، درد، افسوس و مانند آن‌ها را بر زبان بیاوریم معمولاً از واژه‌هایی مانند به، وه، اوخ و جز آن‌ها استفاده می‌کنیم. این واژه‌ها را شبه‌جمله یا صوت می‌گویند ... و از جهت معنا آن را شامل شبه‌جمله امید و آرزو و دعا، تحسین و تشویق، درد و تأسف، شبه‌جمله تعجب، شبه‌جمله امر، احترام و قبول و جواب و تصدیق می‌دانند (همان، ۱۶۷-۱۶۶).

با توجه به کاربرد و تشخیص این نوع جمله‌ها در بافت یا سبک متن به نظر می‌رسد که برای علامت تعجب می‌توان معنای مجازی در نظر گرفت. در توضیح این مطلب باید اشاره نمود مواردی که در زیرمجموعه جمله‌های تعجبی قرار داده شده‌است، اغلب در بافت متن تشخیص داده می‌شوند. برای نمونه، گاهی فعل امر و نهی و مواردی از این قبیل در عین حال که امر و نهی‌اند، در بافت متن معنای تعجب را هم در خود دارند. اگر امر و نهی از بدیهیات باشد، معنای تعجب را هم در خود دارد. گاهی این جمله‌ها و یا مواردی از این قبیل برای بار دوم یا سوم تکرار می‌شوند که فقط در این صورت، جمله‌های امر و نهی، معنای ثانوی تعجب را نیز در خود دارند. از این رو علامت تعجب در پایان جمله‌های امر یا نهی همیشه دال بر تعجب نبوده و گاهی فقط بر انشایی بودن جمله دلالت دارد. این علامت در پایان برخی از جمله‌های تأکیدی نیز به کار می‌رود. هر چند گاه همین جملات تأکیدی و تعجبی چنان در هم آمیخته‌اند که نمی‌توان آن‌ها را از هم جدا کرد. این امر در جمله‌های مورد پژوهانه نیز مشاهده می‌شود که ادات و برخی اسلوب‌های تأکیدی نقش مهمی در جمله‌های تعجبی دارند و تعجب خود بیانگر نوعی تأکید نیز است.

۳. تحلیل و بررسی ساختار جمله‌های تعجبی در کتاب‌های «زهره‌العمرو» و «الشمس فی یوم غائم»

شیوه‌های به‌کارگیری جمله‌ها در هر زبان را باید با استخراج جمله‌ها در گفتار و نوشتار و کنار هم قرار دادن و دسته‌بندی دقیق آن‌ها، مطالعه و بررسی کرد. به این وسیله می‌توان تقابل‌های زبانی را در ترجمه نشان داد. پیش از پرداختن به تحلیل‌ها، لازم به توضیح است که در دو کتاب مورد اشاره، برای به حداقل رساندن اشتباه‌ها، فقط جمله‌هایی انتخاب شدند که با علامت تعجب پایان یافته‌اند. بررسی جمله‌ها نشان داد که در متن‌هایی که به زبان گفتار و یا زبان ارتباطی نزدیک‌ترند، همیشه راه تشخیص جمله‌های تعجبی جدای از ساختار ثابتی که برای آن‌ها وجود دارد، علامت تعجب نیست. چه بسیار جمله‌هایی که در این دو کتاب بر ساختار جمله‌های تعجبی دلالت دارند، اما علامت تعجب در نوشتار رعایت نشده‌است. هر چند این جمله‌ها بیشتر در بافت و سبک متن تشخیص داده می‌شوند. اشاره به این نکته نیز ضرورت دارد که داشتن حس تعجب و غیر منتظره بودن - برخلاف آن‌چه گفته می‌شود - شرط لازم برای جمله‌های تعجبی نیست (Taaaj Aabadi, 2013, p. 17) برای نمونه، چه شام خوشمزه‌ای پخته‌اید! به هیچ وجه بیانگر این نیست که گوینده انتظار یک شام خوشمزه نداشته‌است. بلکه گوینده در اینجا کیفیت شام را با موارد دیگری که تجربه کرده‌است مقایسه نموده و برتری آن را بر موارد دیگر بیان می‌کند (همان، ۵). در تحلیل جمله‌ها نیز مشاهده شد که گاهی جمله‌های تعجبی ساختار مقایسه‌ای دارند.

۳.۱. تحلیل و بررسی ساختار جملات تعجبی در کتاب «الشمس فی یوم غائم»

زبان گفتار به عاطفه نزدیک‌تر است و سبک آن ایجاب می‌کند که نسبت به زبان نوشتار جمله‌ها، کوتاه‌تر و همراه با احساسات و عواطف و تأکید و تعجب بیشتری به کار برده شوند. اغلب تا واژه و یا پاره‌گفته‌ای در سبک ویژه متن قرار نگیرد نمی‌توان معنای ترکیبی آن‌ها را تشخیص داد. بر خلاف انگاشت نگارندگان، تنوع این جمله‌ها در زبان گفتار متنوع‌تر است؛ اما بررسی ۱۹۰ جمله‌ی انتخابی نشان داد که این گونه نیست. در این قسمت، جمله‌هایی که در بافت جمله با آهنگ و یا تکیه^۱ بر روی برخی واژگان به ویژه اسم‌های اشاره و یا ضمائر، تعجب را به مخاطب انتقال

^۱ تکیه بر جستگی‌ای است که روی یکی از هجاهای واژه قرار می‌گیرد. چون معمولاً وضع تکیه‌ی واژه مجرد وقتی در گروه واژه‌ها یا جمله قرار بگیرد، دچار تغییراتی می‌شود. تکیه را باید از سه نظر بررسی کرد: تکیه واژه مجرد، تکیه واژه در گروه، تکیه واژه در جمله (Vahidian Kamyar, 2005, p. 120). در زبان فارسی در صفت تعجبی برعکس صفت پرسشی تکیه قوی روی هسته گروه اسمی است: چه کتابی! چه پولی! (همان، ۱۲۶). صفت تعجبی «صفتی است که همراه اسم می‌آید و تعجب گوینده را از چگونگی یا مقدار موصوف می‌رساند. صفت تعجبی با آهنگ مخصوصی که شگفتی گوینده را می‌رساند ادا می‌شود. مانند چه، چه قدر، عجب» (Tabibian, 2012, p. 120).

می‌دهند، بیشترین آمار را به خود اختصاص داده‌است. این امر خود بیانگر اهمیت بافت متن در زبان گفتار همچون قصه، نمایشنامه، رمان و موارد مشابه در تشخیص ساختار انواع جمله‌ها است. آهنگ کلام در زبان فارسی همان «تنغیم» در زبان عربی، به معنی تغییراتی است در صدا که در گفتار پیوسته روی می‌دهد که دو گونه عاطفی و غیر عاطفی را در بر می‌گیرد (Vahidian, 2005, p. 130). اهمیت این امر تا آن‌جاست که آن را در سبک متن، جزئی از نظام دستوری زبان می‌دانند (Hesan, 1994, p. 308) و نقش آن در بلاغت نیز غیر قابل انکار است. آن‌جا که حال متکلم از جمله خشم یا تعجب، اثبات یا نفی یا انکار باید به مخاطب انتقال داده شود. بنابراین، شایسته است در پژوهش‌های علم معانی نیز در صحبت از جمله‌های خبری و انشایی و خروج از مقتضای ظاهر، مقتضای حال مورد توجه قرار گیرد (Kamel Saeed, 2011, p. 467).

آهنگ کلام (تنغیم)، حرف جواب (لا، أجل، نعم) و گاهی استفاده از برخی حروف مانند «إذن» در جمله‌های کوتاه و خود بافت متن سبب می‌شود گاهی بدون هیچ معادلی معنای تعجیبی از جملات فهمیده شود. این موارد، همگی در یک مجموعه قرار گرفته‌اند. چرا که سبک کلی متن در تشخیص این گونه جمله‌ها بسیار مؤثر است. از دیگر موارد پر کاربرد و قابل توجه در میان این جمله‌ها، ساختارهای تأکیدی هستند که معنای تعجیبی نیز در خود دارند و به بیانی معنای تأکیدی و تعجیبی را با هم می‌رسانند. این موارد مشتمل اند بر اسلوب حصر، تکرار ضمیر، تکرار یک واژه و یا یک جمله و یا پاره‌گفته و یا مفهوم جمله پیشین و موارد مشابه که در جمله مورد توجه است، ادات تأکید، قیود تأکید همچون مفعول مطلق و مواردی از این قبیل و یا اوزانی که بر تأکید و یا مبالغه قرار دارند، همگی در این مجموعه در نظر گرفته شده‌اند.

آن‌چه در این میان باید به آن اشاره کرد این است که معادل بسیاری از این دو تقسیم‌بندی در زبان فارسی همان حرف «که» تعجیبی و تأکیدی در فارسی است. ادات «که» در زبان گفتار گاه در برخی از اصطلاحات، برای نشان دادن وابستگی میان دو جمله‌واره نیست بلکه برای بیان پاره‌ای تفاوت‌های ظریف معنایی و عاطفی به کار می‌رود» (Lazar 2005, p. 282). در پاره‌ای از موارد، به کارگیری «که» بی‌آنکه در جمله تضادی با معنی واقعی کلمه وجود داشته باشد، جنبه عاطفی یا پرسشی جمله را قوی‌تر می‌کند، مانند:

۱. الف) شما سیگار می‌کشید که!

این حرف در زبان گفتار گاهی در پایان یک جمله پرسشی یا تعجیبی قرار می‌گیرد. این ادات به جمله‌های پرسشی کیفیتی می‌بخشد که مستلزم پاسخی مثبت است و در جمله‌های تعجیبی بر بدیهی بودن مطلب تأکید می‌ورزد، مانند:

۲. الف) شما این‌جا هستید که؟

(ب) او! آتش دهنسوزی نیس که! (همان، ۲۸۴)

محشتمی (Mohtashami, 1991) نیز می‌نویسد:

گاهی «که» در معنی تعجب به کار می‌رود و آن موقعی است که شخص با کار یا وضعی مواجه می‌شود که انتظار نداشته، و یا خلاف آن را انتظار داشته است. و در این حال جمله را با لحن تعجب بیان می‌کند مثلاً: «او که نمی‌توانست بخواند!». این جمله می‌رساند که گوینده چنین می‌پنداشته یا می‌دانسته که او نمی‌تواند بخواند و اکنون با عکس آن مواجه شده و یا عکس آن را شنیده و با شگفتی جمله فوق را می‌گوید. در مورد استفاده‌ی این «که» طرز تلفظ اهمیت دارد و همیشه باید اسم یا ضمیر پیش از «که» را با تکیه تلفظ کرد. در ضمن در مواردی که معنی شگفتی رسانده می‌شود، فعل همیشه ماضی استمراری است (Mohtashami, 1991, p. 173).

همچنین در کاربرد، این حرف برای بیان استعجاب آمده است «این «که» در پایان جمله به همراه واژه «یک» در آغاز جمله می‌آید و شگفتی یا احياناً شيفتگی گوینده را در برابر امری فوق انتظار (از لحاظ کثرت یا شدت) بیان می‌کند. می‌توان آن را صورت ملخص «که نگو» یا «که نپرس» یا «که خدا می‌داند» دانست (Najafi Asadollahi, 1986, p. 17). این نوع «که» در جمله‌های فارسی کاربرد بسیاری دارد و در زبان عربی به شیوه‌های متفاوتی در جمله‌ها معادل‌یابی شده و گاهی نیز هیچ معادلی ندارند و ویژه زبان گفتار است. می‌توان گفت که مهم‌ترین تفاوت ساختاری زبان گفتار با زبان نوشتار در همین مورد است.

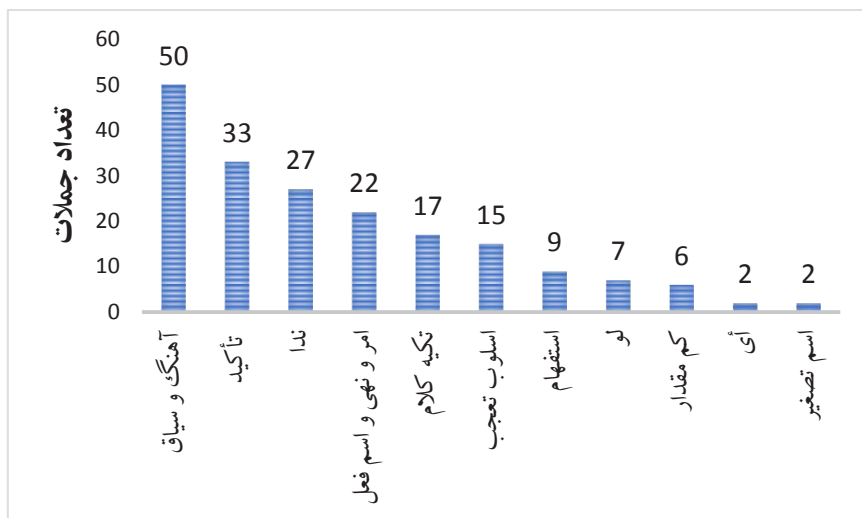
گاهی واژه‌ها دارای دو معنای «اصلی»^۱ و «ثانوی»^۲ هستند. هدف نویسنده از معنای «هامشیه» همان بار عاطفی جمله‌ها است که در پژوهش غربی‌ها معادل واژه «ایحاء»^۳ بوده و اغلب در سبک متن تشخیص داده می‌شود. برای نمونه، اسلوب تعجب، نعت مقطوع، اسلوب‌های مدح و ذم، اختصاص، اسم تصغیر، تکرار، وزن واژه‌ها، جمله‌های پرسشی و موارد مشابه همه می‌توانند بیانگر یکی از احساسات و عواطف انسان باشند که در سبک متن تشخیص داده می‌شوند. همچنین در این کتاب آمده است که «تنغیم» در بیان احساسات گوینده مؤثر است (Mohammad Younes Ali, 2007, p. 186-190).

سایر مواردی که در شکل زیر آمده است در کتاب‌ها و مقاله‌ها نیز پیوسته مورد بحث قرار گرفته‌اند، بنابراین از شرح دوباره آن‌ها در این جا خودداری می‌کنیم.

^۱ الدلالة المركزية

^۲ الدلالة الهامشية

^۳ connotation



شکل ۱: دسته‌بندی جمله‌های تعجبی در کتاب «الشمس فی یوم قائم» و شمار آن‌ها

در این جا برای نمونه چند مثال که اغلب هیچ معادلی جز آهنگ و سبک برای شناخت جمله تعجب وجود ندارد، می‌آید و نقش حرف «که» در معادلیابی نشان داده می‌شود:

۳. الف) ظهر الیوم التالی جاء النبأ. الوکیل قتل الفلاح. الحکایات! (Mineh, 2008, p. 160)

صبح روز بعد خبر رسید که وکیل کشاورز را کشت. عجب حکایاتی! (سبک متن)

ب) رهیب! هل أنت متأكد؟ (Mineh, 2008, p. 266)

چه وحشتناک! تو مطمئنی؟ (سبک متن)

پ) أنت قليل الأدب حقاً!! (Mineh, 2008, p. 38)

تو واقعاً بی ادبی!! (واژه‌های تأکیدی)

ت) مجنونة! لهذا تبکین إذن؟ ... یا إلهی! وهل هذا شیء یبکی؟ (Mineh, 2008, p. 180)

دیوونه! پس برای این گریه می‌کنی؟ ... وای خدای من! اصلاً این ارزش گریه کردن داره؟

(سبک و لحن کلام)

ث) وأنا أصرخ بالخدام: - إذهبی إلى الشیطان! لماذا قلت إننی فی البیت، لماذا؟ (Mineh,

2008, p. 272)

داشتم سر خدمتکار داد می‌زدم: برو گم شو! چرا گفتی من خانه‌ام، چرا؟ (سبک و لحن کلام)

ج) ما أسعد الإنسان فی محتته، إذا كان ثمة قلب یشار که هذه المحنة! (Mineh, 2008, p. 288)

چقدر انسان تو بدبختیش خوشبخته، اگر قلبی باشه که تو این بدبختی باهاش ابراز همدردی

کنه! (اسلوب تعجب)

- (چ) أنت مغرور یا ولدا!! (Mineh, 2008, p. 85)
- تو چقدر مغروری بچه!! (مقدار که در سبک متن مشخص می شود)
- (ح) الحب ليس صدقة! الحب ليس صدقة! كان علي أن أقول لها ذلك. (Mineh, 2008, p. 274)
- عشق که صدقه نیست! عشق که صدقه نیست! باید این را بهش می گفتم. (لحن کلام و سبک)
- (خ) يغضبني أن أكون ابنة! (Mineh, 2008, p. 152)
- اصلاً نمیخوام پسرش باشم! (لحن و آهنگ)
- (د) اذهب للبحث عنه. أما قلت لي أنك بخار؟! (Mineh, 2008, p. 70)
- برو دنبالش بگرد. مگه نگفتی ملوانی؟! (آهنگ کلام)
- (ذ) سمعنا أنه يرقصها كالفرسان تماماً! (Mineh, 2008, p. 191)
- شنیدیم او دقیقاً مثل سوارکارا اون رو می رقصونه! (قیدهای تأکید)
- (ر) قال والدي: «في عائلتنا لم تزل قدم بأحد!» (Mineh, 2008, p. 96)
- پدرم گفت: تو خانواده‌ی ما پای هیچ کسی نلغزیده! (که پای تو بلغزه) (تأکید)
- (ز) ها هي فضيحة جديدة! (Mineh, 2008, p. 131)
- (س) این هم یک رسوایی تازه! (تأکید و لحن کلام)
- (ش) وفي الجواب أقول: ذلك ليس من شأني، فأنا هنا لست بناقذة ولا دارسة ... (Mineh, 2008, p. 18)
- و در جواب می گویم: این به من ربطی نداره، من که اینجا نه ناقدم نه پژوهشگر. (اسلوب منفی و تأکید با «لا»)
- (ص) المهم هو الملك! من يخدم البستان فمن البستان يأكل (Mineh, 2008, p. 160).
- مهم اینه که او یک فرشته است! خدمتکار باغ قطعاً از (میوه) باغ می خورد. (تأکید با ضمیر فصل)

۳.۲. تحلیل و بررسی ساختار جملات تعجبی در کتاب «زهرة العمر»

کتابی که در زبان نوشتار به عنوان مورد پژوهانه انتخاب شده است، از زبان عاطفی بالایی برخوردار است. این کتاب مشتمل بر مجموعه نامه‌هایی است که نویسنده به دوست خود در پاریس نوشته و از زندگی خود و دلایلی که باعث شکست او شده، می گوید. در این کتاب ۲۷۰ جمله مورد بررسی قرار گرفت. آنچه در این میان بسیار اهمیت دارد، نقش واژه‌ها و اسلوب‌های تأکیدی در جمله‌های عاطفی است که بیشترین آمار را به خود اختصاص داده‌اند. به طور کلی به نظر می‌رسد

که در زبان فارسی اسلوب‌های عاطفی گاه در قالب جمله‌های حصر (تنها، فقط)، استثنا، تقابل و تباین (ولی، اما، با آنکه، با اینکه، با وجود آنکه، با وجودی که، اگر چه)، آرزو، تشبیه، سوگند، مقدار و اندازه مانند بسیار، کمی، اندکی، به طور کامل، کاملاً، به مقدار زیاد، تقریباً می‌آید. ادات و واژه‌هایی که بار معنایی تأکیدی دارند مانند کل، نفس، ذات، این، لام تأکید، حقاً، حتی، علی‌الاطلاق، دائماً، علی‌الأقل، ضمیر فصل، تکرار ضمیر یا واژه و جمله، اسم موصول (در فارسی معادل همان «که» تأکیدی است)، من غیر شک، ما من شک، جمله‌های منفی که بار معنایی تأکیدی و تعجیبی دارند، اسلوب استثنا و حصر، اختصاص، اسلوب نفی ... بل (فقط)، واژه قط، تکرار لا (نه ... نه) در جمله‌های همپایه، جمله‌های اختلافی و لای نفی جنس، همگی در این دسته‌بندی قرار گرفته‌اند. نکته مهم این است که جمله‌های منفی در این گروه بسیار اهمیت دارند و در معادل‌یابی آن‌ها به زبان فارسی حرف «که» نقش مهمی را بازی می‌کند. در مورد نقش اسلوب نفی در ساختارهای تعجیبی باید به این سخن نقل شده اشاره کرد که:

ابن منظور در شرح و تعلیق خود بر برخی شواهد آورده است که گاهی «نفی» از معنای حقیقی خود خارج شده، معنای تعجب می‌دهد. ادوات نفی شامل «لا، لات، لیس، ما، این، لم، لما و لن» است و گفته شده که اصل ادات نفی «ما» و «لا» است. ابن منظور ادوات نفی را که برای تعجب بکار برده می‌شوند «ما» و «لا» می‌داند. بعنوان مثال: ما أنت من رجل: عجب مردی هستی! و یا ما رأیت کالیوم رجلاً: تاکنون چنین مردی ندیده بودم! (Osman Yousof, Shamlavi, 2008, p. 107-119).

در زبان عربی معاصر، علاوه بر دو حرف مورد اشاره دیگر ادوات نفی نیز در ساختار جمله می‌توانند معنای جمله را به تعجیبی تغییر دهند. در زبان فارسی تاج آبادی و همکاران (Taaj, Aabadi et al., 2013) نیز در مقاله خود به رابطه بین جملات تعجیبی با عنصر نفی اشاره داشته‌اند. آن‌ها، بیان کرده‌اند که «جملات تعجیبی خبری می‌توانند نفی بیرونی داشته باشند؛ در حالی که تعجیبی‌های درجه‌ای فاقد این ویژگی‌اند؛ برای مثال: تو امتحان فیزیکت رو پاس نکردی!» (Taaj, Aabadi et al., 2013, p. 15).

پس از ساختارهای تأکیدی، سبک جمله که تکیه و آهنگ در این میان نقش مهمی بر عهده دارند، بیانگر معنای تعجیبی و عاطفی، مبالغه و تفضیم در جمله‌ها است. برخی تعبیرها و اصطلاحات، اسلوب حالیه، اسلوب شرط و گاهی مفعول مطلق در این گروه قابل توجه است. این معادل‌ها بر پایه دسته‌بندی که انوشه و رضوانیان (Anoosheh & Razavian, 2017) از جمله‌های تعجیبی به عنوان ساخت‌های تعجیبی کمی (چندی) و کیفی (چونی) ارائه داده‌اند (Anoosheh & Razavian, 2017, p. 4)، اغلب در گروه جمله‌های تعجیبی کیفی (چونی) و نه کمی قرار می‌گیرد.

اسلوب قیاسی تعجب، جمله‌هایی که به صورت وابسته و یا مستقل بیانگر مقدار^۱ (از جمله «کم» که گاهی «لام» ابتدا نیز بر سر آن قرار می‌گیرد؛ اسلوب «أفعل+ما» مانند «أشدّ ما» و «أكثر ما») و یا مقایسه^۲ هستند؛ جملات استفهامی، اسلوب ندا (از قبیل «یا ل» که خود برای ساختارهای تعجبی به کار می‌رود)؛ واژه‌هایی مانند مشتقات «دهش، عجب و روع» که بر نوعی شگفتی دلالت دارند؛ تمنی و ترجی، افسوس و واژه‌هایی که بر حسرت و تحسر دلالت دارند، آی، اسلوب تحذیر، لو (اگر بر تمنی دلالت کند) و اسلوب مدح از دیگر مواردی است که می‌توانند بار معنایی تعجبی و عاطفی را به مخاطب انتقال دهند.

در این جا، به برخی از نمونه‌های موجود در این زمینه اشاره می‌کنیم که بیشتر در بافت جمله معنای اصلی آن‌ها مشخص می‌شود:

۴. الف) «این هذا الشيخ المتهم الذي جاوز الثمانين، من تلك الصبية الحسناء التي تنتظرنی فی الروتوند»؟! (Alhakim, 1998, p. 37)

این پیرمرد زهوار گسیخته که بیش از هشتاد سال دارد کجا و آن دخترک زیبارو که در «روتوند» منتظر من است کجا؟! (استفهام «این» و ساختار مقایسه‌ای در زبان فارسی) و لکن هنالك فرقا هائلا بین قراءتی وقراءتها! (Alhakim, 1998, p. 81)

ب) اما خواندن من و او با هم خیلی فرق دارد! (نقش مقایسه در جمله) حبذا لو اتصلت بك، وبما تقرأ أكثر من ذلك! (Alhakim, 1998, p. 105)

پ) چقدر دوست داشتم با تو و آنچه می‌خوانی بیش از این ارتباط داشتم! (معادل مقدار در جمله) و ماذا أنا قائل لها ما دمت أوقن بأنها لاتحبنى؟! (Alhakim, 1998, p. 79)

ت) این چیست که من دارم به او می‌گویم وقتی مطمئنم دوستم ندارد؟! (آهنگ و لحن کلام) هوأن النماذج التي وضعت في أيدينا - ونحن صغار - للبلاغة في اللغة العربية كانت كتباً غثة المعنى متكلفة المبنى، لو كتب بها شخص اليوم لأثار سخرية الناس! (Alhakim, 1998, p. 109)

^۱ این موارد بیشتر در مورد صفات مقدار افراطی است که منظور از آن «آن‌هایی هستند که از ذکر آن‌ها نظر مقایسه داشته باشند و افراط صفت را در موصوف بیان کنند مانند: بسیار، خیلی، اندک، پر، فزون، زیاد، زیاده، سخت، بسیار خوب، خیلی عالی، زیاده فراوان و سخت گرم... این گونه صفات غالباً قید واقع می‌شوند و پیش از صفت مطلق درآیند. چون خواهند که افراط را به کمال برسانند، کلمات مبالغه را تکرار کنند، مانند: نیک نیک، بد بد، بسیار بسیار خوب» (Mashkoor, n d, p. 39-40).

^۲ فرزانه تاج آبادی و همکاران (Taaj Aabadi et al., 2013) در مقاله خود در مورد ارتباط بین جملات تعجبی و ساختارهای مقایسه‌ای می‌نویسد: «جمله‌های تعجبی خبری می‌توانند ساختارهای مقایسه‌ای را شکل بدهند؛ در حالی که تعجبی‌های درجه‌ای فاقد این ویژگی‌اند؛ برای نمونه اون به خوش تیبی باباشه!» (Taaj Aabadi et al., 2013, p. 16)

ث) بچه که بودیم - نمونه‌هایی که برای بلاغت زبان عربی در اختیارمان قرار داشت کتاب‌های سست معنا و دارای ساختار دشواری بود، که اگر کسی امروز آن‌ها را می‌نوشت مردم مسخره‌اش می‌کردند! (آهنگ و تکیه)

إذا كنت تريد الغرام فلا تنتظر ثمانية أيام! (Alhakim, 1998, p. 102)

ج) اگر عشق را می‌خواستی که هشت روز منتظر نمی‌ماندی! (نقش حرف «که» در انتقال معنا در زبان فارسی)

أنا! ... أنا الذي يعيش في سماء الفن ... يفكرون له في وظيفة من الوظائف؟! (Alhakim, 1998, p. 127)

چ) من! ... من که در آسمان هنر زندگی می‌کنم ... برای او در اندیشه‌ی یکی از این کارها هستند؟! (نقش آهنگ و سبک در معادل‌یابی)

تظن أنني نائم على رصيد في بنك! (Alhakim, 1998, p. 34)

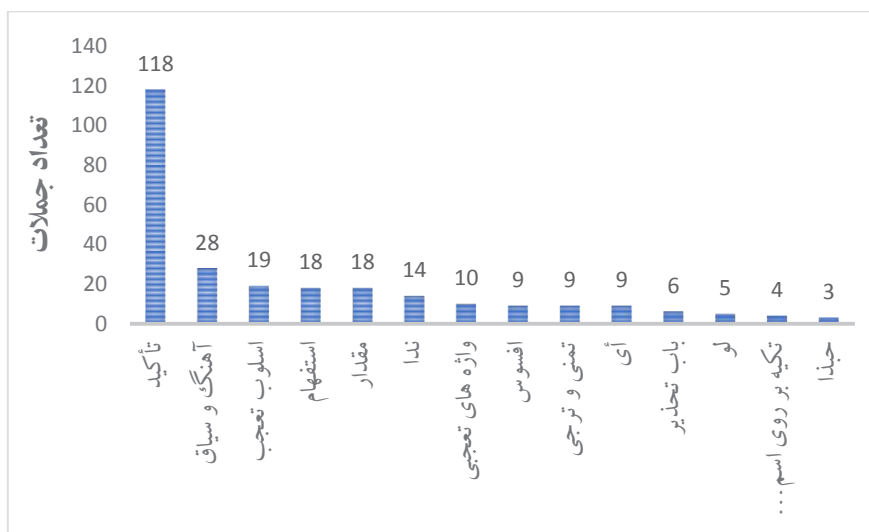
ح) فکر می‌کنی من سرگنج نشستم! (سبک)

هذا جميل جداً! (Alhakim, 1998, p. 81)

خ) این واقعاً زیباست! (واژه تأکیدی)

أن تفخر إذن لصديقك بعض الفخر! (Alhakim, 1998, p. 20)

د) پس تو می‌توانی به دوست کمی افتخار کنی! (آهنگ)



شکل ۲: دسته‌بندی جمله‌های تعجیبی در کتاب «زهرة العمر» و شمار آن‌ها

۴. نتیجه‌گیری

جمله‌های عاطفی و به ویژه جمله‌های تعجبی در هر دو زبان گفتار و نوشتار کاربرد بسیاری دارند. بررسی این جمله‌ها نشان داد که سبک و بافت اصلی متن و آهنگ در تشخیص ساختار و معنای اصلی جمله‌ها در زبان گفتار، مهمترین نقش را بازی می‌کند. ویژگی زبان گفتار ایجاب می‌کند که جمله‌های کوتاه‌تر و عاطفی‌تر بیان شود. همین امر سبب می‌شود که تنغیم در آن از اهمیت زیادی برخوردار باشد. چرا که در بسیاری از موارد جمله‌ها با حذف‌های بسیاری بیان شده، تنغیم جبران‌گر معنای واژه‌های محذوف و فقط معادل واژگان دال بر تعجب است.

در زبان نوشتار این مسأله کمرنگ‌تر است و چنانچه دیدیم ساختار تأکیدی جمله‌ها نقش ویژه‌ای در انتقال معنای تعجب و عاطفی جمله‌ها بر عهده دارند. هر چند این امر، پس از سبک، در زبان نوشتار اهمیت دارد. در زبان نوشتار معنای تعجبی با تنوع بیشتری معادل‌یابی شده و حتی واژه‌ها خود به تنهایی می‌توانند بیانگر معنی مورد نظر ما باشند. جمله‌های مقدار، مقایسه، منفی و به ویژه اسلوب‌های تأکیدی - که گاهی در ساختارهای جمله‌های منفی به کار برده می‌شود - از جمله مواردی است که در این میان باید به آن‌ها اشاره کرد. بررسی پژوهش‌های فارسی که با بهره‌گیری از پژوهش‌های زبان‌شناسی نوشته شده‌اند نشان می‌دهد که در جمله‌های تعجبی فارسی نیز همچون عربی ساختارهای منفی، مقایسه و مقدار، نقش عمده‌ای در ساختار جمله‌های تعجبی بازی می‌کنند. به نظر می‌رسد در زبان نوشتار عربی بیشتر این جمله‌ها با ژرف‌ساخت به کار می‌روند و در زبان فارسی بیشتر با رو ساخت معادل‌یابی می‌شوند. این رو ساخت‌ها در زبان گفتار بیشتر به کار می‌روند.

بررسی نشان می‌دهد که آنچه در کتاب‌های دستوری به عنوان اسلوب تعجب قیاسی می‌شناسیم امروزه، به ویژه در زبان گفتار بسیار کم به کار برده می‌شود. این اسلوب تعجب، جای خود را به موارد گوناگونی داده که در دستور قدیم زبان عربی از آن‌ها به عنوان اسلوب‌های سماعی یاد شده است. هر چند دقت در اسلوب جمله‌ها نیز نشان می‌دهد که تمامی آن‌ها هر کدام ساختار ویژه خود را داشته و می‌توانند در جمله‌های مشابه برای انتقال معنای مورد نظر به مخاطب مورد استفاده قرار گرفته و به فراگیران زبان عربی آموزش داده شوند. در زبان فارسی نیز کمتر به این مسأله پرداخته شده و بیشتر همان واژه «چه» را برای جمله‌های تعجبی آورده‌اند. برای نمونه، حرف «که» نقش بسیار مهمی در انتقال این معنا بر عهده دارد و اغلب نیز در سبک متن به مخاطب انتقال داده می‌شود و در معادل‌یابی این جمله‌ها - به ویژه در زبان گفتار - نیز بسیار کاربرد دارد. هم‌چنین بررسی‌ها نشان می‌دهد که در این جمله‌ها، تنوع اسلوب‌ها و معادل‌ها در زبان عربی بیشتر از زبان فارسی است.

فهرست منابع

- انوشه، مزدک و مینا رضوانیان (۱۳۹۶). «ساخت‌های تعجیبی در زبان فارسی: رویکردی کمینه‌گرا». *زبان پژوهی*. شماره ۲۳. صص ۵۱-۲۷.
- تاج آبادی، فرزانه، ارسلان گلفام و بهروز محمودی بختیاری (۱۳۹۲). «ساخت‌های تعجیبی در زبان فارسی». *جستارهای زبانی*. سال ۱۵. شماره ۳. صص ۲۱-۱.
- حسان، تام (۱۹۹۴). *اللغة العربية معناها ومبناها*. بیروت: دار الثقافة.
- الحکیم، توفیق (۱۹۹۸). *زهرة العمر*. مصر: مكتبة الأسرة.
- رمضان عبدالله، صلاح (۲۰۱۵). «أساليب التعجب في العربية (دراسة نحوية)». *جامعة البحر الأحمر*. شماره ۷. صص ۲۶-۱۷.
- زرکوب، منصوره (۱۳۹۲). روش نوین فن ترجمه (عربی فارسی، فارسی عربی) با تجدید نظر و اضافات. اصفهان: مانی.
- ژیلبر، لازار (۱۳۸۴). *دستور زبان فارسی معاصر*. ترجمه مهستی بحرینی. تهران: هرمس.
- سلیم القرشی، عزیز و ماجد محسن الموسوی (۲۰۱۰). «صیغ التعجب السماعية». *واسط للعلوم الإنسانية*. جلد ۶. شماره ۱۳. صص ۴۴-۹.
- طیبیان، سید حمید (۱۳۹۱). *برابرهایی دستوری در عربی و فارسی (صرف و نحو)*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- عثمان یوسف شملاوی، حاتم (۲۰۰۸). *التعجب السماعی فی معجم لسان العرب دراسة نحوية دلالية*. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- علوش، جمیل (۲۰۰۰). *التعجب صیغه وأنبیته*. عمان: الاردن.
- فرشیدورد، خسرو (۱۳۴۱). «نشان شگفت و عواطف». *راهنمای کتاب*. شماره ۶. سال ۵. صص ۵۶۹.
- قراخانی، بتول (۱۳۸۷). *بررسی تطبیقی تعجب در دستور زبان فارسی و عربی*. نامه پارسی. شماره ۴۶ و ۴۷. صص ۱۳۴-۱۵۹.
- کامل سعید، شهرزاد (۲۰۱۱). «النغمة في اللغة العربية». *جامعة دمشق*. جلد ۲۷. صص ۴۵۷-۴۸۰.
- محتشمی، بهمن (۱۳۷۰). *دستور کامل زبان فارسی*. تهران: اشراقی.
- محمد سلیمان طه، احمد (۲۰۱۰). *أسلوب التعجب بين النظرية والتطبيق*. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية، عمان.
- محمد یونس علی، محمد (۲۰۰۷). *المعنى وظلال المعنى*. بیروت: دار المدار الإسلامي.
- مشکور، محمد جواد (بی تا). *دستورنامه در صرف و نحو زبان پارسی*. تهران: انتشارات مؤسسه مطبوعاتی شرق.
- موسی، فوزیه (۲۰۱۵م). *أسلوب التعجب في الاعمال الكاملة للشاعر عبد الرزاق عبد الواحد*. رسالة ماجستير. جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

مینہ، حنا (۲۰۰۸م). الشمس فی یوم غائم. بیروت: دار الآداب.

نجفی اسد اللہی، سعید (۱۳۶۵). «کہ» و معادل های آن در عربی». ترجمہ. شماره ۲. صص ۱۰ - ۵ و صص ۵۶ - ۵۱.

وحیدیان کامیار، تقی (۱۳۸۴). دستور زبان فارسی گفتاری. تهران: انتشارات بین المللی الہدی.

یونس البدیرات، باسم و حسین محمد البطاینہ (۲۰۱۵). «اسلوب التعجب فی الدرس النحوی القديم بین المعنی النحوی والمعنی الدلالی». جامعۃ الخلیل للبحوث. جلد ۱۰. شماره ۱. صص ۴۵-۲۱.

References

- Al- Ghoreishi, A. S., & Al-mosavi, M. M. (2010). Seigh Al-Taajob alsamaeieh. *Journal Vaset lel Olooom Alensnieh*, 13, 9-44 [In Arabic].
- Alhakim, T. (1998). *Zahrat Al-omr*. Egypt: Maktabt Al-asra [In Arabic].
- Aloosh, J. (2000). *Al- taajob sigheh va abnieh*. Oman: Alarden [In Arabic].
- Anoosheh, M., & Razavian, M. (2017). Exclamatory structures in Persian language: minimalist approach. *Journal of Language Studies*, 23, 27-51 [In Persian].
- Farshidvard, Kh. (1982). Neshan-e- shegheft va avatef. *Book Guide*, 6(5), 569 [In Persian].
- Garakhani, B. (2008). A comparative study of exclamation in Persian and Arabic grammar. *Persian Letter*. 46 & 47, 134-159 [In Persian].
- Hesan, T. (1994). *Al-loghat al-arabiah mabnaha va manaha*. Beirut: Dar Al-saghafeh [In Arabic].
- Kamel Saeed, Sh. (2011). Alnaghmehe fe al-Loghat al-Arabiah. *Journal of Jame Al-Dameshgh*, 27, 457-480 [In Arabic].
- Mashkooor, M. J. (nd). *Instruction on spelling and grammar of Persian language*. Tehran: Shargh Media Institution Publications [In Persian].
- Mineh, H. (2008). *Alshams fe youm-e-ghayem*. Beirut: Dar Al- aadab [In Arabic].
- Mohammad Soleiman Taha, A. (2010). *Osloob al-taajob bein al-nazarieh va al-tatbigh* (Master's Thesis). Oman: Kolieh Al-derasat Al- elia Al-Jaamea Al-ordonieh [In Arabic].
- Mohammad, Y. M. A. (2007). *Almaani va Zalal Al-Maani*. Beirut: Dar-Almadar Al-Eslami [In Arabic].
- Mohtashami, B. (1991). *Complete Persian language grammar*. Tehran: Eshraghi [In Persian].
- Mousa, F. (2015). *Osloob al-taajob fe al-taajob fe al-aaml-e-al-kameleh le al-shaaer Abdo Al-razagh Abdolvahed* [Unpublished Master's thesis]. Mohammad Kheizar, Boskareh, Algeria [In Arabic].
- Najafi Asadollahi, S. (1986). "That" and its equivalents in Arabic Language. *Translational Quarterly*, 2, 10-5 & 51-56 [In Persian].
- Osman Yousof Shamlavi, H. (2008). *Al-taajob Al-samaei fe moojam lesan al-Arab derasah nahviyeh dalalieh* (Master's thesis). Jamea Al-nejah Al-vatanieh, Nables, Palestine [In Arabic].
- Ramezan Abdollah, S. (2015). Asalyb al-taajob fe al-Arabieh (Derasah Nahviah). *Journal of Jaamea Al- Bahro Al-Ahmar*, 7, 17-26 [In Arabic].
- Taaj Aabadi, F., Golfam, A., & Mahmoodi Bakhtiyari, B. (2013). Exclamatory structures in Persian language. *Quarterly of Language Tricks*, 15(3), 1-21 [In Persian].
- Tabibian, S. H. (2012). *The similarities in Persian and Arabic (syntax)*. Tehran: Institute of Humanities and Studies [In Persian].
- Vahidian Kamyar, T. (2005). *Persian speaking grammar*. Tehran: Alhoda International Publication [In Persian].

- Younes Al-badirat, B., & Hossein Mohammad, A. (2015). Osloub al-taajob fe al-dars al-nahvi al-ghadim bein al-maani alnahvi va almaanni al dalali, *Journal of Jaamea Al- Khalil Lelbahous*, 10(1), 21-45 [In Arabic].
- Zarkub, M (2013). The new method of translation technology (Arabic-Persian, Persian-Arabic) with revisions and additions. Isfahan: Mani [In Persian].
- Zhibler, Lazar (2005). *Contemporary Persian grammar* (M. Bahreinin, Trans.). Tehran: Hermes [In Persian].

Making Auricular Wondering in the Arabic Speaking and Writing Languages According to its Equivalent Finding (Based on the books “Al-Shams Phi Yaum Ghaem” and “Zahrat al-Omr”)

**Eshagh Rahmani¹
Leila Raeisi²**

Received: 18/07/2018
Accepted: 12/11/2018

Abstract

In contemporary Arabic language, the auricular exclamatory styles are more widely used and diverse compared to the deductive styles but still less attention has been paid to them; and the researchers are unaware that this type of structures can follow the determined structures. This matter along with the diverse use of this type of sentences in Arabic language and its equivalent finding in Persian language are the reasons for the importance of the present study.

Moreover, it seems that there are similarities and differences between the structure of these sentences as well as their equivalence in the language of speech and writing. Therefore, the purpose of this study is to identify and introduce the structure of these sentences in order to find an appropriate answer to this question: what is the difference between the exclamatory styles in the Arabic syntax and what is found in the language of stories and dramas closer to the language of speech. Another question is that: what differences are in the styles used in the writing language for this structure? Reviewing the written grammar books in accordance with the old syntax, shows the attention to the pronunciation and the ignorance of the meaning of words. Of course, new studies have been targeted on semantic implications and the production of meaning. By taking advantage of linguistic achievements in syntax and rhetoric, they have tried to consider sentences and to investigate the vocabulary in the combinations of sentence and/or the style of the text. Therefore, based on Jorjani, they have expanded the context of studying to the syntax to insert the stylish and structural meaning into that. Based on these studies, it

¹ Associate Professor at Arabic Language and Literature Department, Shiraz University (Corresponding Author); es-rahmani@shirazu.ac.ir

² PhD Student at Arabic Language and Literature Department, Shiraz University;
Leila.raeisi@shirazu.ac.ir

can be concluded that, in contemporary Arabic language, the auricular styles are more applicable in comparison to the deductive styles; and a special order can be considered for them in such a way that using the auricular word to refer to them is not appropriate.

Old rhetoric in Arabic language also has used “exclamation” as secondary meanings of sentences in numerous lexical compounds which are beyond the syntactic principle. Although this a partial study. According to them, “exclamatory” is a rhetorical concept arising from the order of the compounds, certain terms and specific expressions. Today, scholars interested rhetoric into the framework of the text style and by using the linguistic achievements have investigated this structure in the inspirational and declarative sentences. After conducting these studies, we investigated the matter that emotional sentences, and especially exclamatory sentences, are widely used in both speaking and writing languages.

Accordingly, this study is based on the classification of 460 exclamatory sentences in two books including “Al-Shams Phi Yaum Ghaem” –that is closed to the speech language– and “Zahrat al-Omr” –that is based on the written language. The purpose of this study is to describe auricular exclamatory sentences and then to investigate the contrast between the Persian language and Arabic language. Moreover, to find equivalents, create and use them in the speaking and writing of the languages to be investigated; so that the similarities and differences of them can be found.

The spoken language is closer to the affection, and based on its style, it is necessary to be used in shorter length, with more feelings, emotions, emphasis and exclamation in comparison with the written language. Their combined meaning can be detected only if the word and/or the phrases to are inserted in the particular style of the text. We thought the variety of these sentences in the speaking language is more, but a review on the selected 190 sentences suggested that this is not true. The results show that the harmony and style play the most important roles in recognizing the structure of the spoken language. Wishing, swearing, relying, emphasizing, using proverbs and slangs are used a lot. In finding equivalents –especially in the spoken language– the word “that” plays an important role. It seems that in the written Arabic language, most of these sentences are used with profound making; and in the Persian language often the equivalents are found by superficial making. This matter is seen more in the speaking language.

In the review of the written language, 270 sentences were also examined. The important issue in this regard is the role of affirmation words and styles in the emotional sentences allocating most statistics to themselves. In the written language, the emphasis made sentences have a more significant role; and more diversity is seen in them. In the meantime, the sentences implicating quantity as well as comparison, negative and emphasizing styles that sometimes are seen in the format of negative declarative sentences such as exclusive, exception, contrast and inconsistency styles are important as well.

Keywords: Auricular wondering, Arabic, Persian, Wondering in speaking and writing, Equivalent finding

تعیین مقوله دستوری واژه‌های چندنقشی در فرهنگ‌های لغت زبان فارسی^۱

مژگان چگنی^۲

سید مهدی سمایی^۳

بلقیس روشن^۴

بهمن زندی^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۱۹

چکیده

تعیین مقوله دستوری واژه‌های چندنقشی - واژه‌هایی که در نقش چندین مقوله دستوری ظاهر می‌شوند، یکی از مشکلات فراروی فرهنگ‌نویسان است. ابهام مقوله‌های دستوری و هم‌پوشی میان آن‌ها و برخی فرآیندها مانند حذف، کوتاه‌شدگی و تغییر مقوله از جمله عوامل مؤثر در چندنقشی شدن واژه‌ها هستند. برخی از این عوامل، بر مقوله دستوری واژه‌ها تأثیری پایدار نهاده و برخی دیگر فقط سبب تغییر نقشی می‌شوند که در شرایط ویژه‌ای صورت می‌گیرد. تمیز این

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2019.21591.1584

^۲ دانشجوی دکتری زبان شناسی همگانی، دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول)؛ m_chegeni@khoiau.ac.ir

^۳ دانشیار گروه زبان شناسی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات، تهران (ایرانداک)؛ samai@iranodoc.ac.ir

^۴ دانشیار گروه زبان شناسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه پیام نور تهران؛ bl-rovshan@pnu.ac.ir

^۵ استاد گروه زبان شناسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه پیام نور تهران؛ b-zandi@pnu.ac.ir

دوازدهم یک‌دیگر برای فرهنگ‌نویسان و دستورنویسان امری ضروری است. در این پژوهش، برای دست‌یابی به معیارهای تفکیک هر یک از این فرآیندها، ۱۱۷۲ واژه دومقوله‌ای اسم و صفت از فرهنگ سخن (Anvari, 2014)، گردآوری شده و به روش تفسیری و تأویلی مورد تحلیل قرار گرفتند. در پایان، مشخص شد بخش مهمی از تغییر رفتار این واژه‌ها، پیامد نوعی ساده‌سازی نحوی و نتیجه فرآیندهایی مانند حذف ارجاعی و یا ناشی از هم‌پوشی نقش دستوری میان طبقه‌های دستوری است که نباید در فرهنگ‌های لغت در نظر گرفته شوند.

واژه‌های کلیدی: فرهنگ‌نگاری، مقوله دستوری، واژه‌های چندنقشی،

تغییر مقوله، حذف

۱. مقدمه

یکی از وظایف فرهنگ‌نویسان، تعیین مقوله دستوری مدخل‌های فرهنگ‌های لغت است. مقوله دستوری، علاوه بر اینکه بخش مهمی از اطلاعات هر مدخل را تشکیل می‌دهد، برای تفکیک معنایی واژه‌ها نیز به کار می‌رود. تعیین طبقه دستوری گاه به سبب وجود واژه‌های چندنقشی یا چندمقوله‌ای به آسانی امکان‌پذیر نیست. منظور از واژه‌های چندنقشی واژه‌هایی است که در نقش‌های بیش از یک مقوله دستوری ظاهر می‌شوند. یکی از عواملی که سبب چندنقشی شدن واژه‌ها شده و تشخیص طبقه‌های دستوری را با مشکل مواجه می‌سازد، ابهام و هم‌پوشی این طبقه‌ها است. کریستال (Crystal, 1967, p.25) اشاره می‌کند که طبقه‌های دستوری مفاهیم انتزاعی هستند که می‌توان آن‌ها را برای نمایش روابط نحوی جالب‌تر دست‌کاری نمود. او همچنین معتقد است که طبقه‌های دستوری کاملاً جداگانه نبوده و بین آن‌ها روابط درونی و هم‌پوشی وجود دارد. وجود این هم‌پوشی‌ها سبب شده است برخی پژوهشگران (Nida, 1957; Hockett, 1958) مفهوم طبقه‌های دستوری چندنقشی^۱، یا مرزهای مبهم^۲ بین طبقه‌های دستوری و همچنین وجود پیوستار یا طیف بین طبقات دستوری را مطرح سازند (Ross, 1972). لیکاف (Lakoff, 1986) معتقد است نامشخص بودن مرز طبقه‌های دستوری به این سبب است که عضویت در هر یک از این طبقه‌ها درجه‌بندی شده است. به بیان دیگر، واژه‌ها به میزان بیشتر یا کمتر می‌توانند عضو یک طبقه باشند. نوستاپنی (Neustupny, 1966) نیز به این موقعیت مبهم اشاره کرده است و معتقد است بعضی از سازه‌ها علاوه بر ویژگی‌های طبقه‌ای که به آن تعلق دارند، ویژگی‌های طبقه دیگر را نیز از خود

¹ multifunctional

² fuzzy

بروز می‌دهند. این سازه‌ها در هر طبقه، سازه‌های حاشیه‌ای^۱ هستند و سبب ابهام در طبقه‌هایات دستوری می‌شوند. به باور او، این عناصر حاشیه‌ای به دو گروه تقسیم می‌شوند؛ عناصر جنبی^۲، که هر چند برخی ویژگی‌های یک مقوله دیگر را نیز دارند اما وابستگی آن‌ها به مقوله دستوری اصلی‌شان مشخص است. از سوی دیگر، گروهی دیگر عناصر مرزی^۳ هستند که نمی‌توان به روشنی آن‌ها را وابسته به این یا آن گروه دانست. در همین زمینه، راس (Ross, 1972) نیز فرضیه ادغام مقوله‌ای^۴ را ارائه کرد. این فرضیه که از سوی برخی پژوهشگران فرضیه پیوستاری^۵ نیز نامیده شده‌است، طبقه‌های دستوری را همانند طیفی در نظر می‌گیرد که در یک قطب آن اسم و در قطب دیگر فعل قرار دارد. نمونه‌های اعلای^۶ این دو مقوله در منتهی‌الیه این دو قطب قرار دارند و سایر مقوله‌های دستوری در بخش‌های مختلف این پیوستار بین این دو قطب قرار دارند. به همین سبب، هر چه از قطب فعلی به سوی قطب اسمی حرکت کنیم، ویژگی‌های اسمی مقولات بیشتر خواهد بود و برعکس. زبان‌های گوناگون این طیف را به گونه‌های متفاوتی گروه‌بندی می‌کنند. از این رو، مقوله‌های دستوری در زبان‌های گوناگون، با توجه به تعداد تقسیم‌بندی‌ها یا مقولات تمیز داده شده‌اند. همچنین محل قرار گرفتن مقوله‌ها بر روی این پیوستار از ویژگی‌های گوناگونی برخوردار هستند.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، فرضیه‌هایی از این گونه، نگرش سنتی به مقوله‌های دستوری به عنوان مقولاتی مستقل و جداگانه را زیر سؤال می‌برد. در واقع، مقوله‌های دستوری بر اساس مجموعه‌ای از ویژگی‌ها از یک‌دیگر متمایز می‌شوند که مجزا و منحصر به فرد نبوده و اغلب با یک‌دیگر هم‌پوشانی دارند. در این صورت، شاید بهتر است به جای در نظر گرفتن فرآیندهای گوناگون برای توجیه عملکرد چندگانه واژه‌ها به اصلاح نگرش موجود در مورد این مقولات پرداخت. همچنین بهتر است معیارهایی ارائه نمود تا بتوان در هر طبقه اعضای اصلی را از اعضای حاشیه‌ای و مرزی جدا نمود و یا حتی طبقه‌بندی جدیدی از مقوله‌های دستوری ارائه نمود. در آن صورت، عملکرد چندگانه برخی از این واژه‌ها قابل پیش‌بینی بوده و مطرح ساختن فرآیندهای گوناگون برای توجیه رفتار آن‌ها غیر ضروری است. با این وجود، در این مقاله مجالی برای پرداختن به این فرضیه نیست.

¹ marginal

² peripheral

³ boundary

⁴ category squish

⁵ continuum Hypothesis

⁶ prototype

گذشته از ابهاماتی که در تعریف مقولات دستوری و تعیین مرزهای آنها وجود دارد عوامل مختلف دیگری نیز در چندنقشی شدن واژه‌ها دخیل هستند که از آن جمله می‌توان به فرآیندهایی چون تغییر مقوله^۱، چندمعنایی^۲، حذف^۳ و کوتاه‌شدگی^۴ اشاره کرد. با این حال، تمامی این فرآیندها به خلق واژه‌های قاموسی جدید منجر نمی‌شوند. از آنجائی که واحد فرهنگ‌نویسی واژه قاموسی است، تشخیص و تمیز این موارد از جمله مشکلات پیش روی فرهنگ‌نویسان است که چیره شدن بر آن فقط با معیارهایی آشکار و روشن امکان‌پذیر است. پژوهش حاضر، برای دستیابی به چنین معیارهایی فرهنگ لغت سخن (Anvari, 2014) را به عنوان نمونه انتخاب نموده و با استخراج واژه‌های چندنقشی موجود در این فرهنگ و بررسی آنها سعی نموده‌است تا با شیوه-ای عملی و داده‌بنیان عوامل و فرآیندهایی که فرهنگ‌نویسان را در تعیین مقوله دستوری کلمات دچار مشکل می‌نماید مشخص نموده و معیارهایی برای تمیز آنها ارائه دهد. در این مقاله، ابتدا این فرآیندها تعریف و معیارهایی برای تشخیص آنها ارائه خواهد شد، سپس به چگونگی گرد-آوری داده‌ها و روش پژوهش اشاره می‌شود و در نهایت تجزیه و تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش برای کمک به فرهنگ‌نویسان ارائه می‌گردد.

۱.۱. تغییر مقوله

تغییر مقوله، راهی ساده برای خلق واژه‌های جدید از واژه‌های موجود در زبان است. در این فرآیند، یک مقوله دستوری بدون تغییر صوری به مقوله دیگری تبدیل می‌شود. تغییر مقوله، ممکن است در طبقه‌های دستوری گوناگون روی دهد و گونه‌های مختلفی دارد. برخی پژوهشگران معتقدند که دو گونه تغییر مقوله جزئی و کامل وجود دارد. در این میان، پژوهشگرانی نیز وجود دارند که تقسیم‌بندی‌های جزئی تری انجام داده و انواع بیشتری برای این فرآیند در نظر گرفته‌اند. بالتیو (Balterio, 2007, p.74) تنها شرط فرآیند تغییر مقوله‌ی واقعی را تغییر کامل یک مقوله دستوری به مقوله دستوری دیگر می‌داند. به بیان دیگر، معتقد است که عنصر تغییر مقوله یافته باید بتواند تمامی ویژگی‌های دستوری عنصر دیگر را بروز دهد. برخی دیگر از پژوهشگران چون کرویزینگا (Kruisinga, 1932, p. 96)، آدامز (Adams, 1973, p. 16)، بائر (Bauer, 1983, p. 226-229)، کوئیک و همکاران (Quirk et al, 1985, p.1558-1559) و والرا (Valera, 2004, p. 20) نوعی دیگر از تغییر مقوله در نظر گرفته‌اند. در این گونه، تغییر مقوله، یک واژه فقط برخی از

¹ conversion

² polysemy

³ ellipsis

⁴ shortening

ویژگی های دستوری یک مقوله دستوری دیگر را می پذیرد. این نوع تغییر مقوله اغلب «تغییر مقوله جزئی» نامیده می شود و در بیشتر موارد تبدیل اسم به صفت و صفت به اسم را در زبان انگلیسی شامل می شود. کوئرك و همكاران (Quirk et al., 1985) تبدیل صفت به قید در زبان انگلیسی را نیز در این گروه قرار می دهند. برخی دیگر چون بائر (Bauer, 1983, p. 203) بر این باورند که این موارد را نمی توان تغییر مقوله به شمار آورد، بلکه تنها اسمی است که به عنوان یک صفت عمل می کند. یا اینکه برعکس صفتی است که در نقش یک اسم ظاهر می شود و آن را نوعی فرآیند نحوی می دانند.

نوع دیگری از این تغییر مقوله که در برخی آثار به آن اشاره می شود تغییر مقوله خرد^۱ است. این گونه تغییر مقوله، مواردی را شامل می شود که کم بسامدتر بوده و کمتر رخ می دهند. مقوله دستوری درگیر در این گونه، بیشتر اما نه الزاماً، اعضای طبقه بسته واژه ها هستند. این نوع تغییر مقوله نیز خود می تواند کامل یا جزئی باشد. تبدیل هایی همانند حرف اضافه به اسم، حرف اضافه به قید، شبه جمله به اسم، صوت به اسم و غیره در این گروه قرار می گیرند. همچنین، برخی پژوهشگران، گونه دیگری نیز برای این فرآیند در نظر گرفته اند. آن ها معتقدند تغییر مقوله فقط تغییر از یک مقوله دستوری به مقوله دیگر نیست. «مفهوم تغییر مقوله را می توان گسترش داد به گونه ای که تغییر در همان طبقه دستوری را نیز شامل شود (Quirk et al, 1985, p.1563). این فرآیند معمولاً تغییر مقوله ثانویه^۲ نامیده می شود. تبدیل فعل لازم به متعدی یا برعکس، تبدیل اسم ذات به معنی یا برعکس و صفت غیر قابل درجه بندی به صفت قابل درجه بندی^۳ نمونه هایی از این نوع تغییر مقوله هستند.

پرسشی که برای فرهنگ نویسان مطرح می شود این است که آیا تمامی این گونه ها باید در یک فرهنگ لغت به عنوان واژه چندمقوله ای در نظر گرفته شود یا خیر؟ همان گونه که در بالا اشاره شد، در نظر گرفتن تمامی این موارد به عنوان مصادیقی از تغییر مقوله، به وسیله بسیاری از پژوهشگران مورد تردید قرار گرفته است. بیشتر پژوهشگران فقط تغییر مقوله کامل را نمونه واقعی فرآیند تغییر مقوله می دانند (Balterio, 2007, p.74). از این رو، منطقی به نظر می رسد که فقط این نوع از فرآیند تغییر مقوله در فرهنگ نویسی مورد توجه قرار گیرد، چرا که گونه های مختلف آن می توانند نتیجه فرآیندهای دیگری باشند. چرا که برون داد آن ها الزاماً واژه های قاموسی جدید نیست. در ادامه به بررسی آن ها خواهیم پرداخت. در مورد تغییر مقوله ثانویه نیز به نظر می رسد، به

¹ minor

² conversion within secondary word classes

³ gradable

جز برخی از موارد آن همانند فعل لازم یا متعدی، اسم یا اسم مصدر و اسم یا حاصل مصدر، گونه‌های مختلف آن، دغدغه فرهنگ‌نویسان نیست، زیرا جزئیات دستوری چون نوع قید یا صفت معمولاً در فرهنگ لغت‌های عمومی آورده نمی‌شود.

۱.۲. حذف

فرآیند دیگری که می‌تواند به چندنقشی شدن واژه‌ها منجر شود، فرآیند حذف است. این فرایند بیشتر با تغییر مقوله اشتباه گرفته می‌شود و در این ارتباط بسیار مناقشه‌برانگیز است. خانلری (Natel, 1990) نیز حذف و گونه‌های مختلف آن را این‌گونه تعریف می‌کند:

در هر نوع جمله‌ای، ممکن است بعضی از اجزای جمله در نوشتن یا گفتن حذف شود. حذف هر یک از اجزا ممکن است به قرینه لفظی یا معنوی باشد. قرینه لفظی کلمه یا جزئی از کلمه است که در جمله‌های پیش ذکر شده باشد. قرینه معنوی معنی و مفهوم جمله‌های قبل است که از روی آن به قسمت حذف شده می‌توان پی‌برد. در واقع در این نوع حذف کلمه‌ای در جمله‌های پیشین نیست که قرینه لفظی واقع شود (Natel Khanlari, 1990, p.132).

از حذف به قرینه لفظی، به عنوان حذف ارجاعی^۱ نیز یاد می‌شود. هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976) حذف را پدیده‌ای نحوی و وسیله‌ای برای پرهیز از زیاده‌گویی تعریف می‌کنند. آن‌ها گونه‌های مختلف آن را بر اساس نوع سازه‌ای که حذف در آن روی می‌دهد، حذف در گروه اسمی، حذف در گروه فعلی و حذف در جمله می‌دانند. به باور آنان در حذف گروه اسمی، هسته گروه اسمی حذف شده و یکی از وابسته‌ها، برای نمونه، صفت، نقش آن را بر عهده می‌گیرد.

یک واژه ممکن است به واسطه حذف ارجاعی در جایگاه واژه‌ای دیگر ظاهر شود و نقش‌های طبقه دستوری دیگری را بپذیرد. بی‌شک، این موارد را نمی‌توان به عنوان واژه چندمقوله در فرهنگ لغت ثبت نمود. آشکارترین معیار برای تشخیص این نوع حذف بررسی واژه‌ی موردنظر در خارج از بافت کاربرد آن است. در حذف به قرینه واژگانی همان‌گونه که خانلری (Natel, 1990) اشاره می‌کند واحد زبانی حذف‌شده در جمله‌های پیشین آمده‌است. همچنین، معنای معنای واحد زبانی حذف‌شده، بر اساس بافت زبانی یا غیر زبانی که در آن واقع شده، قابل درک است و تشخیص آن خارج از بافت امکان‌پذیر نیست. برای نمونه، در این جمله «توی جعبه چندتا مهره است. زردها را جدا کن.» واژه زرد معنای «مهره» را در خود دارد و در نقش اسم ظاهر

^۱ anaphoric ellipsis

شده است. هر چند واژه «زرد» خارج از این بافت ممکن است بر هر چیز زرد رنگ دیگری دلالت کند و نمی‌توان معنی «مهره» را از آن دریافت کرد. از این رو، نمی‌توان گفت که واژه زرد یک واژه چندمقوله‌ای است که به هر دو مقوله اسم و صفت دلالت دارد.

گاه درک معنای واژه حذف شده از طریق معنای واژه هم‌نشین امکان‌پذیر است. واژه‌ها در اثر هم‌نشینی از یک‌دیگر تأثیر می‌پذیرند. گاه در اثر این هم‌نشینی، بخشی از معنی یک واژه به واژه هم‌نشین آن منتقل می‌شود. در این شرایط، یک واژه با کاهش معنایی و واژه دیگر با افزایش معنایی روبه‌رو خواهد شد. در صورتی که این انتقال معنا به صورت کامل صورت گیرد، کاهش معنایی واژه هم‌نشین به اندازه‌ای است که حضور آن بر محور هم‌نشینی زیاده‌گویی به شمار آمده و سبب حذف آن می‌گردد (Safavi, 2001). این نوع حذف به ویژه در گروه‌های اسمی و بین اسم و صفت بسیار پر رخداد است. واژه‌هایی همانند «مجروحین» و «کشته‌شدگان» از این جمله‌اند. تعیین مقوله این نوع از واژه‌ها در فرهنگ‌نگاری از مبحث‌های مناقشه‌برانگیز است. برخی از پژوهشگران این واژه‌ها را تغییرمقوله کامل صفت به اسم می‌دانند. زیرا این صفات نقش‌ها و نشانه‌های تصریفی اسم محذوف را به‌طور کامل می‌پذیرند. هر چند برخی دیگر آن‌ها را فقط نوعی ساده‌شدن نحوی^۱ می‌دانند که نتیجه حذف یا کوتاه‌شدگی است. به باور پژوهشگرانی چون بروک (Brook, 1981, p. 83) آنچه در مورد این واژه‌ها اتفاق می‌افتد نوعی تخصیص معنایی^۲ است که نتیجه حذف اسم است. آن‌ها معتقدند این گونه صفت‌ها اغلب با اسامی به کار می‌روند که به یک گروه معنایی ویژه دلالت دارند. برای نمونه، صفت «روشنفکر» فقط با موصوفی که بر انسان دلالت داشته باشد، به کار می‌رود. از این رو، حذف موصوف و انتقال معنای آن به صفت به سهولت امکان‌پذیر است و ابهامی ایجاد نخواهد کرد. با این وجود، مرچاند (Marchand, 1969, p. 361) معتقد است حتی اگر این واژه‌ها فرآورده فرآیند حذف باشند، هم اکنون کاملاً از صورت اولیه خود مستقل شده‌اند. به گونه‌ای که برای بسیاری از سخنگویان تشخیص اینکه این واژه‌ها زمانی صفت بوده‌اند دشوار است. از این رو، می‌توان آن‌ها را به عنوان واژه‌های چندمقوله‌ای در فرهنگ‌های لغت ثبت نمود.

۳.۱. چندمعنایی و هم‌نامی

چندمعنایی و هم‌نامی نیز فرآیندهایی هستند که ممکن است تعیین مقوله دستوری واژه‌ها را با مشکل مواجه سازند. این دو پدیده به سبب ارتباطی که دارند، گاه با یک‌دیگر اشتباه گرفته

^۱ syntactic simplification

^۲ semantic specialization

می‌شوند. به باور هادلستون «هم‌نامی به ارتباط بین دو یا چند واژه متفاوت اشاره می‌کند که همانند هم تلفظ یا نوشته می‌شوند...، در حالی که چندمعنایی یک واژه واحد است که دارای دو یا چند معنی متفاوت است» (Huddleston, 1993, p.105). به بیان دیگر، در چندمعنایی معانی متفاوت، به اندازه‌ای به هم نزدیک هستند که می‌توان آن‌ها را یک واژه قاموسی با چند تعبیر متفاوت به شمار آورد. از سوی دیگر، در مورد واژه‌های هم‌نام، معانی چنان از یک‌دیگر دور و متفاوت هستند که بیشتر واژه‌های قاموسی متفاوتی در نظر گرفته می‌شوند. آن‌ها بر پایه مسائل تاریخی و یا به صورت تصادفی دارای صورت یکسان هستند. از این رو در واژگان‌شناسی^۱ و فرهنگ‌نگاری که سعی در تعیین واژه‌های قاموسی یک زبان دارند، داشتن معیارهایی دقیق و درست برای تمییز آن‌ها از یکدیگر بسیار اهمیت دارد. فرهنگ‌نگاران معمولاً شیوه‌های گوناگونی را برای نمایش این دو دسته از واژه‌ها در نظر می‌گیرند. همان‌گونه که یک واژه قاموسی در بیش از یک مدخل ارائه شده باشد، با واژه‌های هم‌نام سر و کار داریم. هر چند اگر در زیر یک مدخل چندین معنا آمده باشد نشان‌دهنده یک واژه چندمعناست. پرششی که در این جا مطرح می‌شود این است که فرهنگ‌نگاران و واژه‌شناسان خود چگونه این گونه واژه‌ها را تشخیص می‌دهند. یکی از معیارهایی که اغلب پژوهشگران در مورد آن اتفاق نظر دارند، همان‌گونه که اشاره شد، ارتباط معنایی^۲ است. به باور کاتامبا (Katamba, 1993, p.36) واژه‌های هم‌نام از نظر آوایی یکسان بوده، اما معنا یا نقش دستوری متفاوتی دارند. شقاقی (Shaghaghi, 2010, p.29) واژه‌های هم‌نام را واژه‌هایی تعریف می‌کند که «از نظر آوایی یا نوشتاری شبیه هستند یعنی اینکه مانند هم تلفظ یا نوشته می‌شوند ولی دارای معانی کاملاً متفاوتی هستند». این در حالی است که واژه‌های چندمعنا واژه‌هایی هستند که «بیش از یک معنا دارند، اما این معناها به گونه‌ای مرتبط‌اند» (Shaghaghi, 2010, p.30).

هادلستون (Huddleston, 1993) برای تمایز واژه‌های چندمعنا و هم‌نام، علاوه بر معیار معنایی، معیار ریشه‌شناختی را نیز پیشنهاد می‌دهد. اگر دو معنی از یک ریشه گرفته شده باشند و یا یکی از دیگری مشتق شده باشد می‌توان گفت که آن دو واژه از نظر تاریخی یا ریشه‌شناسی به هم مرتبط هستند. برای نمونه، واژه «foot» دارای دو معنا است (پا و پایه) که به یک‌دیگر مرتبط بوده و از نظر ریشه‌شناختی نیز از یک ریشه گرفته شده‌اند. بر این اساس، می‌توان «foot» را یک واژه چندمعنا دانست. هر چند واژه «bat» دارای دو معنی نامرتب است. یکی به معنی «خفاش» و دیگری به معنای «چوب چوگان». از سوی دیگر، این دو معنا از نظر ریشه‌شناختی نیز از ریشه‌های متفاوتی گرفته شده‌اند: نخست، «bat» به معنی «خفاش» از واژه «bakke»، که دارای ریشه اسکاندیناوی است

¹ lexicology

² meaning relatedness

و از انگلیسی میانه گرفته شده‌است. دوم، «bat» به معنای «چوب چوگان» از واژه «battle» در انگلیسی میانه گرفته شده‌است که خود از واژه «battl» که متعلق به اواخر دوره انگلیسی باستان است، ریشه می‌گیرد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که «bat» نمونه‌ای از واژه‌های هم‌نام است (Huddleston, 1993, p.105).

در سنت فرهنگ‌نویسی نیز، هنگامی که تشخیص این دو دسته از واژه‌ها از یک‌دیگر مشکل می‌گردد. این معیار می‌تواند مفید واقع شود. چنان‌که برای هر یک از معانی واژه‌های چندمعنا، در یک دوره از تاریخ آن زبان، صورت‌های گوناگونی وجود داشته باشد. در آن صورت آن واژه‌ها هم‌نام در نظر گرفته می‌شوند. هر چند چنان‌که آن معانی مختلف از یک صورت اصلی در گذشته گرفته شده باشند، چندمعنایی به شمار آورده و در فرهنگ لغت در زیر یک مدخل آورده می‌شوند (Stefanovski, 2006, p. 91) واژه‌های هم‌نام علاوه بر معانی گوناگون و نامرتبب ممکن است به مقوله‌های دستوری متفاوتی نیز تعلق داشته باشند. هر چند در مورد واژه‌های چندمعنا گفته می‌شود که دارای مقولات دستوری یکسان هستند. این واژه‌های چندمعنا در صورتی که به مقوله‌های دستوری متفاوتی تعلق داشته باشند با پدیده دیگری، یعنی تغییر مقوله، روبه‌رو هستیم. هر چند این مسأله در نتیجه کار تغییری ایجاد نمی‌کند، این واژه‌ها حاصل هر یک از این فرآیندها (چندمعنایی یا تغییر مقوله) باشند در هر صورت، در سنت فرهنگ‌نویسی برخلاف واژه‌های هم‌نام زیر یک مدخل نوشته می‌شوند.

۲. شیوه گردآوری اطلاعات و روش پژوهش

در این پژوهش، از روش توصیفی و تحلیل محتوا بهره گرفته شد و روش گردآوری اطلاعات به صورت کتابخانه‌ای انجام شد. جامعه آماری این تحقیق را واژه‌های موجود در فرهنگ لغت سخن (Anvari, 2014) تشکیل می‌دهد. این فرهنگ لغت مشتمل بر واژه‌ها و اصطلاح‌های رایج روز است و به سبب نزدیک بودنش به زبان فارسی معیار امروز برگزیده شده‌است. از این جامعه آماری، واژه‌های چندمقوله‌ای به عنوان حجم نمونه مورد بررسی قرار گرفته‌اند. منظور از واژه‌های چندمقوله‌ای، واژه‌هایی است که در این فرهنگ لغت بیش از یک مقوله دستوری برای آن‌ها تعریف شده‌است. در این پژوهش، تمامی این واژه‌ها به صورت تمام‌نگار و بدون انجام نمونه‌گیری ثبت و بررسی شدند. در این میان، فقط برخی از واژه‌ها که بسیار تخصصی و کم‌کاربرد بودند، حذف شدند. برای ثبت این واژه‌ها، از برنامه اکسل^۱ ۲۰۱۰ استفاده شد. تعداد واژه‌های ثبت شده

^۱ Microsoft Excel

۲۴۵۹ واژه است. در این میان، بزرگ‌ترین گروه به واژه‌های دومقوله‌ای اسم و صفت با فراوانی ۱۱۷۲ واژه تعلق دارد که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در پایان، داده‌های پژوهش، به صورت تفسیری و تأویلی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

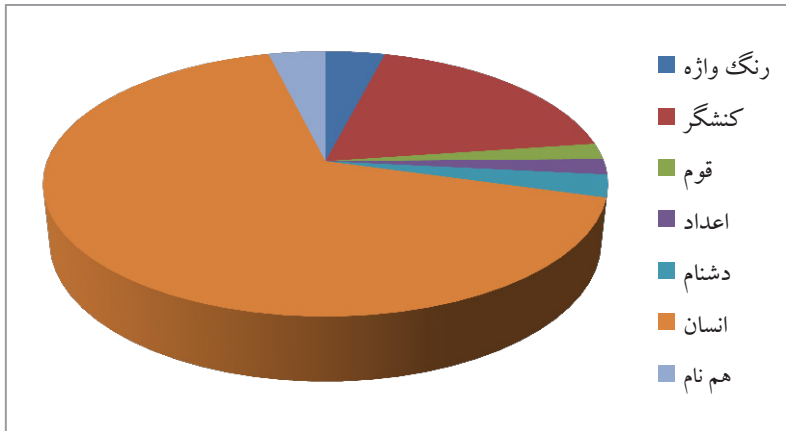
۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

گروه اسم و صفت همان‌گونه که انتظار می‌رود، بیشترین حجم داده را تشکیل می‌دهد. از بین ۲۴۵۹ واژه‌ی گردآوری‌شده، ۱۱۷۲ واژه به این گروه تعلق دارند. اعضای این گروه از نظر معنایی و ساخت‌واژی به مفاهیم گوناگونی اشاره داشتند. بر این اساس و برای سهولت در تجزیه و تحلیل به زیرمجموعه‌هایی تقسیم شدند که در ادامه به آن‌ها پرداخته خواهد شد.

یکی از این زیرمجموعه‌ها، رنگ‌واژه‌ها یا گروهی از واژه‌ها هستند که برای نامیدن رنگ‌ها به کار می‌روند و با نام دو مقوله اسم و صفت ثبت شده‌اند. تعداد اعضای این گروه ۴۷ واژه است. زیرمجموعه معنایی دیگر از این گروه، واژه‌هایی را شامل می‌شود که از نظر معنایی کنشگر هستند. این واژه‌ها یک مجموعه ۲۲۰ واژه‌ای را به وجود می‌آورند که ۲۱۲ واژه آن بیان‌گر افرادی هستند که انجام‌دهنده شغل، حرفه یا تخصصی ویژه‌ای هستند. واژه‌هایی چون «آرایشگر»، «بازیگر» و «تاریخدان» در این گروه قرار دارند. ۸ واژه دیگر به ماشین‌آلاتی اشاره دارند که آن عمل را انجام می‌دهند، در واقع کنشگر غیرجاندار هستند. واژه‌هایی چون «یدک‌کش» و یا «بخارپز» در این گروه قرار دارند. واژه‌هایی که بیان‌گر قومیت، نژاد یا ملیت هستند، در یک گروه قرار گرفته و شامل ۲۳ واژه است. از جنبه ساخت‌واژی این واژه‌ها برخی بسیط، برخی مشتق و برخی دیگر واژه‌های مرکب هستند.

اعداد نیز گروه دیگری از واژه‌ها هستند که در فرهنگ سخن با دو مقوله اسم و صفت با فراوانی ۲۲ واژه به ثبت رسیده بودند. شاخص معنایی دیگری که گروهی دیگر از واژه‌ها را متمایز می‌سازد، «دشنام» است. واژه‌های این گروه خود بر دو گونه اند؛ گروه نخست، اسامی هستند که بر نام حیوانات و یا چیزهای ناخوشایند دلالت دارند و به صورت یک صفت تحقیرآمیز و یا دشنام برای افراد به کار می‌روند. گروه دوم، صفاتی با بار ضمنی منفی هستند که به عنوان توهین و دشنام افراد را مورد خطاب قرار می‌دهند. این گروه در مجموعه داده‌ها دارای فراوانی ۳۲ واژه هستند.

بخشی دیگر از واژه‌ها، این گروه واژه‌های هم‌نام با فراوانی ۴۵ واژه هستند. در پایان، آخرین واژه‌های مشمول در گروه اسم-صفت واژه‌های گوناگونی هستند که فقط ویژگی معنایی مشترک آن‌ها این است که برای انسان به کار می‌روند. تعداد این واژه‌ها، ۷۸۳ واژه است. نمودار زیر فراوانی این زیرمجموعه‌ها را نمایش می‌دهد:



شکل ۱: فراوانی واژه‌های متعلق به گروه اسم و صفت

نخستین زیرمجموعه از این گروه، در فرهنگ لغت سخن رنگ‌واژه‌ها است. رنگ‌واژه‌ها در واقع صفت هستند زیرا در ترکیبات وصفی با اسم همراه شده و ویژگی اسم را بیان می‌کنند. به این واژه‌ها، می‌توان تکواژهای تصریفی صفت یعنی «تر» و «ترین» افزود و آن‌ها را با قیدهای شدتی همانند «بسیار» و «خیلی» به کار برد. این واژه‌ها، در عین حال در جمله‌هایی چون «سبزه‌ها را از سفیدها جدا کن» و یا «سفید نشانه صلح و امنیت است» در جایگاه‌های نحوی اسم نیز ظاهر می‌شوند. همچنین تکواژهای تصریفی اسم چون تکواژ جمع را می‌پذیرند. پرسشی که مطرح می‌شود این است که آیا باید این واژه‌ها را چندمقوله‌ای دانست یا خیر؟ همان‌گونه که در نمونه اول روشن است دلیل عهده‌دار شدن نقش اسم توسط رنگ‌واژه‌ها در واقع حذف اسمی است که معنای آن از طریق مراجعه به بافت کاربرد آن امکان‌پذیر است. به بیان دیگر، از طریق جمله‌های پیشین یا پسین و یا حتی زمان و مکان وقوع گفتگو می‌توان پی برد که منظور از «سبزه‌ها یا سفیدها» برای نمونه مهره‌های سبز و سفید است. بی‌شک، خارج از این بافت یا محیط، درک اسم محذوف امکان‌پذیر نیست. چنین حذفی، همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، حذف ارجاعی است. از این رو، ثبت رنگ‌واژه‌ها با مقوله اسم را بی‌مورد می‌سازد. در نمونه پسین نیز می‌توان ادعا کرد که فرآیند حذف صورت گرفته است. البته این نوع حذف با حذف ارجاعی در نمونه پیشین متفاوت است. موصوف محذوف در این نمونه واژه «رنگ» است که کاملاً از معنای صفت قابل درک است. به بیان دیگر، چون واژه «سفید» معنای «رنگ» را در خود دارد، آوردن موصوف برای آن ضرورتی ندارد. در واقع، معنای موصوف کاملاً به صفت منتقل شده و در اثر این کاهش معنایی موصوف و افزایش معنایی صفت، موصوف حذف شده است.

گروه پسین، شامل واژه‌هایی است که از نظر معنایی کنشگر هستند و به کسانی اشاره دارند که دارای یک شغل، تخصص یا حرفه ویژه‌ای هستند، مانند «معلم» و یا نام ماشین‌آلاتی هستند که کار ویژه‌ای را انجام می‌دهند مانند «برف روب». به نظر می‌رسد فرهنگ‌های لغت، معیار مشخص و موضع ثابتی در مورد این واژه‌ها ندارند. برای نمونه، واژه «معلم» در فرهنگ‌های لغت عمید، معین و فارسی امروز فقط اسم و در فرهنگ سخن اسم و صفت ثبت شده‌است. هر چند واژه «آهنگر» در فرهنگ لغت‌های معین، عمید و سخن، اسم و صفت، در فرهنگ فارسی امروز اسم و در لغت‌نامه دهخدا صفت است. این سردرگمی و آشفتگی در مورد نام ماشین‌آلات چون «برف‌روب» و «بذریاش» نیز مشاهده می‌شود. حقیقین (Haghighin, 2007) کاربرد نام مشاغل، حرف و نیز برخی از ویژگی‌ها به عنوان صفت را نتیجه نوعی استعاره می‌داند که به مرور زمان و بر اثر فراوانی وقوع جا افتاده‌اند.

واژه‌هایی که در گروه قومیت و ملیت قرار دارند، بخش دیگری از واژه‌ها هستند که در این بخش بررسی می‌شوند. داده‌های این بخش به دو گروه قابل گروه‌بندی هستند؛ واژه‌های بسیط مانند **ترک**، **لر**، **بلوچ** و **کرد**، و واژه‌های غیربسیط که با پسوند نسبی «ی» ساخته می‌شوند مانند: **آلمانی**، **فرانسوی**، **آمریکایی** و **تهرانی**. در فرهنگ سخن هر دو گروه این واژه‌ها اسم و صفت معرفی شده‌اند. این در حالی است که واژه‌های بسیط این گروه فقط اسم هستند و به یک قوم یا نژاد و یا هر یک از افراد آن اشاره دارند. در این گروه از واژه‌ها، برای ساخت صفت باید به آن‌ها پسوند «ی» افزود. مانند «**ترکی**»، «**لری**»، «**بلوچی**» و «**کردی**». در فرهنگ فارسی امروز نیز برای این واژه‌ها فقط مقوله اسم آورده شده‌است.

واژه‌های گروه دوم یعنی کلمه‌هایی همانند «**آلمانی**»، «**فرانسوی**» و «**تهرانی**» نه به نژاد و قومیت بلکه به ملیت اشاره دارند و از نام کشور یا شهر محل زندگی این افراد گرفته شده‌است. به بیان دیگر، این واژه‌ها، افراد را به یک کشور، شهر یا منطقه منسوب می‌کنند. به همین سبب، با پسوند نسبی «ی» ساخته شده‌اند و صفت هستند. البته این واژه‌ها به عنوان اسم نیز برای اشاره به مردم یا زبان آن منطقه یا کشور به کار می‌روند. از این رو، می‌توان آن‌ها را در زمره واژه‌های چندمقوله‌ای به شمار آورد.

اعداد نیز بخش دیگری از واژه‌های فرهنگ سخن هستند که با دو مقوله اسم و صفت تعریف شده‌اند. در کتاب‌های دستور زبان فارسی از اعداد بیشتر به عنوان صفت شمارشی و یکی از وابسته‌های پیشین اسم یاد می‌شود (Arzhang, 1995; Natel Khanlari, 2009; Vahidian, 2006). در کتاب‌های دستور زبان انگلیسی از اعداد به عنوان سور یا

کمیت‌نما یاد می‌شود. سوان (Swan, 1995, p. 147) سور را واژه‌ای می‌داند که در ابتدای گروه اسمی قرار می‌گیرد اما صفت به شمار نمی‌آید. در کتاب‌های جدید دستور زبان فارسی همانند اثر ماهوتیان (Mahootian, 2005) نیز اعداد به‌عنوان سور و جدای از صفت مطرح شده‌اند. علاوه بر این، حتی اگر بر پایه سنت پیشین کتاب‌های دستور زبان، عدد را صفت در نظر بگیریم کاربرد عدد بدون معدود نتیجه فرآیند حذف است و نمی‌توان آن را واژه چندمقوله‌ای اسم و صفت در نظر گرفت. در کتاب پنج استاد (Gharib et al., 1999, p.126) از این فرآیند به‌عنوان حذف معدود نام برده شده‌است. قریب و همکاران (همان) اشاره می‌کنند «حذف معدود پدیده‌ای معمول در نظم و نثر بوده [...] و در چنین حالتی می‌توان عدد را جمع بست». اشعار زیر از این کتاب در تأییدی بر این ادعا است:

سالار کیست پس چو از این هفتان هر یک موکل است به کاری بر (ناصر خسرو)
پدرشان ز گیتی چو بر بست رخت شدند این دو جوینده تاج و تخت (اسدی)

همان‌گونه که از این نمونه‌ها روشن است، در هر دو مورد حذف معدود از نوع حذف ارجاعی است. سوان (Swan, 1995, p. 150) نیز اشاره می‌کند که اسامی پس از سورها همان‌گونه که پیش‌تر در متن معرفی شده باشند، قابل حذف هستند. حالت دیگری نیز از حذف معدود وجود دارد که در آن صورت اگرچه معدود حذف می‌شود اما واحد شمارشی آن باقی می‌ماند و عدد به تنهایی به کار نمی‌رود مانند: «پنج تا» به جای «پنج تا نان».

مورد دیگری نیز از کاربرد عدد بدون معدود وجود دارد که در محاسبات و عالم ریاضی به کار می‌رود مانند: «دو به علاوه سه می‌شود پنج». در این موارد نیز اگرچه عدد به تنهایی و در بافت نحوی مختص اسم ظاهر شده‌است، اما چون معنای معدود کاملاً مشخص و آشکار است و در خود «دو» یا «پنج» نهفته است، کاربرد آن حشو بوده و سبب حذف آن گردیده‌است.

در پایان، زیرمجموعه‌ای دیگر از گروه اسم-صفت گروهی از واژه‌ها هستند که با ویژگی معنایی دشنام تعریف شده‌اند. این گروه شامل واژه‌هایی است که به عنوان تحقیر و ناسزا در خطاب به انسان به کار می‌روند و به دو گروه دسته‌بندی می‌شوند: گروه نخست، از نظر مقوله دستوری اسم هستند. اسامی موجود در این گروه یا شامل نام حیوانات است، مانند «الاغ»، «عنتر» یا «انگل» و یا اسامی را شامل می‌شود که بر چیزهای ناخوشایند دلالت دارند مانند «کثافت» یا «لجن». آنچه در مورد این واژه‌ها رخ می‌دهد در واقع نوعی استعاره است. در استعاره، واژه‌ای به سبب شباهت، به جای کلمه دیگر و در غیر از معنی حقیقی خود به کار می‌رود (Abdolmohammadi, 2017, p.17). در این موارد، نیز این اسامی به سبب دارا بودن یک ویژگی ناخوشایند برای مورد خطاب

قراردادن افراد و به صورت اسم به کار می‌روند. در مورد این واژه‌ها، فقط استعاره صورت می‌گیرد و به جز یک مورد (واژه خر) مقوله این واژه‌ها تغییر نمی‌کند. اغلب این واژه‌ها با وندهای تصریفی صفت به کار نمی‌روند و نقش‌های صفت را نمی‌پذیرند. بر این اساس درج دو مقوله اسم و صفت برای این دسته از واژه‌ها در فرهنگ لغت نابه‌جا می‌نماید. تمامی این واژه‌ها در فرهنگ فارسی امروز نیز فقط با مقوله اسم مشخص شده‌اند. هر چند گروه دوم از این بخش صفت‌هایی را در بر می‌گیرند که بیان‌گر یک ویژگی منفی یا ناخوشایند هستند مانند «مفت‌خور» و «کلاه‌بردار». این واژه‌ها صفاتی هستند که فقط برای انسان به کار می‌روند. به سبب این محدودیت معنایی آوردن موصوف برای آن‌ها ضروری نیست و گاه به صورت اسم استفاده می‌شوند. اما این مسأله نمونه‌ای از حذف ارجاعی بوده و به معنای دو مقوله‌ای بودن این واژه‌ها نیست.

در بین واژه‌های دو مقوله‌ای اسم و صفت، گروه دیگر به واژه‌هایی اختصاص دارد که به نظر می‌رسد تغییر مقوله کامل در آن‌ها صورت گرفته‌است. ویژگی مشترک این گروه از واژه‌ها این است که همگی به انسان اشاره دارند. واژه‌هایی چون «جوان» و «روشنفکر» که تمامی ویژگی‌ها و رفتارهای دو مقوله متفاوت اسم و صفت را از خود نشان می‌دهند، در این گروه قرار دارند. به نظر می‌رسد فرهنگ‌های لغت در مورد این واژه‌ها نیز موضع یکسان و مشخصی ندارند. برای نمونه، واژه «جوان» در هر دو فرهنگ‌های لغت «فارسی امروز» و «سخن» به عنوان واژه‌ای با هر دو مقوله اسم و صفت درج شده‌است. هر چند کلمه «روشنفکر»، در فرهنگ «فارسی امروز» فقط صفت است. بر این مبنا، باید بررسی کرد که آیا این رفتار دوگانه در این واژه‌ها نمایانگر تغییر دائمی و کامل مقوله دستوری یا رفتاری نحوی است که فقط در شرایط ویژه‌ای مشاهده می‌شود؟ به بیان دیگر، فرهنگ‌های لغت چه موضعی می‌بایست در مقابل این واژه‌ها در نظر گیرند؟

نکته قابل توجه در مورد این واژه‌ها تخصیص معنایی^۱ است. به این معنا که نقش دوگانه تمامی این واژه‌ها در حوزه‌های معنایی ویژه امکان‌پذیر است. بررسی جدول داده‌ها نشان می‌دهد بیشتر این واژه‌ها فقط در مورد انسان می‌توانند به صورت اسم و صفت هر دو به کار روند. برای نمونه واژه «جوان» تقریباً برای تمامی جانداران به صورت صفت قابل استفاده است؛ «یک‌گرگ جوان»، «شیر جوان» اما کاربرد آن به عنوان اسم تنها به انسان محدود می‌شود. در جمله «جوانان مسؤل حمایت از گروه هستند.» بی‌شک، تنها مرجعی که برای جوانان به ذهن خطور می‌کند، افراد جوان است، نه مثلاً شیر یا گرگ جوان. این واژه فقط در صورتی می‌تواند در معنی غیر از انسان به کار رود که مرجع آن پیش‌تر در متن معرفی شده باشد. صفت «روشنفکر» به راحتی به عنوان اسم به کار

¹ semantic specialization

می‌رود. زیرا دارای یک مرجع ویژه است و فقط برای انسان قابل استفاده است. این در حالی است که صفت «وحشی» که حوزه معنایی متنوع و گسترده‌ای را در بر می‌گیرد فقط در صورت حذف ارجاعی می‌تواند جایگزین اسم شود.

بالتریو (Balterio, 2007, p.81) نیز تخصیص معنایی را نتیجه فرآیند معنایی حذف و نه تغییر مقوله می‌داند. پژوهشگران دیگری چون سودک (Soudek, 1968) و بروک (Brook, 1981) نیز آن را نتیجه نوعی ساده‌سازی نحوی به نام کوتاه‌شدگی می‌دانند. با این وجود، واژه‌های حاصل از فرآیند حذف یا کوتاه‌شدگی گاهی کاملاً مستقل شده‌اند. به گونه‌ای که تشخیص صورت اولیه آن‌ها مشکل است و گویندگان به سختی می‌توانند باور کنند که این واژه‌ها در ابتدا به مقوله دستوری دیگری تعلق داشته‌اند. به همین سبب، منطقی است که این واژه‌ها در فرهنگ لغت به عنوان واژه‌های چندمقوله‌ای ثبت شوند.

گروه دیگری از واژه‌ها، با فراوانی ۴۵ واژه، نتیجه فرآیند هم‌نامی هستند که می‌تواند با فرآیند چندمقوله‌ای یا تغییر مقوله، اشتباه گرفته شود. برای نمونه، واژه «بلا» یک اسم است به معنای «هر حادثه ناراحت‌کننده، زیان‌بار و ناخوشایند» (Anvari, 2014, p. 173) به نظر می‌رسد این واژه به عنوان صفت نیز در جمله‌هایی چون «او خیلی بلا و زیرک است» به کار می‌رود. واقعیت این است که واژه «بلا» در این جمله، اگرچه به عنوان صفت به کار رفته است اما دارای معنای متفاوتی است. این واژه، به معنای «بازیگوش» است که با معنی این واژه به عنوان اسم کاملاً تفاوت دارد. چنین واژه‌هایی در واقع واژه‌های متفاوتی هستند که دارای صورت یکسانی هستند. این موارد، نمونه‌هایی از واژه‌های هم‌نام هستند که باید در مدخل‌های جداگانه ثبت شوند. واژه‌های دیگری چون «زحل» و «استوار» از این دسته‌اند.

۴. نتیجه‌گیری

چندمقوله‌ای شدن واژه‌ها، می‌تواند نتیجه عوامل و فرآیندهای گوناگونی باشد. ابهام مقوله‌های دستوری و هم‌پوشی بین آن‌ها از جمله عواملی است که تشخیص مقوله دستوری واژه‌ها و تعیین یک مقوله واحد برای آن‌ها را مشکل می‌سازد. عوامل نحوی و کاربردشناختی نیز کاربرد واژه‌ها در نقش‌ها و بافت‌های دستوری دیگر را ممکن می‌سازد. از سوی دیگر، فرآیندهای گوناگونی چون حذف، تغییر مقوله، کوتاه‌شدگی و چندمعنایی نیز ممکن است به چندمقوله‌ای شدن واژه‌ها بیانجامد. با این وجود، تمییز این فرآیندها همواره به آسانی امکان‌پذیر نیست. یکی از روش‌های تدوین فرهنگ‌ها استخراج واژه‌ها از متن‌ها است (Sabzalipour & Nikhohar, 2014). واژه‌ها گاه

تحت تأثیر بافتی که در آن قرار می‌گیرند ممکن است در نقش مقولات دستوری دیگر ظاهر شوند، این امر می‌تواند سبب سردرگمی فرهنگ نویسان در تعیین مقوله دستوری واژه‌ها شود. عدم یک‌پارچگی و آشفتگی تعیین مقوله‌های دستوری در فرهنگ سخن به عنوان نمونه‌ای از فرهنگ‌های موجود نیز به‌خوبی این مسئله را نشان می‌دهد. بیشتر کلماتی که در این فرهنگ به عنوان واژه چندمقوله‌ای آورده شده‌اند فقط واژه‌های یک مقوله‌ای هستند. این واژه‌های یک‌مقوله‌ای در بافتی ویژه و اغلب در پی فرآیند حذف به ویژه حذف ارجاعی در نقش مقوله دستوری دیگری ظاهر شده‌اند و نباید واژه چندمقوله‌ای به شمار آیند. اعداد، رنگ، واژه‌ها، واژه‌ها بیان‌گر قوم و نام مشاغل و حرف از این جمله‌اند. مقایسه‌ای که با فرهنگ‌های دیگر از جمله فرهنگ فارسی امروز صورت گرفت نیز این مسئله را تأیید نمود. در این فرهنگ برای این واژه‌ها فقط یک مقوله دستوری آورده شده‌است.

یکی از معیارهایی که برخی زبان‌شناسان چون آدامز (Adams, 1973) برای تشخیص فرآیند حذف از تغییر مقوله ارائه می‌دهند، معیار تخصیص معنایی است. او معتقد است در تبدیل صفت به اسم، هرگاه هسته اسمی فقط به یک حوزه معنایی ویژه و محدود دلالت داشته باشد، فرآیند کوتاه‌شدگی یا حذف صورت گرفته‌است که نوعی ساده‌سازی نحوی است نه یک فرآیند واژه‌سازی (Adams, 1973, p.19). این در حالی است که آنچه در فرهنگ‌نویسی و ثبت مدخل‌ها باید مورد توجه قرار گیرد، فرآیندهای واژه‌سازی است که سبب خلق واژه‌های جدید می‌شوند. بخش بزرگی از داده‌های گردآوری شده پژوهش (در حدود ۶۹٪) که در نمودار با عنوان انسان مشخص شده‌اند، واژه‌هایی هستند که فقط زمانی که به انسان اشاره دارند (به بیان دیگر در یک معنی ویژه و محدود) می‌توانند در هر دو نقش اسم و صفت به کار روند. آن‌ها در موارد دیگر، فقط یکی از این نقش‌ها را می‌پذیرند. با این وجود، به نظر می‌رسد برخی از این واژه‌ها در نتیجه کاربرد گسترده از سوی گویندگان زبانی در مقوله جدید کاملاً مستقل شده و مورد پذیرش قرار گرفته‌اند. در چنین حالتی طبیعی است که برای این کلمات هر دو مقوله دستوری ثبت شود. هر چند برای نشان دادن این محدودیت، باید چگونگی ارائه مدخل به گونه‌ای باشد که مقوله دستوری همراه با معنایش، در همان بخش آورده شود.

به طور کلی، فرهنگ‌نویسان باید در تعیین مقوله دستوری به مواردی توجه کنند؛ از جمله اینکه فقط در صورتی می‌توان برای یک واژه مقوله دستوری جدیدی تعریف کرد که تمامی رفتارها و نقش‌های مقوله دستوری جدید را بپذیرد. همچنین باید آن واژه را در تمامی بافت‌های ممکن برای آن مقوله جدید، به کار برد. از این رو، باید معیارهای گوناگونی را در نظر گرفت از جمله

معیارهای نحوی، ساختواژی و معنایی. از نظر نحوی واژه باید بتواند در تمامی نقش‌ها و بافت‌های نحوی ممکن برای مقوله جدید ظاهر شود. از نظر ساخت‌واژی نیز باید پذیرای تمامی وندهای تصریفی مقوله جدید باشد. از نظر معنایی نیز معنای واژه در مقوله جدید باید با معنای آن واژه در معنای پیشین مرتبط بوده یا براساس آن تعریف شود. برای نمونه، واژه «جوان» چنان‌چه به عنوان اسم به کار رود معنای آن برحسب صفت به صورت «انسان جوان» تعریف می‌شود.

نکته دیگری که باید از سوی فرهنگ‌نگاران مورد توجه قرار گیرد، مسئله تمایز واژه‌های چندمعنا و هم‌نام است. تشخیص و تفکیک این واژه‌ها از این جهت بسیار اهمیت دارد که هر یک از آن‌ها باید به روشی متفاوت در فرهنگ‌های لغت نمایش داده شوند. معانی گوناگون واژه‌های چندمعنا در یک مدخل آورده می‌شود. این در حالی است که واژه‌های هم‌نام در مدخل‌های جداگانه ثبت می‌شوند. برای تفکیک این دسته از واژه‌ها نیز معیار معنایی می‌تواند مفید باشد؛ واژه‌های چندمعنا دارای معانی گوناگون اما مرتبط هستند. این در حالی است که واژه‌های هم‌نام دارای معانی گوناگون و نامرتب هستند. هر چند به نظر می‌رسد فرهنگ سخن در مواجهه با این دسته از واژه‌ها نیز دستورالعمل یکسان و مشخصی را دنبال نمی‌کند. در واقع، بخشی از واژه‌هایی که در این فرهنگ به عنوان واژه‌های چندمقوله‌ای ثبت شده‌اند در واقع واژه‌های هم‌نامی هستند که دارای معانی نامرتب و مقوله‌های دستوری متفاوت هستند. صفت «استوار» به معنی «پایدار» با اسم «استوار» به معنای «درجه‌دار نظامی» در واقع دو واژه متفاوت هستند که لازم است در دو مدخل جداگانه ثبت شوند. در پایان، اگر تشخیص این واژه‌ها با معیار معنایی ممکن نگردد، معیار ریشه‌شناختی نیز می‌تواند مفید واقع شود. چرا که واژه‌های چندمعنا از یک ریشه گرفته شده‌اند، در حالی که برای واژه‌های هم‌نام در یک دوره از تاریخ آن زبان، صورت‌های مختلفی وجود دارد (Stefanovski, 2006, p. 91).

فهرست منابع

- ارژنگ، غلامرضا (۱۳۷۴). دستور زبان فارسی امروز. چ ۱. تهران: نشر قطره.
- انوری، حسن (۱۳۹۳). فرهنگ روز سخن. چ ۹. تهران: انتشارات سخن.
- حق‌بین، فریده (۱۳۸۶). «تغییر مقوله و اشتقاق صفر در زبان فارسی». مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبائی. شماره ۲۱۹. صص ۲۳۲-۲۴۳.
- سبزی‌علی‌پور، جهان‌دوست و فاطمه نیک‌گهر (۱۳۹۳). «فرهنگ نگاری گویشی مطالعه موردی: بررسی فرهنگ نگاری در گیلکی». زبان‌پژوهی. دوره ۶. شماره ۱۱. صص ۷-۴۱.
- شقایق، ویدا (۱۳۸۹). مبانی صرف. تهران: سمت.

صفوی، کورش (۱۳۸۰). «نگاهی تازه به مسئله چندمعنایی واژگانی». *نامه فرهنگستان*. دوره ۲. شماره ۱۸. صص ۵۰-۶۷.

عبدالمحمدی، علیرضا (۱۳۹۶). *آرایه های ادبی*. ج ۹۸. تهران: نشر الگو.

قریب، عبدالعظیم، محمد تقی بهار، بدیع الزمان فروزانفر، جلال همائی و رشید یاسمی (۱۳۷۸). *دستور زبان فارسی*. ج ۲. تهران: سمت.

ماهویتیان، شهرزاد (۱۳۸۴). *دستور زبان فارسی از دیدگاه رده شناسی*. ج ۴. ترجمه مهدی سمایی. تهران: نشر مرکز.

ناتل خانلری، پرویز (۱۳۸۸). *دستور تاریخی زبان فارسی*. ج ۱. چ ۷. تهران: انتشارات توس.
وحیدیان کامیار، تقی و غلامرضا عمرانی (۱۳۸۵). *دستور زبان فارسی*. ج ۸. تهران: سمت.

References

- Abdolmohammadi, A. R. (2017). *Figure of speech* (98th ed.). Tehran: Olgoo [In Persian].
- Adams, V. (1973). *An introduction to modern English word-formation*. London: Longman. <https://books.google.com>
- Anvari, H. (2014). *Contemporary dictionary of Sokhan* (9th ed.). Tehran: Sokhan [In Persian].
- Arzhang, G. R. (1995). *Grammar of contemporary Persian language* (1st ed.). Tehran: Ghatreh [In Persian].
- Bauer, L. (1983). *English word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <<https://www.cambridge.org>>
- Balterio, I. (2007). *A contribution to the study of conversion in English*. New York: Waxmann.
- Brook, G. L. (1981). *Words in everyday life*. London: Macmillan.
- Crystal, D. (1967). English. *Lingua*, 17, 24-56.
- Balterio, I. (2007). *A Contribution to the study of conversion in English*. New York: Waxmann.
- Gharib, A., Bahar, M. T., Fourouzan Far, B., Homae, J., & Yasemi, R. (1999). *Persian grammar* (2nd ed.). Tehran: Markaz [In Persian].
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Haghighin, F. (2007). *Conversion and zero derivation in Persian*. Articles Collocation of Allameh Tabatab'ei University 219, 232-243. <https://www.noormags.ir> [In Persian].
- Hockett, C. F. (1958). *A course in Modern linguistics*. New York: Macmillan. <<https://onlinelibrary.wiley.com>>
- Huddleston, R. (1993). *Introduction to the grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Katamba, F. (1993). *Morphology*. New York: St. Martin's Press.
- Kruisinga, E. (1932). *A handbook of present-day English* (vol. II). Groningen: Noordhoff.
- Lakoff, G. (1986). Classifiers as a reflection of Mind. In C. Colette (Ed.), *Noun classes and categorization* (pp. 13-51). Amsterdam: John Benjamins. <<https://www.amazon.com>>
- Lyons, J. (1995). *Linguistic semantics: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahootian, Sh. (2005). *Persian grammar from the typological perspective* (4th ed.) (M. Samai, Trans.). Tehran: Makaz [In Persian].
- Marchand, H. (1969). *The categories and types of present-day English word-formation: a synchronic-diachronic approach*. München: C. H. Beck sche Verlagsbch. <<https://www.amazon.com>>
- Natell Khanlari, P. (2009). *Historical grammar of Persian language* (Vol. 1). (7th ed.). Tehran: Toos [In Persian].

- Neustupny, J. V. (1966). On the analysis of linguistic vagueness. *Travaux de linguistiques Prague*, 2, 39-51.
- Nida, E. A. (1957). The identification of morphemes. In J. Martin (Ed.), *Readings in linguistics 1*, The Development of Descriptive Linguistics in America 1925-56 (pp. 255-271, 4th ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive grammar of the English language*. London and New York: Longman.
- Ross, J. R. (1972). The category squish: Endstation Hauptwort. In Paul M. Peranteau, Judith N. Levi, Gloria C. Phares (Eds.), *Proceedings of the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 316-328). Chicago, Illinois: University of Chicago. <<https://www.amazon.com>.>
- Sabzalipour, j., Nikgozar, F. (2014). Lexicography for dialects: a case study of lexicography in Guilaki. *Zabanpazhuhi*, 6(11), 65-96 [In Persian].
- Safavi, K. (2001). A fresh approach to the question of lexical poesyemy. *Name-ye Farhangestan*, 6(18), 50-67 [In Persian].
- Shaghghi, V. (2010). *An introduction to morphology*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Soudek, L. (1968). Conversion in British and American substandard English. *Recueil linguistique de Bratislava*, 2, 64-72. <<https://books.google.com>.>
- Stefanovski, L. (2006). *English lexicology: a course book*. Skopje: Data Pons.
- Swan, M. (1995). *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Vahidian Kamyar, T., & Omrani, G. R. (2006). *Persian grammar* (8th ed.). Tehran: SAMT [In Persian].
- Valera, S. (2004). *Conversion vs. unmarked word-class change*. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics 1*, 22-53. <<https://www.sciencedirect.com>.>

Determining Grammatical Categories of Multifunctional Words in Persian Dictionaries

Mozhgan Chegeni¹
Seyed Mehdi Samaei²
Belqeis Roushani³
Bahman Zandi⁴

Received: 04/10/2018

Accepted: 10/07/2019

Abstract

Determination of the grammatical category is one of the problems faced by the lexicographers. Multifunctional words -words that show characteristics of more than one word class- make this task more difficult. Multiplicity of the function may be the result of ambiguity of lexical categories and interrelationship between them. Lakoff (1986) believes category membership is a matter of degree and words can be more or less member of a category. Neustupny (1966) speaks of marginal elements in each class that belong to the given class, but realize functions proper to another. According to Neustupny, these words are divided into two groups: peripheral elements, those which are characterized by features of another class but still belong to the given class, and the boundary elements which is not clear whether they belong to the given or to the opposite class (Balterio, 2007, p. 71). Some processes, such as ellipsis, polysemy and conversion can also cause that words to perform different functions. However, each of these processes has a different effect on the words that distinguishing these processes is not always easy. Some such as conversion change the lexical category of the word while the others such as ellipsis are a kind of syntactic simplification that occur only in certain circumstances. However, what should be considered in lexicography and recording lexical entries is the process of word formation that creates new words or change the grammatical category of the already-existing words. It is crucial to note that the membership of a word in another word-class is possible only if it can accept all the functions and behaviors of that word-class and can appear in all possible positions for that word-class. Therefore, different

¹ PhD student of Linguistics, Payam- e - Nur University, (Corresponding Author); m_chegeni@khoiau.ac.ir

² Associate Professor of Linguistics, Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IRANDOC); samai@irandoc.ac.ir

³ Associate Professor of Linguistics, Payam- e - Nur University; bl-rovshan@pnu.ac.ir

⁴ Professor of Linguistics, Payam- e - Nur University; b-zandi@pnu.ac.ir

criteria, syntactic, semantic and morphologic, should be regarded. Syntactically, the word must be able to appear in all possible positions and functions for the new category. Morphologically, it must be able to accept all inflectional affixes of the new category. Semantically, the meaning of the word in the new category should be related to its meaning in the previous category or be defined on it. To distinguish ellipsis, Adams (1973, p. 19) suggests a semantic specification criterion. He believes when an adjectival noun refers to a specific and limited semantic field, what happens is the process of shortening or ellipsis that is a kind of syntactic simplification and not a word formation process such as conversion. However, sometimes the words derived from the processes such as ellipsis, as a result of extensive use by speakers, are entirely independent and accepted in the new category. In such a case, recording both lexical categories for these words is recommended. Finally, diachronic and synchronic criteria are used in distinguishing homonymy, polysemy and conversion. Lyons (1995, p. 58) and Huddleston (1993, p. 105) suggest the etymological and semantical criteria for differentiating between homonymy and polysemy. Polysemous words are said to be semantically related and have the same etymology, but homonymous pairs are said to be semantically unrelated and have different etymological sources. In addition, part of speech for the polysemous words is the same, but for the homonymous words can be the same or different. Converted words, such polysemous pairs have the same etymology and different but related meanings. The difference between these two is part of speech: converted words have different parts of speech but part of speech of the polysemous words is the same. In this research, some problems of lexicographers in this field have been examined and attempts have been made to find solution to overcome them. To achieve this aim, multifunctional words from a dictionary (Sokhan) were collected and studied. Statistical society of this research included all words listed in this dictionary, among them multifunctional words were picked as the sample. The research method was description and content analysis. Data in this research were indexed using Microsoft Excel 2010. Recorded items were 2459 words divided in different groups according to the recorded grammatical categories. The group of adjective-noun that is studied in this research was the biggest one with 1172 words. The members of this group semantically referred to different concepts, so were divided into semantic subcategories such as color terms, numbers terms, curses and offensive terms (which were nouns referring to the animals or unpleasant things or adjectives with negative connotation), words referred to nationality or ethnicity, profession terms and sundry words (which referred to various concepts that could not be included in one group). These data were analyzed in an interpretive way. Results showed numbers and colors are only adjectives the application of which as their name is the result of the anaphoric ellipsis and cannot be considered multifunctional words. Profession terms, although defined in this dictionary as members of adjective-noun group, do not show any adjectival behaviors. These words in another dictionary (Farsi-e-Emrouz) are only defined as noun. Ethnic terms morphologically simple or derived both are defined as adjective-noun in this dictionary. However, the simple ones are only noun and the derived ones are adjectives which are made by adding suffix "-I" to the end of simple ones. These adjectives can be used as nouns to refer to people or languages, so can be considered multifunctional words. Besides, offensive terms defined in this dictionary as both adjective and noun are only nouns or adjectives which are metaphorically used to address people. Finally, members of the sundry group have undergone various processes such as ellipsis or polysemy. Functional changes of the words after ellipsis

are not recorded in other dictionaries. As conclusion, most of the functional changes are the result of different phenomena some of which are only a kind of syntactic simplification and should be ignored by lexicographers.

Keywords: Lexicography, Grammatical category, Conversion, Ellipsis, Multifunctional words

شواهد درکی برای انطباق واجی واکه‌های انگلیسی با نظام واکه‌ای فارسی^۱

ندا بیگدلی^۲
وحید صادقی^۳

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۰۲

تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۲/۱۳

چکیده

در رویکردهای ادراکی به انطباق واجی و ام‌واژه‌ها، انطباق واجی، نوعی همگونی ادراکی است که هنگام درک شنیداری گفتار روی می‌دهد. بر اساس این رویکرد، آواها و ساخت‌های آوایی غیربومی، به نزدیک‌ترین آواها و ساخت‌های آوایی در زبان وام‌گیرنده نگاشته می‌شوند. پژوهش حاضر، میزان شباهت واکه‌های انگلیسی با واکه‌های معادل احتمالی‌شان در زبان فارسی را در چارچوب نظریه همگونی ادراکی بررسی می‌کند. در این پژوهش، ساخت‌های طبیعی دارای واکه‌های زبان انگلیسی، به عنوان محرک‌های هدف ادراکی در برخی آزمایش‌های درک مقوله‌ای برای گویشوران بومی زبان فارسی پخش شد. هدف این بود که شنوندگان درباره میزان شباهت واکه‌های انگلیسی با

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 110.22051/jlr.2019.23487.1629

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی تهران؛

neda.bigdely@srbiau.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی، دانشیار زبان‌شناسی گروه زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (نویسنده مسئول)؛

vsadeghi@hum.ikiu.ac.ir

واکه‌های معادل احتمالی‌شان در زبان فارسی قضاوت کنند. بر این مبنای، واکه‌ها در دو سطح نوایی مستقل، یعنی سطح واج و سطح هجا، به شنونده‌ها ارائه شدند. یافته‌های به دست آمده، نشان داد که پاسخ‌های شناسایی شنونده‌ها با یافته‌های صوتی مربوط به فضای واکه‌ای تطبیقی زبان فارسی و انگلیسی مطابقت کامل دارد. به این صورت که، شنونده‌ها هر واکه انگلیسی را به صورت واکه‌ای در زبان فارسی درک می‌کنند که بیشترین شباهت صوتی ممکن را با آن دارد.

واژه‌های کلیدی: واج‌شناسی وام‌واژه‌ها، انطباق واجی، نظریه همگونی ادراکی، شباهت صوتی، فضای واکه‌ای

۱. مقدمه

وام‌واژه‌ها برای آنکه خود را با نظام آوایی زبان وام‌گیرنده هماهنگ کنند، دستخوش تغییراتی می‌شوند که به آن انطباق واجی^۱ می‌گویند. در چارچوب واج‌شناسی نظری، شیوه توصیف انطباق‌های واجی با فرایندهای واجی زبان بومی تفاوت ندارد. به این معنا که واج‌شناسان معمولاً از همان الگوها و قواعد واجی که در نظام واجی زبان بومی وجود دارد، برای توصیف و تبیین انطباق‌های واجی استفاده می‌کنند. این در حالی است که روان‌شناسان زبان، معتقدند که انطباق واجی وام‌واژه‌ها بر اساس یک نظام پردازش‌کننده زبان- ویژه انجام می‌شود (Peperkamp, 2005). پژوهش‌های اخیر در حوزه روان‌شناسی زبان ثابت کرده‌اند که انطباق واجی تا اندازه زیادی منطبق بر الگوهای آواشناختی زبان بومی در دو حوزه تولید و درک شنیداری گفتار است. به این معنا که عوامل صوتی-درکی در زبان بومی تا اندازه زیادی بر نحوه انطباق واجی اصوات زبان غیربومی تأثیر می‌گذارد (Durvasula & Kahang, 2016).

در چارچوب رویکردهای نظری به انطباق واجی (مانند واج‌شناسی زایشی)، نگاهت بین درون‌داد انطباق واجی - یعنی روساخت آوایی وام‌واژه در زبان مبدأ- و برون‌داد آن - یعنی صورت واجی آن در زبان مقصد، بر اساس الگوهای واجی زبان وام‌گیرنده انجام می‌شود. بر این اساس، در چارچوب انگاره‌های ادراکی^۲ به انطباق واجی، صورت آوایی واژه‌های مبدأ بر مبنای یک ساز و کار شنیداری به صورت آوایی زبان مقصد نگاهت می‌شود. این ساز و کار ادراکی برون‌دادی به دست می‌دهد که با صورت آوایی زبان مبدأ حداقل فاصله درکی را داشته باشد (Best, 1994; Zhao & Berent, 2016; Durvasula, Huang, Uehara, Lin & Luo, 2018). بر پایه این انگاره ادراکی، در هر فرایند انطباقی، بیش از یک راهکار اصلاحی برای ترمیم

¹ phonological adaptation

² theory of perceptual assimilation

ساخت‌های آوایی غیرمجاز وجود دارد. این در حالی است که فقط یکی از این راه‌کار بهینه است و آن راه‌کاری است که نیازمند به‌کارگیری کمینه‌ترین اصلاحات آوایی است. این وضعیت به ویژه زمانی بروز می‌کند که ما به ازای اصلی عنصر آوایی مبدأ در زبان مقصد وجود نداشته باشد (Durvasula & Kahng, 2016; Davidson & Shaw, 2012; Mitterer, Cho & Kim, 2013;) (Durvasula & Kahng, 2015). برای نمونه، با توجه به نبود سایشی لبی-دندانی واکدار [v] در زبان چینی کانتونی، [v] در وام‌واژه‌های انگلیسی زبان چینی کانتونی تبدیل به غلت دو لبی نرم کامی [w] می‌شود، نه [f]. زیرا ساختار صوتی-درکی سایشی واکدار [v] به غلت نرم کامی [w] شباهت بیشتری دارد تا به جفت بی‌واک این همخوان سایشی، یعنی [f] (Silverman, 1992).^۱ به همین صورت، خوشه‌های همخوانی غیرمجاز وام‌واژه‌های زبان مبدأ می‌تواند از طریق درج واکه اصلاح شود. این در حالی است که واکه‌ای (از میان مجموعه واکه‌های موجود زبان مقصد) برای اصلاح این ساخت واجی غیرمجاز انتخاب می‌شود که حداقل تغییرات صوتی-درکی را در زنجیره آوایی وام‌واژه ایجاد کند (Dupoux et al., 1999). حذف عناصر آوایی از خوشه‌های همخوانی نیز معمولاً به گونه‌ای انجام می‌شود که تغییرات صوتی-درکی کمینه به دنبال داشته باشد (Davidson & Shaw, 2012; Davidson, 2007). در زبان چینی کانتونی هر دو فرایند درج و حذف برای اصلاح خوشه‌های همخوانی در وام‌واژه‌های انگلیسی به کار گرفته می‌شود. هر چند اعمال هر یک وابسته به عوامل صوتی-درکی است. حذف در وام‌واژه‌هایی اعمال می‌شود که مشتمل بر یک خوشه پایانی انفجاری اند و درج در واژه‌هایی روی می‌دهد که دارای یک خوشه پایانی شامل همخوان‌های سایشی یا ناسوده‌اند. بنابراین این زبان تمایل به حذف دارد، مگر آنکه توالی دو همخوان انفجاری در پایان وام‌واژه‌ها وجود داشته باشد. این رفتار واجی نامتقارن با توجه به عوامل صوتی-درکی قابل تبیین است. همخوان‌های انفجاری در پایانه هجا یا پایان واژه معمولاً

^۱ هر الگوی انطباق واجی در چارچوب انگاره همگونی ادراکی تابع فاصله صوتی-ادراکی آواها در زبان وام‌دهنده (L2) و وام‌گیرنده (L1) است. شاخصه‌های صوتی-ادراکی واج‌ها الزاماً در زبان‌های گوناگون با یک‌دیگر یکسان نیستند. برای نمونه، سایشی‌های /f/ و /v/ ممکن است در یک زبان تظاهری نرم و ناسوده‌گونه (به ویژه در برخی بافت‌های واجی مانند بین دو واکه یا پایان واژه) و در برخی دیگر تظاهری سخت و کاملاً نوفه‌ای داشته باشند. بنابراین یک همخوان واحد، مانند سایشی لب-دندانی واکدار /v/ در زبان انگلیسی، ممکن است در وام‌واژه‌های انگلیسی زبان چینی کانتونی به دلیل شباهت صوتی-ادراکی بیشتر با ناسوده لبی-نرم کامی /w/ و شباهت صوتی-ادراکی کمتر با جفت بی‌واک خود، یعنی /f/ و /v/ نگاشته شود. هر چند همین همخوان در وام‌واژه‌های انگلیسی زبان عربی به سبب شباهت صوتی بیشینه با /f/ و شباهت صوتی کمینه با /w/، به صورت /f/ درک شود (واژه‌هایی مانند «video» و «television» در عربی به صورت «فیدو» و «تلفزیون» تلفظ می‌شوند).

تضعیف می‌شوند. به گونه‌ای که قطعه رهش آن‌ها از ساختار صوتی سیگنال آوایی حذف می‌شود. به همین سبب است که انفجاری‌های پایانی بیشتر از همخوان‌های دیگر شایسته حذف هستند (Silverman, 1992; Davidson, 2007; Dupoux et al., 1999; De Jong & Park, 2012).

پپرکمپ (Peperkamp, 2005) انگاره ادراکی به انطباق واجی را با نام نظریه همگونی ادراکی تبیین کرده است. فرضیه اساسی این نظریه آن است که انطباق‌های واجی تغییرات آوایی کمینه‌ای است که در هنگام درک شنیداری گفتار به دست می‌آید. به این ترتیب از بین راهکارهای موجود در نظام آوایی زبان وام‌گیرنده برای ترمیم صورت واجی غیرمجاز وام‌واژه‌ها، راهکاری انتخاب می‌شود که مستلزم حداقل تغییرات آوایی بر روی وام‌واژه‌ها باشد. پپرکمپ (Peperkamp, 2005) معتقد است که این تغییرات آوایی کمینه را می‌توان در چارچوب انگاره همگونی ادراکی بست (Best, 1994) تبیین کرد. به باور بست (Best, 1994)، نظام درک شنیداری گفتار شامل یک رمزگذارنده آوایی است که واحدهای آوایی غیربومی را به نزدیک‌ترین مقوله آوایی ممکن در نظام آوایی زبان بومی می‌نگارد. بر این اساس، تفاوت‌های بین‌زبانی در انطباق واجی وام‌واژه‌ها ناشی از تفاوت‌های آوایی جزئی بین زبان‌ها از نظر شیوه تحقق آوایی الگوها و ساخت‌های واجی است. برای نمونه، دپو و همکاران (Depoux et al., 1999) در یک آزمایش ادراکی نشان دادند که شنونده‌های ژاپنی، ناواژه‌های زبان فرانسه با ساخت آوایی [vccv] را به صورت [vccvcv] می‌شنوند. زیرا سایر ساخت‌های واجی مجاز (واج‌آرایی‌های مجاز) زبان ژاپنی برای ترمیم ساخت غیردستوری [vccv]، یعنی [vcicv]، [vcecv]، [vcoev]، [vcaev] و [vcv] از جنبه آوایی از صورت [vccv] فاصله صوتی بیشتری دارند. شنونده‌های زبان‌های دیگر غیر از ژاپنی ممکن است خوشه همخوانی در ناواژه فرانسوی [vccv] را متفاوت از شنونده‌های ژاپنی درک کنند. دلیل آن این نیست که رمزگذارنده آوایی در زبان آن‌ها از الگوریتم متفاوتی برای محاسبه و کشف نزدیک‌ترین معادل آوایی استفاده می‌کنند. در واقع به این دلیل که صورت‌های آوایی بهینه آن زبان برای جایگزینی [vccv] در فضای صوتی گفتار لزوماً در نواحی مشابه با معادل‌های بهینه زبان ژاپنی قرار نمی‌گیرند. به بیان روشن‌تر، صورت آوایی بهینه در L1 (زبان وام‌گیرنده) صورتی است که شنونده‌های L1 آن را به صورت نزدیک‌ترین معادل صوتی صورت واجی غیردستوری L2 (زبان مبدأ) درک می‌کنند. بنابراین انطباق واجی از این نظر، نوعی تغییر واجی در L1 است که با حداقل تغییرات آوایی در فضای صوتی گفتار همراه است. این در حالی است که تناوب‌های واجی بومی L1 لزوماً از نوع تغییرات صوتی کمینه نیستند.

پپرکمپ، وندلین و ناکامورا (Peperkamp, Vandelin & Nakamura, 2008) در یک مطالعه آزمایشگاهی عدم تقارن میان وام‌واژه‌های انگلیسی و فرانسوی در زبان ژاپنی را تبیین کرده‌اند.

آن‌ها پژوهش خود را با این پرسش اساسی آغاز کردند که «چگونه ممکن است یک صورت آوایی واحد، یعنی [n]، از دو زبان مبدأ متفاوت (انگلیسی و فرانسه)، در یک زبان وام‌گیرنده واحد، یعنی ژاپنی، به صورت‌های آوایی متفاوت انطباق داده شوند؟». [n] در پایان وام‌واژه‌های انگلیسی به صورت خیشومی مورایی [N] و در پایان وام‌واژه‌های فرانسوی به صورت توالی خیشومی مورایی^۱ [N] و واکه [ʔ]، یعنی [Nʔ] انطباق داده می‌شود. پیرکمپ و همکاران (Peperkamp et al., 2008) در آزمایش نخست خود تعدادی ناواژه با ساخت همجایی cv.cv.cvN طراحی کردند. سپس آن‌ها را درون دو دسته جمله حامل، یک دسته جمله‌های انگلیسی و دسته دیگر جمله‌های فرانسوی قرار دادند. به دنبال آن، ۴ گوینده انگلیسی زبان و ۴ گوینده فرانسه زبان خواسته شد تا جمله‌های ساخته شده را تولید کنند. در ادامه، ناواژه‌های هدف را از سیگنال آوایی جمله‌های تقطیع و تجزیه تحلیل کردند. نتایج این مرحله از آزمایش نشان داد که خیشومی لثوی [n] در پایان ناواژه‌های هدف آزمایش در گفتار هر دو گروه شرکت کننده به صورت توالی یک بست خیشومی و یک رهش واکه‌ای تظاهر می‌یابد. به این معنا که پایان بست خیشومی در ناواژه‌های هدف، پایان واژه نیست، بلکه ناواژه‌ها همگی به یک قطعه واکه گونه ختم می‌شوند. نکته مهم دیگر آنکه ثابت شد قطعه واکه‌ای در گفتار فرانسوی زبانان نسبت به انگلیسی زبانان به طور چشمگیری قوی‌تر است. چرا که هم شدت انرژی قطعه واکه‌ای و هم دیرش آن در ناواژه‌های فرانسوی نسبت به ناواژه‌های انگلیسی به طور معناداری بیشتر است. ناواژه‌های تولیدشده توسط فرانسه‌زبانان و انگلیسی‌زبانان در یک آزمون درکی شناسایی برای شنونده‌های ژاپنی پخش شد. سپس از آن‌ها خواسته شد درباره حضور یا نبود واکه در پایان ناواژه‌ها قضاوت کنند. یافته‌ها نشان داد که بیش از ۷۵ درصد ژاپنی‌ها ناواژه‌های تولیدشده توسط فرانسه‌زبانان را به صورت توالی یک همخوان خیشومی و یک واکه [ʔ] درک می‌کنند. هر چند فقط ۲۵ درصد شنونده‌های ژاپنی، در پایان ناواژه‌های تولیدشده توسط انگلیسی زبانان، یک واکه [ʔ] می‌شنوند.

پس از این مرحله، تعدادی جفت ناواژه با ساخت‌های همجایی [cvcvcvcvnu]/[cvcvcvcvn] (مانند [mabijun]/[mabijunu]) به شرکت کنندگان فرانسه زبان آزمایش ارائه شد. به دنبال آن از آن‌ها خواسته شد که آن‌ها را درون جمله‌های حامل، تولید کنند. سپس جفت ناواژه‌ها در یک آزمایش شنیداری تشخیصی به شنونده‌های ژاپنی ارائه شد. سپس از آن‌ها خواسته شد مشابه یا متفاوت بودن صورت‌های آوایی را در هر جفت واژه مشخص کنند. فرض بر آن بود که اگر ژاپنی‌ها وام‌واژه‌های فرانسوی مختوم به خیشومی لثوی [n] را به صورت توالی خیشومی لثوی [n] و واکه [ʔ] می‌شنوند، پس نباید بتوانند بین جفت ناواژه‌هایی مانند [mabijun]/[mabijunu] تمایز

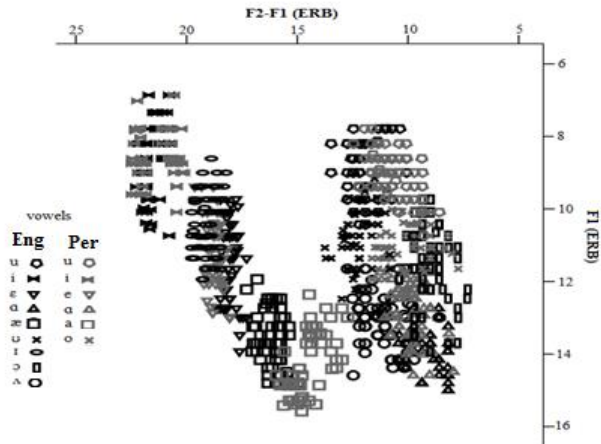
^۱ moraic nasal consonant

ادراکی ایجاد کنند. یافته‌های این آزمایش نشان داد که شنونده‌های ژاپنی نسبت به جفت واژه‌های بخش شده حساسیت شنیداری ندارند و نمی‌توانند آن‌ها را از هم تشخیص دهند.

انطباق واجی در چارچوب نظریه همگونی ادراکی یک فرایند دومرحله‌ای است. ابتدا، با اندازه‌گیری همبسته‌های صوتی عنصر آوایی هدف (زبان مبدأ) و عناصر آوایی متناظرش در زبان مقصد (زبان وام‌گیرنده)، میزان فاصله صوتی یا شباهت آوایی این عناصر با یکدیگر روشن می‌شود.^۱ در مرحله‌ای دیگر، عنصر آوایی هدف (و/یا ساخت‌های طبیعی حاوی این عنصر)، به عنوان محرک‌های هدف شنیداری در تعدادی آزمایش ادراکی برای گویشوران بومی زبان مقصد بخش شد. سپس، از آن‌ها خواسته می‌شود درباره میزان شباهت یا تفاوت عنصر آوایی مربوطه با هر یک از عناصر آوایی متناظرش در زبان مقصد قضاوت کنند. اگر پاسخ‌های شناسایی با نتایج تحلیل‌های صوتی (نتایج مرحله اول) مطابقت داشته باشد - یعنی اگر در آزمایش‌های ادراکی، عنصری (از زبان وام‌گیرنده) به عنوان گزینه بهینه انتخاب شود که با عنصر آوایی زبان مبدأ شباهت صوتی بیشینه داشته باشد - پیش‌بینی دیدگاه همگونی ادراکی تأیید می‌شود.

با توجه به آن‌چه گفته شد، پژوهش حاضر در چارچوب دیدگاه همگونی ادراکی به بررسی چگونگی انطباق واجی واکه‌های انگلیسی با فضای واکه‌ای زبان فارسی می‌پردازد. مرحله نخست از فرایند دومرحله‌ای انطباق واجی واکه‌های انگلیسی با واکه‌های زبان فارسی پیش از این در یک مطالعه صوت‌شناختی انجام شده است (Sadeghi & Bigdeli, 2018). صادقی و بیگدلی (Sadeghi & Bigdeli, 2018) با بررسی تطبیقی فضای واکه‌ای زبان انگلیسی با زبان فارسی، فواصل صوتی بین واکه‌ها در نظام آوایی دو زبان را تعیین و یافته‌های حاصل را به صورت گزاره‌هایی ناظر بر میزان شباهت صوتی واکه‌ها ارائه کرده‌اند (شکل ۱). یافته‌های این پژوهش نشان داد که (۱) واکه‌های افراشته /i/ و /u/ در زبان فارسی بیشترین شباهت صوتی را به واکه‌های /i/ و /u/ انگلیسی دارند؛ (۲) واکه /e/ فارسی نزدیک‌ترین معادل صوتی به واکه‌های /e/ و /I/ انگلیسی است؛ (۳) /u/ و /o/ فارسی نزدیک‌ترین گزینه صوتی به واکه /U/ انگلیسی است؛ (۴) واکه /a/ فارسی حداکثر شباهت صوتی را به واکه /æ/ انگلیسی دارد؛ (۵) واکه /a/ فارسی به واکه‌های /ʌ/ و /ɑ/ انگلیسی بیشترین شباهت صوتی را دارد و (۶) واکه‌های /o/ و /ɑ/ فارسی با واکه /o/ انگلیسی تقریباً به یک اندازه تناظر صوتی دارند.

^۱ لازم به توضیح است که همبسته‌های صوتی اصلی واکه‌ها فرکانس‌های F1 و F2 هستند که به ترتیب ناظر بر سطح ارتفاع زبان و پیشین و پسین بودن هستند (Sadeghi, 2013).



شکل ۱: فضای واکه‌ای تطبیقی واکه‌های انگلیسی و فارسی

در پژوهش حاضر، این گزاره‌ها را مبنای آزمایش‌های ادراکی مرحله دوم فرایند انطباق واجی قرار می‌دهیم. به پیروی از دیدگاه همگونی ادراکی فرض می‌کنیم که انطباق واجی واکه‌های انگلیسی با فارسی تابع نوعی همگونی ادراکی است. بر اساس آن هر واکه انگلیسی به واکه‌ای در زبان فارسی نگاشته می‌شود که با آن حداقل فاصله صوتی را داشته باشد. به این ترتیب، مطابق با نتایج بدست آمده از مرحله اول آزمایش، انتظار داریم: (۱) واکه‌های /i/ و /u/ انگلیسی در فرایند درک گفتار به ترتیب به واکه‌های /i/ و /u/ فارسی نگاشته شوند؛ (۲) واکه‌های /e/ و /I/ انگلیسی به صورت واکه /e/ فارسی درک شوند؛ (۳) واکه /U/ انگلیسی به صورت /u/ و /O/ فارسی شنیده شود؛ (۴) واکه /æ/ انگلیسی در فرایند درک گفتار به واکه /a/ فارسی نگاشته شود؛ (۵) واکه‌های /Λ/ و /ɑ/ انگلیسی هر دو به صورت واکه /ɑ/ فارسی درک شوند و (۶) واکه /ɔ/ انگلیسی ممکن است به صورت یکی از دو واکه /O/ و /ɑ/ فارسی درک شود.

۲. روش‌شناسی

روش‌شناسی این پژوهش مبتنی بر رویکرد واج‌شناسی آزمایشگاهی است. فرایند انطباق واجی به هنگام پردازش اطلاعات آوایی در رفتار اهل زبان قابل مشاهده نیست. به همین سبب باید با طراحی آزمایش‌های مناسب، آن‌ها را به صورت غیرمستقیم تحت کنترل درآورد تا بتوان به تعمیم‌های شناختی در حوزه نظام آوایی زبان دست یافت. در آزمایش‌های ادراکی مربوط به انطباق واجی، واج‌شناس آزمایشی را طراحی می‌کند تا شنونده درباره ماهیت یک محرک آوایی

تصمیم‌گیری کند. در این نوع تکلیف شناسایی، شنونده محرک آوایی را به طور کامل نمی‌شناسد. بلکه باید پس از پخش شدن آن، با انتخاب یکی از دو گزینه‌ای که به وی عرضه می‌شود، هویت آوایی محرک را مشخص کند. در مقاله حاضر، دو آزمایش ادراکی از نوع آزمون شناسایی انجام شد. این آزمایش‌ها را به طور جداگانه در ادامه مورد بررسی قرار خواهیم داد.

جدول ۱: داده‌های آزمون ادراکی اول

Vowel	Word	Phonetic transcription
/æ/	Flag	/flæg/
/æ/	Lamp	/læmp/
/æ/	Laugh	/læf/
/i/	Piece	/pis/
/i/	Speak	/spik/
/i/	Speed	/spid/
/u/	Poor	/pu:/
/u/	Push	/puʃ/
/u/	Put	/put/
/ʌ/	Culture	/kʌltʃə/
/ʌ/	Cup	/kʌp/
/ʌ/	Custom	/kʌstəm/
/ɑ/	Forgot	/fəɡət/
/ɑ/	God	/ɡad/
/ɑ/	Got	/ɡat/
/ɛ/	Said	/sed/
/ɛ/	Says	/sez/
/ɛ/	Seven	/sevən/
/ɪ/	City	/sɪti/
/ɪ/	Sit	/sɪt/
/ɪ/	Six	/sɪks/
/ɔ/	Daughter	/dɔ:tə/
/ɔ/	Dog	/dɔɡ/
/ɔ/	Door	/dɔ:/
/u/	Soon	/sun/
/u/	Suit	/sut/
/u/	Super	/supə/

۲.۱. آزمایش نخست

۲.۱.۱. داده‌ها و روش اجرای آزمایش

در آزمایش نخست، واکه‌های زبان انگلیسی را به عنوان محرک‌های هدف شنیداری در تعدادی آزمون درک مقوله‌ای برای گویشوران بومی زبان فارسی پخش شد. هدف از انجام این امر آن بود

که شنونده‌ها درباره میزان شباهت واژه‌های انگلیسی با واژه‌های معادل احتمالی‌شان در زبان فارسی قضاوت کنند. به این منظور، ابتدا به ازای هر یک از ۹ واژه انگلیسی / α , β , γ , δ , ϵ , ζ , η , θ , ι / واژه از پیکره گفتاری آکسفورد بوکورمز^۱ انتخاب شد (جدول ۱). سپس، مرز زنجیره‌ای واژه‌های هدف بر اساس معیارهای صوتی پترسون و لهیسته (Peterson & Lahisteh, 1960) در نرم‌افزار پرت، ویرایش ۶/۰/۴۳ (Boersma and Weenink, 2018) به صورت دستی بر روی سیگنال آوایی تمامی واژه‌ها، شناسایی و تقطیع شد. واژه‌های تقطیع شده در پرونده‌های جداگانه ذخیره شده و در شش بلاک به صورت تصادفی چینش و به شنونده‌ها عرضه شدند.

هر دو مرحله آزمایش ادراکی در شرایط آزمایشگاهی در یک اتاق آرام به دور از نوفه و صداهای مزاحم انجام شد. شرکت کنندگان در این آزمون ۱۵ مرد و زن تحصیل کرده با دامنه سنی ۲۰ تا ۳۸ بودند که آشنایی اندکی با زبان انگلیسی داشتند. هیچ‌یک از شرکت کنندگان، تحصیل کرده در رشته‌های زبان انگلیسی و زبان‌شناسی نبودند و به طور ویژه با آواشناسی آشنایی نداشتند. همچنین هیچ کدام از شرکت کنندگان از هدف پژوهش آگاهی نداشتند. هر واژه ۶ بار (از بلاک‌های گوناگون) به طور تصادفی برای شنونده‌ها پخش شد. سپس، از آنان خواسته شد تا پس از شنیدن هر محرک یکی از دو گزینه‌ای را که بر روی صفحه نمایشگر رایانه ظاهر می‌شود، انتخاب کنند. گزینه‌ها شامل صورت نوشتاری (به خط فارسی) نزدیک‌ترین معادل‌های (دو یا سه معادل) واژه‌ای متناظر با محرک صوتی مورد نظر در زبان فارسی بود. برای نمونه، محرک صوتی / \dot{i} / برای شنونده‌ها پخش شد. شنونده‌ها همزمان صورت نوشتاری / \dot{i} / و / \dot{a} / را که نزدیک‌ترین معادل واژه‌ای متناظر با این محرک صوتی بود، بر روی نمایشگر مشاهده کردند. سپس یکی از آن‌ها را به عنوان گزینه معادل محرک صوتی پخش شده انتخاب کردند. به دنبال آن، به ازای هر محرک، درصد پاسخ درست هر شرکت کننده به هر گزینه محاسبه گردید. سپس متوسط پاسخ‌های شناسایی شرکت کننده‌ها به گزینه مورد نظر به دست آمد. نتایج به دست آمده سپس با یافته‌های پژوهش صوتی صادقی و بیگدلی (Sadeghi & Bigdeli, 2018) مقایسه شد و درباره میزان مطابقت یافته‌های ادراکی و صوتی بحث می‌شود.

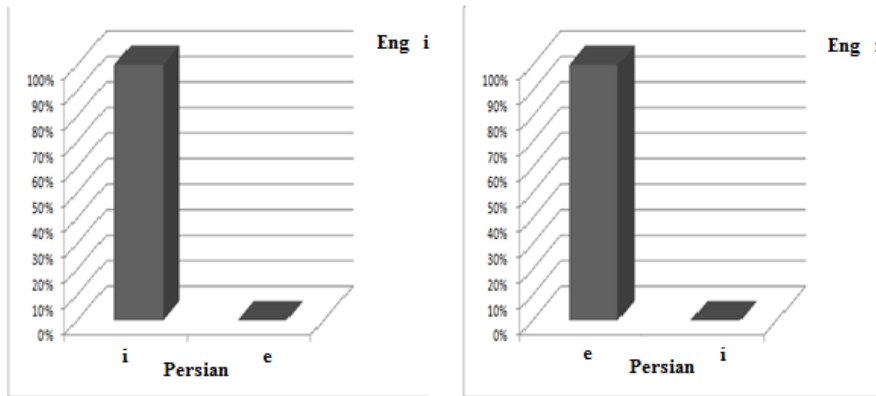
۲.۱.۲ یافته‌ها

شکل ۲ (سمت چپ) درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری / \dot{i} / انگلیسی را به صورت واژه‌های / \dot{i} / و / ϵ / فارسی در سطح تمامی شرکت کنندگان آزمایش نشان می‌دهد. یافته‌ها نشان

¹ Oxford Bookworms

می‌دهد که شنونده‌ها /i/ انگلیسی را با سطح اطمینان صد در صد به صورت واکه /i/ فارسی درک می‌کنند. این نتایج با یافته‌های مطالعه صوتی صادقی و بیگدلی (Sadeghi & Bigdeli, 2018) همسویی دارد. تحلیل‌های صوتی نشان داد که فرکانس‌های F1 و F2-F1 واکه انگلیسی با واکه /i/ فارسی همپوشی چشمگیری دارد. هر چند توزیع مقادیر این پارامترها برای واکه /i/ انگلیسی و /e/ فارسی در هیچ یک از دو بُعد عمودی (F1) و افقی (F2-F1) فضای واکه‌ای به یکدیگر نزدیک نیست (شکل ۱). بنابراین همان‌گونه که کیفیت واکه‌ای /i/ انگلیسی از جنبه صوتی به واکه /i/ فارسی نزدیک‌تر از /e/ است، شنونده‌های فارسی نیز /i/ انگلیسی را با سطح اطمینان بسیار بالا به صورت واکه /i/ فارسی می‌شنوند. شنونده‌های فارسی، هیچ‌گاه آن را به صورت /e/ درک نمی‌کنند. شکل ۲ (سمت راست) درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /I/ انگلیسی را به صورت واکه‌های /i/ و /e/ فارسی نشان می‌دهد. درصد پاسخ‌ها در این شکل برتری قاطعی را به نفع واکه‌ی /e/ فارسی در مقابل /i/ نشان می‌دهد. یعنی شنونده‌ها واکه کوتاه شُل /I/ انگلیسی را با سطح اطمینان صد در صدی به صورت /e/ درک می‌کنند و هیچ‌گاه آن را به صورت /i/ نمی‌شنوند.^۱ این نتایج با توجه به یافته‌های تحلیل‌های صوتی صادقی و بیگدلی (Sadeghi & Bigdeli, 2018) طبیعی به نظر می‌رسد. یافته‌های صوتی نشان داد که مقادیر F1 و F2-F1 واکه /I/ انگلیسی در فضای واکه‌ای تطبیقی به /e/ فارسی نزدیک‌تر از /i/ است (شکل ۱).

^۱ باید توجه داشت که آزمایش‌های صوتی- ادراکی در چارچوب انگاره همگونی ادراکی از جمله آزمایش‌های صوتی صادقی و بیگدلی (Sadeghi & Bigdeli, 2018) و آزمایش‌های ادراکی ارائه شده در مقاله حاضر بر مبنای فواصل صوتی- ادراکی آواها با یکدیگر هستند. این آزمایش‌ها بر پایه مقادیر پارامترهای صوتی (در اینجا مقادیر فرکانس‌های مؤثر F1 و F2) بدون در نظر گرفتن اثر برخی عوامل مانند خط، دوزبانگی و موارد مشابه انجام می‌شود. همان‌گونه که پیرکمپ و همکاران (Peperkamp et al., 2008) اشاره می‌کنند هر یک از این عوامل جانبی می‌توانند بر الگوی انطباق واجی و ام‌واژه‌ها تأثیرگذار باشند، اما اثر آن‌ها باید در مطالعات پژوهشی جداگانه بررسی شود. برای نمونه، ممکن است نظام نوشتاری واج‌ها در زبان انگلیسی بر الگوی تلفظ آن‌ها توسط فارسی‌زبانان انگلیسی‌آموز تأثیرگذار باشد؛ مثلاً برخی فارسی‌زبانان انگلیسی‌آموز (به‌طور ویژه انگلیسی‌آموزان سطوح مقدماتی) حرف /i/ انگلیسی را در واژه‌هایی مانند live و sin و موارد مشابه به صورت /i/ تولید می‌کنند. این در خالی است که تلفظ درست این واژه‌ها، با واکه کوتاه /I/، همسو یا یافته‌های بررسی ادراکی حاضر و همچنین مطالعه صوتی صادقی و بیگدلی (Sadeghi & Bigdeli, 2018)، با واکه /e/ فارسی سازگاری بیشتری دارد. اما این مسأله مربوط به تأثیر خط بر الگوی تلفظ واج‌ها در واژه‌های انگلیسی است و باید در پژوهشی مستقل با داده‌ها و شرکت‌کنندگانی متفاوت (فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم) مورد بررسی قرار گیرد.



شکل ۲: درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /i/ (سمت چپ) و /ɪ/ (سمت راست)

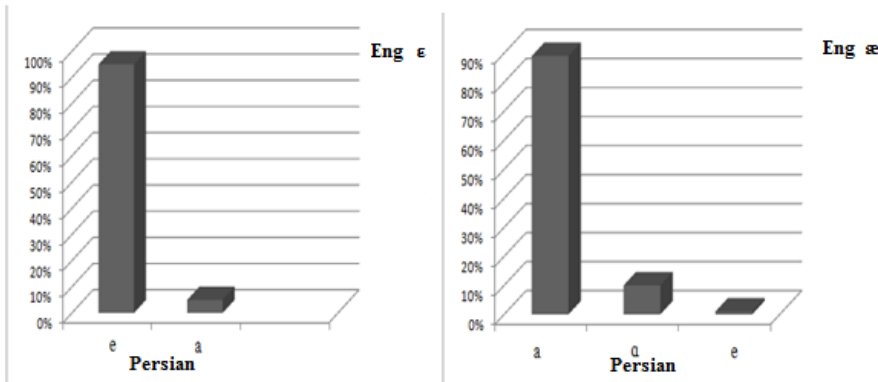
شکل ۳ (سمت چپ)، درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /ɛ/ انگلیسی را به صورت واکه‌های /a/ و /e/ فارسی نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود درصد پاسخ‌ها به این محرک صوتی برای واکه /e/ فارسی به سطح اطمینان صد در صد و برای واکه /a/ به سطح اطمینان صفر در صد نزدیک است. بنابراین شنونده‌های فارسی، /ɛ/ انگلیسی را با فراوانی وقوع بسیار بالایی به صورت /e/ درک می‌کنند. این نتایج با یافته‌های به دست آمده از تحلیل‌های صوتی (شکل ۱) مطابقت دارد. مطالعه فضای واکه‌ای تطبیقی /ɛ/ انگلیسی و /e/ و /a/ فارسی نشان داد که واکه /ɛ/ انگلیسی در هر دو بعد افقی و عمودی فضای واکه‌ای با واکه /e/ فارسی همپوشی صوتی بیشتری دارد.

شکل ۳ (سمت راست)، درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک /æ/ انگلیسی را به صورت واکه‌های /a/، /ɑ/ و /e/ فارسی نشان می‌دهد. شکل فراوانی پاسخ‌ها نشان می‌دهد که شنونده‌ها واکه /æ/ انگلیسی را با سطح اطمینان بالایی به صورت /a/ و با سطح اطمینان پائینی (حدود ۱۰ درصد) به صورت /ɑ/ فارسی درک می‌کنند. هر چند هیچ‌گاه این واکه را به صورت /e/ نمی‌شنوند. این یافته‌ها، شواهد صوتی ارائه شده در صادقی و بیگدلی (Sadeghi & Bigdeli, 2018) را تأیید می‌کند. آن‌ها نشان دادند الگوی توزیع مقادیر F1 و F2-F1 واکه /æ/ انگلیسی به واکه /a/ فارسی همپوشی چشم‌گیری دارد. به این معنا که /æ/ انگلیسی از نظر هر دو پارامتر سطح ارتفاع زبان (F1) و پیشین و پسین بودن (F2-F1) با واکه /a/ فارسی هماهنگی صوتی بیشتری دارد (شکل ۱).

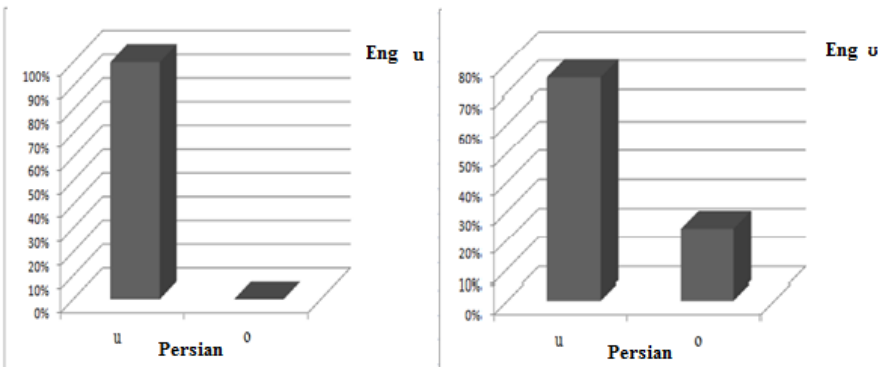
شکل ۴ (سمت چپ)، درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /u/ انگلیسی را به صورت واکه‌های /u/ و /o/ فارسی نشان می‌دهد. توزیع فراوانی پاسخ‌ها گویای این واقعیت است

که شنونده‌های فارسی، واکه /u/ انگلیسی را با سطح اطمینان صد در صد به صورت /u/ فارسی می‌شنوند و هیچ‌گاه آن را به صورت /o/ درک نمی‌کنند. مقایسه این نتایج با یافته‌های صوتی صادقی و بیگدلی (Sadeghi & Bigdeli, 2018) نشان می‌دهد که بین واکه /u/ انگلیسی و /u/ فارسی یک تناظر صوتی - ادراکی کامل وجود دارد.

تحلیل‌های صوتی نشان داد که داده‌های F1 و F2-F1 /u/ انگلیسی و /u/ فارسی همپوشی قابل توجه‌ای با یک‌دیگر دارند. این در حالی است که شباهت صوتی /u/ انگلیسی به /o/ فارسی بسیار اندک است. بر این اساس درک شنیداری /u/ انگلیسی به صورت /u/ فارسی در صد در صد موارد ناشی از همپوشی چشم‌گیر مقادیر فرکانس‌های مؤثر این واکه‌ها در فضای واکه‌ای تطبیقی دو زبان است.



شکل ۳: درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /ɛ/ سمت چپ و /æ/ سمت راست



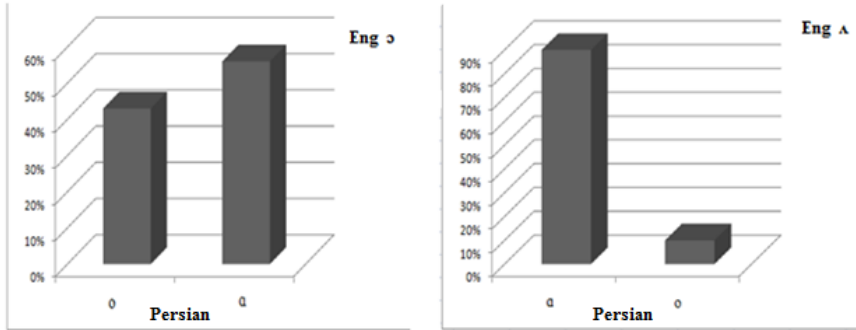
شکل ۴: درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /u/ سمت چپ و /o/ سمت راست

شکل (۴) (سمت راست)، درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک /U/ انگلیسی را به صورت واکه‌های /u/ و /o/ فارسی نشان می‌دهد. این شکل، بر خلاف شکل‌هایی که تاکنون بررسی کرده‌ایم، نشان می‌دهد که تقابل بین پاسخ‌های /u/ و /o/ به محرک شنیداری /U/ انگلیسی، یک تقابل مقوله‌ای به صورت صد درصد در مقابل صفر درصد نیست. فراوانی وقوع پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /U/ انگلیسی برای واکه /u/ فارسی حدوداً ۷۵٪ و برای واکه /o/ حدوداً ۲۵٪ است. بنابراین شنونده‌های فارسی واکه [U] انگلیسی را در بیشتر موارد به صورت /u/ فارسی و گاه نیز با احتمال پائین تری به صورت /o/ درک می‌کنند. بررسی فضای واکه‌ای تطبیقی واکه /U/ انگلیسی با واکه‌های /u/ و /o/ فارسی در صادقی و بیگدلی (Sadeghi & Bigdeli, 2018) (شکل ۱) یافته‌های ادراکی بالا را تا اندازه‌ای شرح می‌دهد. در فضای واکه‌ای تطبیقی این واکه‌ها مشاهده کردیم که الگوی توزیع مقادیر F1 و F2-F1 برای هیچ‌یک از دو واکه /u/ و /o/ فارسی با واکه /U/ انگلیسی تناظر صوتی کامل ندارد. به این معنا که /U/ از جنبه صوتی در فضایی نسبتاً مبهم بین /u/ و /o/ فارسی قرار دارد. هر چند میزان همپوشی /u/ فارسی با /U/ انگلیسی به ویژه از نظر پارامتر F2-F1 بیشتر از /o/ است. یافته‌های ادراکی از این جهت با یافته‌های صوتی همسویی دارد که نشان می‌دهد پاسخ‌های شناسایی برتری قاطعی را (۱۰۰ درصد در مقابل صفر درصد) به نفع هیچ‌یک از دو واکه /u/ و /o/ فارسی نشان نمی‌دهد.

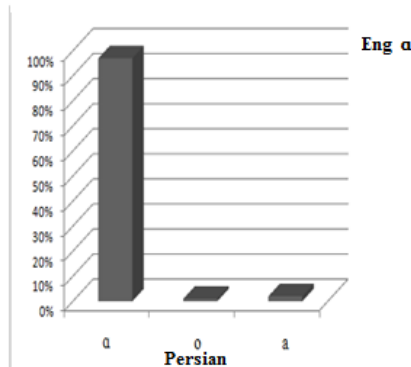
شکل (۵) (سمت چپ) درصد پاسخ‌های شناسایی به واکه /ɔ/ انگلیسی را به صورت واکه‌های /o/ و /ɑ/ فارسی نشان می‌دهد. در این شکل، مشاهده می‌کنیم که بین پاسخ‌های شناسایی /o/ و /ɑ/ به محرک شنیداری /ɔ/ انگلیسی تفاوت اندکی وجود دارد. شنونده‌ها در ۵۶٪ موارد /ɔ/ را به صورت /ɑ/ و در ۴۴٪ موارد آن را به صورت /o/ فارسی درک کرده‌اند. بنابراین درک شنیداری شنونده‌ها نسبت به محرک شنیداری /ɔ/ انگلیسی درکی مبهم است. به این معنا که شنونده‌های فارسی قادر نیستند واکه /ɔ/ انگلیسی را با قضاوتی روشن و مطمئن به شکل مقوله‌ای به صورت یکی از دو واکه /ɑ/ و /o/ فارسی درک کنند. این یافته‌ها با فضای صوتی تطبیقی واکه /ɔ/ انگلیسی و /ɑ/ و /o/ فارسی صادقی و بیگدلی (Sadeghi & Bigdeli, 2018) همسویی دارد. در بررسی‌های صوتی انجام‌شده، نشان داده شده‌است که هر دو واکه /ɑ/ و /o/ فارسی با توجه به الگوی توزیع مقادیر فرکانس‌های F1 و F2-F1 می‌توانند واکه‌های متناظر با /ɔ/ انگلیسی به شمار آیند.

شکل (۵) (سمت راست)، پاسخ‌های شناسایی به واکه /ʌ/ انگلیسی را به صورت واکه‌های /o/ و /ɑ/ فارسی نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود درصد پاسخ‌های درست شناسایی برای

واکه /ɑ/ فارسی به طور چشمگیری از /o/ بیشتر است. این یافته‌ها با فضای واکه‌ای تطبیقی واکه /ʌ/ انگلیسی و /ɑ/ و /o/ فارسی همسویی دارد که نشان داد واکه /ɑ/ فارسی در مقایسه با /o/ با واکه /ʌ/ انگلیسی انطباق صوتی بیشتری دارد.



شکل ۵: درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /o/ سمت چپ و /ɑ/ سمت راست



شکل ۶: درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /ɑ/

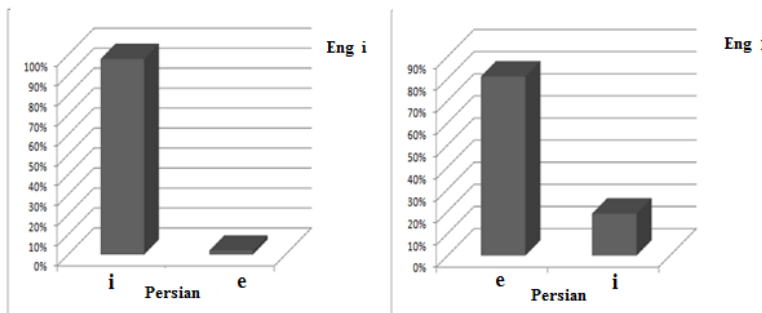
شکل (۶)، درصد پاسخ‌های شناسایی به واکه /ɑ/ انگلیسی را به صورت واکه‌های /a/، /o/ و /ɑ/ فارسی نشان می‌دهد. درصد پاسخ‌ها، گویای این واقعیت است که شنونده‌های فارسی واکه /ɑ/ انگلیسی را با احتمال بسیار بالایی (نزدیک به صددرصد) به صورت /ɑ/ می‌شنوند. همچنین احتمال اینکه این واکه را به صورت یکی از دو واکه /o/ و /a/ بشنوند بسیار ضعیف (نزدیک به صفر) است. در بررسی‌های صوتی انجام شده (شکل ۱) نیز به نتایج مشابهی دست یافتیم؛ اینکه نزدیک‌ترین واکه فارسی به /ɑ/ انگلیسی، واکه /ɑ/ است و همپوشی صوتی اندکی بین واکه /ɑ/ انگلیسی و دو واکه /a/ و /o/ فارسی وجود دارد.

۳. آزمایش دوم

۳.۱. داده‌ها و روش اجرای آزمایش

در آزمایش دوم، ۲۷ واژه انگلیسی از پیکره گفتاری آکسفورد بوکورمز که وام‌واژه معادل در زبان فارسی دارند، انتخاب شدند (در این مرحله همانند مرحله اول آزمایش، به ازای هر یک از ۹ واژه انگلیسی سه واژه انتخاب شدند). سپس هجاهای حاوی واژه‌های هدف بر اساس معیارهای صوتی پترسون و لهیسته (Peterson & Lahisteh, 1960) از واژه‌های تقطیع و در پرونده‌های جداگانه ذخیره شدند. هجاها سپس در شش بلاک به صورت تصادفی چیده شدند و به شنونده‌ها ارائه گردیدند. همانند آزمون شناسایی اول، از شنونده‌ها خواسته شد پس از شنیدن هر محرک صوتی، نزدیکترین معادل را از بین دو یا سه گزینه انتخاب کنند. برای نمونه، هجای /di/ برای شنونده‌ها پخش شد و از آن‌ها درخواست شد از بین دو گزینه /دی/ و /دِ/ یکی را به عنوان معادل ادراکی محرک صوتی پخش شده انتخاب کنند.

بر این اساس، در حالی که در آزمایش اول، واژه‌های مجزای انگلیسی، به عنوان محرک‌های هدف ادراکی به کار گرفته شدند، در آزمایش دوم واژه‌ها در واحدهای آوایی بزرگتر از سطح واج، یعنی هجا، به شنونده‌ها عرضه شدند. هدف از انجام آزمایش دوم این بود که نشان دهیم تا چه اندازه پاسخ‌های درک شنیداری شنونده‌ها به واژه‌ها با یک‌دیگر مطابقت دارد. در واقع هنگامی که این واژه‌ها در دو سطح نوایی متفاوت، یعنی سطح واج و سطح هجا، به شنونده‌ها عرضه می‌شوند. هجاها هر کدام ۶ بار برای شنونده‌ها پخش شدند. شرکت‌کنندگان پژوهش، همان ۱۵ شرکت‌کننده مرحله اول آزمایش بودند.^۱



شکل ۷: درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /Ci/ انگلیسی (سمت چپ) و /CI/ انگلیسی سمت (راست)

^۱ باید توجه داشت که در آزمایش‌های ادراکی انطباق واجی، کل وام‌واژه به عنوان یک محرک صوتی به شنونده قابل ارائه نیست. چرا که شنونده به راحتی می‌تواند بر اساس اطلاعات غیرواجی (مانند اطلاعات صرفی-نحوی) سازه‌های واجی درون واژه را شناسایی کند.

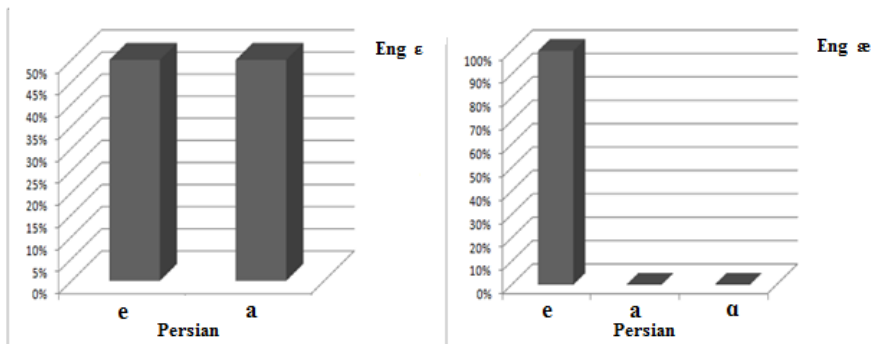
جدول ۲: داده‌های آزمون ادراکی دوم

Syllable	Word	Phonetic transcription
/brʌ/	brother	/brʌðə /
/dʒʌŋ/	jungle	/dʒʌŋgəl/
/mʌ/	mother	/mʌðə/
/dɪ/	digital	/dɪdʒɪtl/
/rɪ/	risk	/rɪsk/
/sɪ/	signal	/sɪɡnəl/
/dʒʊ/	july	/dʒʊlaɪ/
/tʊr/	tour	/tʊr/
/tʊr/	tourist	/tʊrɪst/
/bæ/	bank	/bæŋk/
/fæ/	factor	/fæktə/
/tæ/	taxi	/tæksi/
/dɑ/	dollar	/dɑlə/
/mɑ/	modern	/mɑdəŋ/
/ɑn/	online	/ɑnlaɪn/
/mɛ/	medal	/mɛdl/
/rɛ/	stress	/stres/
/tɛ/	test	/tɛst/
/tʃi/	cheap	/tʃɪp/
/li/	police	/pəlɪs/
/ti/	team	/tɪm/
/kɔ/	coffin	/kɔfɪn/
/kɔ/	coffee	/kɔfi/
/gɔ/	golf	/gɔlf/
/ru/	group	/gru:p/
/ru/	routine	/ru:ti:n/
/pu/	shampoo	/ʃæmpu/

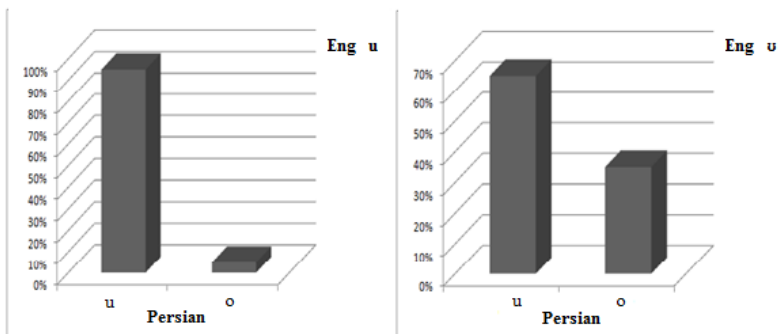
شکل (۷) درصد پاسخ‌های شناسایی به هجاهای /Ci/ (سمت چپ) و /Ci/ (سمت راست) انگلیسی (=C= همخوان) را به صورت هجاهای /Ci/ و /Ce/ فارسی در سطح تمامی شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد. توزیع فراوانی پاسخ‌ها نشان می‌دهد که شنونده‌ها محرک شنیداری /Ci/ انگلیسی را با سطح اطمینان بسیار بالایی به صورت واژه /i/ درک می‌کنند. یافته‌های مربوط به /Ci/ با یافته‌های صوتی و یافته‌های ادراکی مربوط به واژه مجزای /i/ همسویی دارد. همچنین شنونده‌ها محرک شنیداری /Ci/ را با سطح اطمینان نسبتاً بالایی به صورت /e/ درک می‌کنند. این نتایج نیز با یافته‌های صوتی و ادراکی منطبق است.

شکل (۸) (سمت چپ)، فراوانی پاسخ‌های شناسایی به هجای /Cɛ/ انگلیسی را به صورت هجاهای /Ce/ و /Ca/ فارسی نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود درصد پاسخ‌های شناسایی /Ce/ و /Ca/ به محرک شنیداری /Cɛ/ انگلیسی تقریباً برابر است. این یافته‌ها با یافته‌های مرتبط با واکه مجزای /ɛ/ انگلیسی ناهمسو است. شنونده‌های فارسی محرک شنیداری مجزای /ɛ/ را با احتمال بسیار بالایی به صورت /e/ درک می‌کنند. این در حالی است که همین واکه را درون هجا با احتمالی تقریباً برابر، گاه به صورت /e/ و گاه به صورت /a/ می‌شنوند.

شکل (۸) (سمت راست)، فراوانی پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /Cæ/ را به صورت هجاهای /Ca/، /Ce/ و /Ca/ فارسی نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود شنونده‌ها هجای /Cæ/ انگلیسی را با سطح اطمینان بالایی به صورت /Ca/ درک می‌کنند و هیچ‌گاه به صورت /Ce/ یا /Ca/ درک نمی‌کنند. این نتایج با یافته‌های ادراکی مربوط به واکه‌های مجزا همسویی دارد.



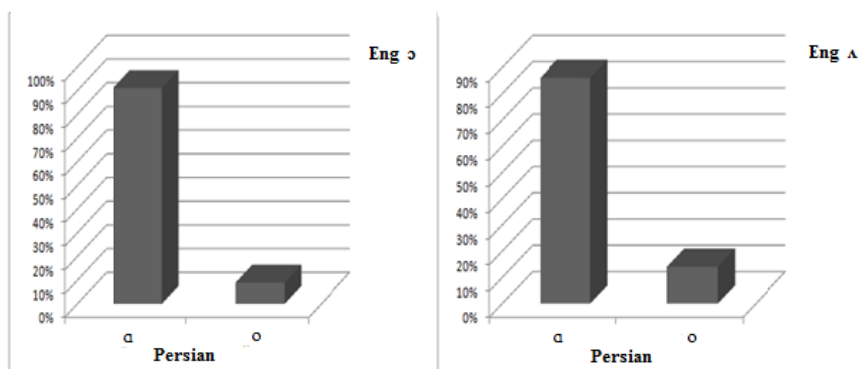
شکل ۸: درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /Cɛ/ انگلیسی (سمت چپ) و /Cæ/ انگلیسی (سمت راست)



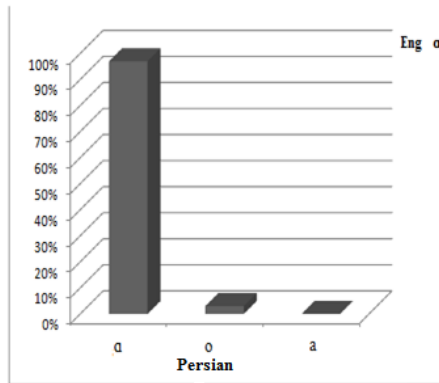
شکل ۹: درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /Cu/ انگلیسی (سمت چپ) و /Cʊ/ انگلیسی (سمت راست)

شکل (۹)، درصد پاسخ‌های شناسایی به هجاهای /Cu/ (سمت چپ) و /CU/ (سمت راست) انگلیسی را به صورت هجاهای /Cu/ و /Co/ فارسی در سطح تمامی شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد. الگوی توزیع فراوانی پاسخ‌ها برای /Cu/ نشان می‌دهد که شنونده‌ها این هجا را به صورت هجای فارسی /Cu/ درک می‌کنند. این در حالی است که شکل پاسخ‌های شناسایی برای /Cu/ نشان می‌دهد که این هجا در سطح درک شنیداری فارسی‌زبانان به صورت هر دو هجای /Cu/ و /Co/ شناسایی می‌شود. هرچند احتمال شناسایی /Cu/ به صورت /Cu/ فارسی بیشتر از /Co/ است. این نتایج با یافته‌های ادراکی مربوط به واکه‌های مجزا همسویی دارد. یافته‌های بخش واکه‌های مجزا نشان داد که شنونده‌های فارسی واکه /u/ انگلیسی را با سطح اطمینان صد در صد به صورت /u/ درک می‌کنند. هر چند واکه /U/ انگلیسی را با احتمال قوی‌تری به صورت /u/ و با احتمال ضعیف‌تری به صورت /O/ درک می‌کنند.

شکل (۱۰)، درصد پاسخ‌های شناسایی به هجاهای /Cɔ/ (سمت چپ) و /Cʌ/ (سمت راست) انگلیسی را به صورت هجاهای /Co/ و /Ca/ فارسی نمایش می‌دهد. شکل (۱۱) درصد پاسخ‌ها به هجای /Ca/ انگلیسی را به صورت هجاهای /Ca/، /Co/ و /Ca/ فارسی در سطح تمامی شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد. فراوانی پاسخ‌ها در این شکل‌ها نمایانگر آن است که شنونده‌های فارسی، هر سه هجای /Cɔ/، /Cʌ/ و /Ca/ انگلیسی را به صورت هجای /Ca/ فارسی درک می‌کنند. این نتایج همسو با یافته‌های صوتی فضای واکه‌ای تطبیقی و همچنین یافته‌های ادراکی مربوط به واکه‌های مجزا است.



شکل ۱۰: درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /Cɔ/ انگلیسی (سمت چپ) و /Cʌ/ انگلیسی (سمت راست)



شکل ۱۱: درصد پاسخ‌های شناسایی به محرک شنیداری /a/

۴. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، انطباق واجی واکه‌های انگلیسی با فضای واکه‌ای زبان فارسی را با انجام دو مرحله آزمایش ادراکی در چارچوب دیدگاه همگونی ادراکی مورد بررسی قرار گرفت. به پیروی از دیدگاه همگونی ادراکی فرض شد که انطباق واجی واکه‌های انگلیسی با فارسی تابع نوعی همگونی ادراکی است. بر اساس آن هر واکه انگلیسی به واکه‌ای در زبان فارسی نگاشته می‌شود که با آن حداقل فاصله صوتی را داشته باشد. در آزمایش ادراکی اول، واکه‌های مجزای زبان انگلیسی به عنوان محرک‌های هدف شنیداری انتخاب و چگونگی انطباق آن‌ها با واکه‌های معادل احتمالی‌شان در زبان فارسی در تعدادی آزمون شناسایی مشخص گردید. نتایج این آزمایش نشان داد که پاسخ‌های شناسایی شنونده‌ها با یافته‌های صوتی مربوط به فضای واکه‌ای تطبیقی زبان فارسی و انگلیسی همسویی کامل دارد. به این معنا که شنونده‌ها هر واکه انگلیسی را به صورت واکه‌ای در زبان فارسی می‌شنوند که بیشترین شباهت صوتی ممکن را با آن دارد. بنابراین، واکه‌ای که در آزمایش شناسایی به عنوان معادل شنیداری یک واکه انگلیسی در زبان فارسی تعیین می‌شود، در واقع همان واکه‌ای است که تحلیل‌های صوتی آن را به عنوان نزدیک‌ترین گزینه ممکن به واکه انگلیسی مورد نظر معرفی کرده‌است.

در آزمایش دوم، هجاهای انگلیسی از واژه‌هایی که وام‌واژه معادل در زبان فارسی دارند، به عنوان محرک‌های شنیداری انتخاب و به شنونده‌ها ارائه شدند. پرسش این مرحله از آزمایش ادراکی آن بود که تا چه اندازه پاسخ‌های شناسایی به واکه‌های انگلیسی زمانی که به صورت جداگانه و در سطح هجا به شنونده‌ها عرضه می‌شوند، با یکدیگر همسویی دارد. به طور کلی یافته‌های به دست آمده تا اندازه زیادی با یافته‌های ادراکی مربوط به مرحله اول آزمایش ادراکی

همسویی داشت. به این معنا که الگوی کلی فراوانی پاسخ‌های شناسایی برای واکه‌های مجزای انگلیسی در آزمون‌های شناسایی هجا‌های حاوی این واکه‌ها نیز تا اندازه‌ی بسیاری تکرار شد. هر چند در مورد برخی واکه‌ها، الگوی فراوانی پاسخ‌ها در سطح هجا یعنی مرحله‌ی دوم آزمایش ادراکی با آنچه برای همان واکه‌ها در آزمایش ادراکی واکه‌های مجزا به دست آمد، تا اندازه‌ای متفاوت بود. دلیل اصلی این تفاوت، تأثیر بافت همخوانی بر فضای سازه‌ها به ویژه فرکانس‌های F1 و F2 واکه‌هاست. تأثیری که همخوان‌ها بر روی سازه‌های واکه می‌گذارند سبب می‌شود تا واکه‌ها هیچ‌گاه به مقادیر آرمانی F1 و F2 نرسند. زیرا اندام‌های دخیل در تولید واکه به هدف‌های آرمانی تولید خود دست نمی‌یابد (Johnson, Flemming, & Wright, 1993). جانسون و همکاران (Johnson et al., 1993) در یک آزمایش ادراکی نشان داده‌اند که شنونده‌ها محرک‌های صوتی‌ای را به عنوان واکه به رسمیت می‌شناسند که با هدف‌های آرمانی‌شان تلفظ شده باشند. به طور خلاصه، یافته‌های آزمایش‌های ادراکی پژوهش حاضر با تأیید نظریه‌ی همگونی ادراکی نشان می‌دهد که انطباق واجی واکه‌های انگلیسی با نظام واکه‌ای زبان فارسی تابع نوعی همگونی درکی است. بر اساس آن هر واکه‌ی انگلیسی در سطح درک شنیداری گفتار به نزدیک‌ترین واکه‌ی ممکن در زبان فارسی نگاشته می‌شود.

فهرست منابع

- صادقی وحید (۱۳۹۲). «بررسی آوایی تکیه‌ی واژگانی در زبان فارسی». *زبان‌پژوهی*. سال ۵. شماره ۹. صص ۱۲۱-۹۵.
- صادقی، وحید و ندا بیگدلی (۱۳۹۷). «انطباق واجی واکه‌های انگلیسی با فارسی در چارچوب انگاره‌ی شنیداری». *پژوهش‌های زبان‌شناسی*. سال ۱۰. شماره ۱. صص ۴۳-۶۰.

References

- Best, C. (1994). The emergence of native-language phonological influences in infants: a perceptual assimilation model. In J. Goodman & H. Nusbaum (Eds.), *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words* (pp.167- 224). Cambridge, MA: MIT Press.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2018). Praat: doing phonetics by computer (Version 6.0.43). <<http://www.praat.org/>>
- Davidson, L. (2007). The relationship between the perception of non-native phonotactics and loanword adaptations. *Phonology*, 24(2), 261-286.
- Davidson, L., & Shaw, J. A. (2012). Source of illusion in consonant cluster perception. *Journal of phonetics*, 40(2), 234-248.
- De Jong, K., & Park, H. (2012). Vowel epenthesis and segment identity in Korean learners of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(1), 127-156.
- Dupoux, E., Jakehi, K., Hirose, Y., Pallier, C., & Mehler, J. (1999). Epenthetic vowels in Japan: a perceptual illusion. *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*, 25, 1568-1578.

- Durvasula, K. Kahng, J. (2015). Illusory vowels in perceptual epenthesis: the role of phonological alternations. *Phonology*, 32(3), 385-416.
- Durvasula, K., & Kahng, J. (2016). The role of phrasal phonology in speech perception: What perceptual epenthesis shows us. *Journal of phonetics*, 54, 15-34.
- Durvasula, K., Huang, H. H., Uehara, S., Luo, Q., & Lin, Y. H. (2018). Phonology modulates the illusory vowels in perceptual illusions: evidence from mandarin & English. *Laboratory phonology*, 1-40.
- Hyman, L. (1970). The role of borrowings in the justification of phonological grammars. *Studies in African Linguistics*, 1, 1-48.
- Jacobs, H., & Gussenhoven, C. (2000). Loan phonology: perception, salience, the lexicon and OT. In J. Dekkers, F. Van der Leeuw, & J. Van de Eijer (Eds.), *Optimality Theory. Phonology, syntax, and acquisition* (pp. 193-210). Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, K., Flemming, E., & Wright, R. (1993). The hyperspace effect: phonetic targets are hyperarticulated. *Language*, 69(3), 505-528.
- Mitterer, H., Kim, H., & Cho, T. (2013). Compensation for complete assimilation in speech perception: the case of Korean labial-to-velar assimilation. *Journal of Memory and Language*, 69, 59-83.
- Peperkamp, Sh. (2005). A psycholinguistic theory of loan word adaptation. *Proceedings of the 30th Annual meeting of the Berkeley Linguistic Society*, 341-352.
- Peperkamp, Sh., Vendeline, I., & Nakamara, K. (2008). On the perceptual original of loanword adoptions: experimental evidence from Japanese. *Phonology*, 25, 154-131.
- Peterson, G. E., & Lehiste, J. (1960). Duration of syllable nuclei in English. *Journal of the Acoustical Society of America*, 32, 693-703.
- Sadeghi, V. (2013). The acoustical study of lexical stress in Persian. *Journal of language research*, 9, 95-121. [In Persian]
- Sadeghi, V., & Bigdeli, N. (2018). Phonological adaptation of English vowel with Persian vowel based on perceptual assimilation. *Journal of Research in linguistics*, 1, 43-60. [In Persian]
- Silverman, D. (1992). Multiple sanctions in loan word Phonology: evidence from Cantonese. *Phonology*, 9, 61-62-289.
- Yip, M. (1993). Cantonese loanword phonology and optimality theory. *Journal of East Asia Linguistics*, 2, 261-291.
- Zhao, X., & Berent, I. (2016). Universal restriction on syllable structure: evidence from mandarin Chinese. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(4), 795-811.

Perceptual Evidence for the Phonological Adaptation of English Vowels in Persian Sound System

Neda Bigdeli¹
Vahid Sadeghi²

Received: 23/12/2018

Accepted: 04/03/2019

Abstract

Loanword adaptations are transformations applied to words when they are borrowed into a foreign language. Words from a source language that are ill-formed in the borrowing language are thus transformed into well-formed words (Hyman, 1970; Yip, 1993). These adaptations are typically accounted for by philologists in terms of the same conceptual framework used for standard phonological processes in the native language. That is, loanword adaptations are treated the same as phonological facts within the borrowing language, and are thus considered to be part of the native phonology (Jacobs & Gussenhoven, 2000). However, recent research suggests that loanword adaptations are the formal reflex of perceptual assimilation, a process that applies during speech perception and maps non-native sound structures onto the phonetically closest native ones (Peperkamp 2005; Peperkamp, Vendelin, & Nakamura 2008).

In perceptual models of loanword adaptations, phonological adaptations applied to loanwords are assumed to be phonetically minimal transformations that apply during speech perception (Peperkamp, 2005). Thus, loanword adaptations are not computed by the phonological grammar of the borrowing language, but are assumed to be phonetically minimal transformations that apply during speech perception.

The present research addresses the phonological adaptation of English vowels in Persian vowel system based on the theory of perceptual assimilation Model (Peperkamp, 2005). Two perception experiments were carried out in this research to test the predictions of this theory. In these experiments, the perceptual similarity between each English vowel and its close equivalents in the Persian vowel system was tested in a number of identification tasks. We examined to what extent the perception of English vowels reflects the phonetic distances between vowels of the two languages found in a production experiment (Sadeghi & Bigdeli, 2018). In the first

¹ PhD Student, Department of Linguistics, Science and Research branch, Islamic Azad university, Tehran; neda.bigdely@srbiau.ac.ir

² Assistant Professor, Department of English, Imam Khomeini International University, Qazvin; (Corresponding Author); vsadeghi@hum.ikiu.ac.ir

experiment, instances of English words with 9 English vowels were extracted from Oxford Bookworms corpus (three tokens for each vowel) and used as natural vowel stimuli in an identification task with two or three possible response options. Data for the second experiment included syllables containing the same 9 English vowels extracted from Oxford Bookworms corpus. Thus, the target vowels were presented to subjects at two prosodic domains, namely at the phoneme level (Experiment 1) and at the syllable level (Experiment 2). In both experiments, participants had to classify each of the auditory stimuli as “being phonetically most similar” to the auditory stimuli. Fifteen people participated in each perception experiment. The stimuli were played back through headphones. Participants were presented with two or three Persian vowels as the possible response options, and were asked which option was phonetically most similar to the auditory stimulus (English vowel) they perceived.

Results of the first perception experiment showed that listeners associate the high front tense English vowels /i/ with Persian /i/, but the high front lax vowel /ɪ/ and /ɛ/ with Persian /e/. Furthermore, it was shown that they perceive both the high back tense and lax vowels /u/ and /ʊ/ as Persian /u/. It was also observed that English /æ/ is clearly associated with Persian /a/, and that all the three vowels /ʌ/, /ɔ/ and /ɑ/ in English are associated with Persian /a/. In the second experiment, we observed similar patterns in the results. Listeners clearly associated the high front tense English vowels /i/ with Persian /i/, and the high front lax vowel /ɪ/ with Persian /e/. Moreover, they perceived both the high back tense and lax vowels /u/ and /ʊ/ as Persian /u/. It was also observed that English /æ/ is clearly associated with Persian /a/, and that both /ʌ/ and /ɑ/ in English are associated with frequent distributions with Persian /a/. However, listeners encountered a greater degree of ambiguity when processing English /ɛ/ as the vowel is associated with a very similar distribution between Persian /ɒ/ and /ɔ/. English /ɔ/ was also perceived with a high identification rate as Persian /a/.

Overall, the results of identification tests suggested that the perceptions of English vowels by Persian speakers highly correspond to the acoustic distances between the source (English) and the target (Persian) vowel segments. The perception of English vowels by Persian listeners reflects, to a large extent, the acoustic proximity between vowel categories of the two languages. Thus, listeners clearly associate each English vowel with the vowel in the Persian sound system with which it shares the maximum acoustic characteristics. Therefore, our findings provide further support for the theory of perceptual assimilation which proposes that loanword adaptations are due to the automatic process of phonetic decoding, which maps nonnative sound patterns onto the phonetically closest native ones.

Keywords: Loanwords phonology, Phonological adaptation, Theory of Perceptual Assimilation, Acoustic similarity, Vowel space

فضای واکه‌ای واکه‌های خیشومی شده زبان فارسی^۱

زینب جعفری^۲

بتول علی‌نژاد^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۸/۱۹

چکیده

واکه‌ها، طبقه‌ای رسا از آواهای زبانی هستند. برای توصیف دقیق تولیدی واکه‌ها می‌توان از یک فضای دوبعدی به نام فضای واکه‌ای بهره برد. نمودار فضای واکه‌ای، روشی گرافیکی است که نشان می‌دهد یک واکه از جنبه صوت‌شناختی و تولیدی در چه ناحیه‌ای قرار گرفته است. هدف اصلی این پژوهش، بررسی صوت‌شناختی واکه‌های خیشومی شده زبان فارسی، ترسیم نمودار فضای واکه‌ای آن‌ها و مقایسه آن با فضای واکه‌ای واکه‌های دهانی این زبان بوده است. به این منظور، ۲۴۰۰ داده، استخراج شدند که به وسیله ۱۰ گویشور زن و مرد فارسی زبان تولید شدند. سپس داده‌ها، در چارچوب قواعد حاکم بر آواشناسی صوت‌شناختی بررسی شدند. در این پژوهش، تأثیر خیشومی‌شدگی بر میزان بسامد سازه‌های اول و دوم واکه‌های زبان فارسی بررسی شد. همچنین، تأثیر این عامل بر گستره بسامدی سازه‌های اول و دوم واکه‌های این زبان مورد مطالعه قرار گرفته است. این پژوهش، همچنین تأثیر

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.21102.1567

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول); jafari.z@fgn.ui.ac.ir

^۳ دانشیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه اصفهان; b.alinezhad@fgn.ui.ac.ir

متغیر جنسیت را بر میزان بسامد سازه‌های اول و دوم واکه‌های زبان فارسی در دو بافت دهانی و خیشومی‌شده مورد بررسی قرار داده‌است. یافته‌های به دست آمده از تحلیل‌های آماری نشان می‌دهد که خیشومی‌شدگی بر میزان بسامد سازه اول و دوم تمامی واکه‌های زبان فارسی تأثیر معنادار دارد. همچنین، خیشومی‌شدگی بر گستره بسامدی سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی تأثیر معناداری ندارد. علاوه بر این، متغیر جنسیت در هر دو بافت دهانی و خیشومی‌شده بر میزان بسامد سازه اول و دوم واکه‌ها به جز واکه /u/ تأثیر معنادار دارد.

واژه‌های کلیدی: فضای واکه‌ای، واکه‌های دهانی، واکه‌های خیشومی‌شده،

فارسی

۱. مقدمه

واکه‌ها طبقه‌ای رسا از آواهای زبانی هستند که به طور معمول دهانی‌اند^۱. به این معنا که در تولید آن‌ها راه حفره بینی بسته است و هوا از دهان خارج می‌شود. هر چند می‌توان واکه‌ها را به صورت خیشومی‌شده^۲ نیز تولید کرد. در این حالت، مجرای بینی و دهان به طور هم‌زمان باز بوده و هوا از هر دو مجرا خارج می‌شود. در برخی زبان‌ها همچون زبان فرانسوی، ویژگی خیشومی‌شدگی^۳ از خاصیت تقابلی برخوردار است و تمایز معنایی ایجاد می‌کند. در برخی زبان‌ها همچون زبان فارسی این ویژگی واکه‌ها متأثر از بافت است و تمایز معنایی ایجاد نمی‌کند. در فارسی، هر واکه‌ای که در یک هجا در مجاورت یک همخوان خیشومی قرار گیرد خیشومی‌شده می‌گردد؛ به گونه‌ای که واکه [ã] در هجای اول واژه «منسوب» [mãn.sub] به دلیل همجواری با همخوان‌های خیشومی [m] و [n]، خیشومی‌شده، گردیده‌است (Modarresi & Haghshenas, 1977, p. 115 & Ghavami, 2011, p. 82).

برای توصیف دقیق تولیدی واکه‌ها می‌توان از یک فضای دو بعدی به نام فضای واکه‌ای^۴ بهره برد. نمودار فضای واکه‌ای، روشی گرافیکی است که نشان می‌دهد یک واکه از جنبه صوت‌شناختی و تولیدی در چه ناحیه‌ای قرار گرفته‌است. نمودار فضای واکه‌ای، بر مبنای دو سازه^۵ اول واکه‌ها ترسیم می‌شود. محور عمودی این نمودار، بسامد سازه اول (F1) و محور افقی نمودار، تفاضل بسامد سازه اول را از بسامد سازه دوم (F2-F1) نشان می‌دهد. این نمودار دو بعدی، تا اندازه معینی،

¹ oral

² nasalized

³ nasalization

⁴ vowel space

⁵ formant

با جایگاه بدنه زبان، یعنی با افراشته یا افتاده بودن زبان و پیشین یا پسین بودن آن ارتباط دارد (Giacomino, 2012). نمودار فضای واکه‌ای را می‌توان ابزاری صوت‌شناختی در درک عینی‌تر کیفیت واکه‌ها در ارتباط با یک‌دیگر در نظر گرفت. رسم نمودار فضای واکه‌ای نخستین بار به وسیله اسنر (Essner, 1947) و جوس (Joos, 1948; quoted from Harrington, 2010) انجام شد. از آن زمان به بعد، طرح $F1 * F2$ به عنوان یکی از شیوه‌های استاندارد در مقایسه کیفیت واکه‌ای در همه پژوهش‌های آواشناختی شناخته شد (Esfandiari & Alinezhad, 2015a, p. 16). هدف اصلی این مقاله، بررسی صوت‌شناختی واکه‌های خیشومی شده زبان فارسی و ترسیم نمودار فضای واکه‌ای آن‌ها است. به منظور دست‌یابی به این هدف، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به پرسش‌هایی است. نخست اینکه، خیشومی‌شدگی بر میزان بسامد سازه اول و سازه دوم واکه‌های زبان فارسی چه تأثیری دارد؟ دوم آنکه، خیشومی‌شدگی بر گستره بسامدی سازه اول و سازه دوم واکه‌های زبان فارسی چه تأثیری دارد؟ در پایان، متغیر جنسیت بر میزان بسامد سازه اول و سازه دوم واکه‌های خیشومی شده زبان فارسی چه تأثیری دارد؟ در پی پاسخگویی به پرسش‌های مورد اشاره، واکه‌های خیشومی شده با واکه‌های دهانی مقایسه خواهند شد. آن‌چه ضرورت انجام این پژوهش را مسلم می‌کند این است که یافته‌های مقاله حاضر می‌تواند در مقایسه با نتایج پژوهش‌های قرار گیرد که در حوزه زبان‌شناسی بالینی^۱ در ارتباط با ریشه‌یابی و درمان اختلالات گفتار انجام می‌شوند (از جمله اختلالات گفتاری می‌توان به ناهنجاری‌های ناشی از شکاف کام و لب اشاره کرد. پژوهش‌هایی مانند اثر کرد زعفرانلو کامبوزیا و همکاران (Kord Zaferanloo Kamboozia et al., 2012) نشان می‌دهند که تمام آواهای زبان فارسی در افراد مبتلا به شکاف کام و لب بعد از عمل جراحی خیشومی شده هستند).

۲. پیشینه پژوهش

پیترسون و بارنی (Peterson & Barney, 1952) فضای واکه‌ای ۱۰ واکه ساده انگلیسی آمریکایی را به دست آوردند. این واکه‌ها توسط ۷۶ گویشور، ۳۳ مرد، ۲۸ زن و ۱۵ کودک، در بافت /hVd/ تولید شده بودند. هیلن‌برند و همکاران (Hillenbrand et al., 1995) به دنبال تکرار و گسترش مطالعه صوت‌شناختی پیترسون و بارنی (Peterson & Barney, 1952) بر واکه‌های ساده زبان انگلیسی ۱۲ واکه ساده انگلیسی آمریکایی را مورد بررسی قرار دادند. این واکه‌ها، توسط ۴۵ گویشور مرد، ۴۸ گویشور زن و ۴۶ گویشور کودک در بافت /hVd/ تولید شده بودند. آن‌ها

¹ clinical linguistics

دریافتند که با افزودن دیرش و تغییرات طیفی به الگوی سازه‌ای می‌توان با دقت بالایی، واکه‌ها را در فضای واکه‌ای از یک‌دیگر جدا کرد. جاکامینو (Giacomino, 2012) فضای واکه‌ای ۱۱ واکه ساده انگلیسی آمریکایی را به دست آوردند که توسط ۸ گویشور (۴ زن و ۴ مرد) با زبان مادری اسپانیایی در بافت /hVd/ تلفظ شده بودند. آن‌ها به مقایسه یافته‌های خود با بررسی پیترسون و بارنی پرداختند. پاکر و لورینز (Packer & Lorincz, 2013) به بررسی فضای واکه‌ای ۱۱ واکه ساده انگلیسی آمریکایی پرداختند که توسط یک گویشور با زبان مادری عربی تولید شده بود. سپس، به مقایسه این یافته‌ها با پژوهش پیترسون و بارنی پرداختند.

کلاین و همکاران (Klein et al., 1970) طیف واکه‌ای، فضای واکه‌ای و درک واکه‌ای ۱۲ واکه زبان هلندی را مورد بررسی قرار دادند که توسط ۵۰ گویشور مرد این زبان تلفظ شده بودند. جانگمن و همکاران (Jongman et al., 1989) فضای واکه‌ای ۵ واکه زبان یونانی نو را ارائه کردند که به وسیله ۴ گویشور مرد یونانی زبان تلفظ شده بود. همچنین فضای واکه‌ای و ۱۴ واکه زبان آلمانی نو، را به دست آوردند که توسط ۳ گویشور زن آلمانی زبان تلفظ شده بود. موس و همکاران (Most et al., 2000) به بررسی ویژگی‌های صوت‌شناختی و ترسیم فضای واکه‌ای ۵ واکه زبان عبری بر مبنای دو مقیاس هرترز و بارک پرداختند. این واکه‌ها توسط ۹۰ گویشور زن، مرد، دختر و پسر، تولید شده بود.

قرائتی (Gharaati, 2010) فضای واکه‌ای زبان فارسی در هجاهای تکیه‌دار و بی‌تکیه را مورد بررسی قرار داد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد، در زبان فارسی فضای واکه‌ای واکه‌های تکیه‌دار گسترده‌تر از واکه‌های بی‌تکیه است. محمدی و همکاران (Mohammadi et al., 2011) در پی تعیین ساختار سازه‌ای و فضای واکه‌ای واکه‌های زبان فارسی بودند. آن‌ها به بررسی شش واکه این زبان پرداختند که توسط ۳۰ گویشور زن و ۳۰ گویشور مرد فارسی زبان تولید شده بود. محمدی و همکاران (همان) میزان بسامد پایه، سازه اول، سازه دوم و سازه سوم واکه‌های زبان فارسی را در دو گروه زنان و مردان مورد بررسی قرار دادند. همچنین در پژوهش آن‌ها به ترسیم نمودار فضای واکه‌ای به تفکیک جنسیت پرداخته شد. بی‌جن خان (Bijankhan, 2013) به بررسی فضای واکه‌ای زبان فارسی به تفکیک دو گروه زنان و مردان بر اساس مقیاس‌های مختلف هرترز، بارک، میل و ارب پرداخت. بیشتر بودن سطح سازه‌های زنان نسبت به مردان یکی از یافته‌های این پژوهش بود. مدرسی قوامی (Modarresi Ghavami, 2013) تأثیر تکیه بر دیرش و ویژگی‌های کیفی واکه‌های ساده زبان فارسی در هجای باز تکیه‌بر و بی‌تکیه‌ واکه‌های دو هجایی را در گفتار ۱۴ زن و مرد فارسی زبان، از جنبه صوت‌شناختی مورد بررسی قرار دادند. بر پایه یکی از یافته‌های این مطالعه، نمودار فضای واکه‌ای در حالت بی‌تکیه بزرگ‌تر از حالت تکیه‌بر است.

اسفندیاری و علی‌نژاد (Esfandiari & Alinezhad, 2015a) با هدف تعیین مطلوب‌ترین تکنیک بهنجارسازی واکه‌ای در زبان فارسی در جهت حذف تأثیر جنسیت بر مقادیر سازه‌ای به بررسی فضای واکه‌ای واکه‌های زبان فارسی پرداختند. در این بررسی تحلیل‌های صوت‌شناختی فضاهای واکه‌ای با تفکیک دو متغیر جنسیت (مرد و زن) و بافت آوایی هجا (تکیه‌بر و بی‌تکیه) انجام شد. در این پژوهش، برای بهنجار کردن داده‌های زبان فارسی به ارزیابی شیوه‌های مختلف بهنجارسازی در زبان فارسی بر اساس دو معیار الف) تکنیک محاسبه میزان همپوشانی و ب) تکنیک تحلیل تشخیصی پرداختند. این پژوهش، تکنیک نری^۱ را به عنوان مطلوب‌ترین شیوه بهنجارسازی برای حذف و یا کمینه کردن تأثیرات فیزیولوژیکی با حفظ تمایزات واجی در زبان فارسی معرفی نمود. همچنین در این بررسی با ترسیم فضای واکه‌ای واکه‌ها مشخص شد که فضای واکه‌ای در گروه زنان چه در حالت تکیه‌دار و چه بی‌تکیه بزرگ‌تر از فضای واکه‌ای در گروه مردان است.

اسفندیاری و همکاران (Esfandiari et al., 2015b) با هدف ترسیم نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های زبان فارسی در پی تعیین مطلوب‌ترین شیوه $F1 * F2$ یا $F1 * F2 - F1$ برای رسم فضای واکه‌ای بودند. در این مطالعه به ارزیابی شیوه‌های مذکور بر مبنای دو معیار الف) تحلیل تشخیصی خطی و ب) کاهش پراکندگی پرداخته شد. بر پایه یافته‌های پژوهش، معیار تحلیل تشخیصی خطی، تفاوتی بین این دو شیوه برای رسم فضای واکه‌ای در نظر گرفته نمی‌شود. هر چند تحلیل‌های آماری در این تحقیق تفاوت بین این دو شیوه را بر مبنای معیار کاهش پراکندگی معنادار نشان دادند. در این بررسی، مطلوب‌ترین شیوه برای ترسیم فضای واکه‌ای واکه‌های زبان فارسی $F1 * F2 - F1$ در نظر گرفته شد. به سبب آنکه، این شیوه علاوه بر نمایش دقیق‌تر جایگاه زبان از میزان پراکندگی واکه‌ها کاسته است.

علی‌نژاد (Alinezhad, 2016) به دنبال بررسی پیش‌بینی کلیدی نظریه پراکندگی سازگار یافته^۲ بود. وی به مقایسه مساحت فضای واکه‌ای زبان فارسی با ۶ واکه پیرامونی با مساحت فضای واکه‌ای گونه فریدونکناری گویش مازندرانی با ۵ واکه بر اساس شاخصه‌های مساحتی بکر- کریستال (Becker-Kristal, 2010) پرداخت. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که مساحت فضای واکه‌ای زبان فارسی بزرگ‌تر از گویش مازندرانی است. در این اثر، محاسبه شاخصه‌های مساحتی در دو زیر فضای پیشین و پسین معلوم کرد که گستره سازه اول در زیر فضای پسین زبان فارسی نسبت به گویش مازندرانی بزرگ‌تر است. به بیان دیگر، بعد پسین فضای واکه‌ای زبان فارسی به

^۱ neary

^۲ adaptive dispersion theory

سبب حضور سه واکه از بعد پسین فضای واکه‌ای گویش مازندرانی که دو واکه پسین دارد، بزرگ‌تر است. در صورتی که گستره سازه اول در زیر فضای پیشین در گویش مازندرانی بزرگ‌تر از زبان فارسی است.

جعفری و علی‌نژاد (Jafari & Alinezhad, 2017) با هدف تعیین میانگین بسامد پادسازه اول خیشومی‌های زبان فارسی و شناسایی ناحیه بسامدی شکل‌گیری پادسازه اول، به بررسی طیف‌های دو خیشومی [m] و [n] پرداختند. آن‌ها تأثیر واکه‌های پیشین و پسین بر میانگین بسامد پادسازه خیشومی‌های زبان فارسی را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که میانگین بسامد پادسازه خیشومی‌ها در مجاورت با واکه‌های پیشین بیش‌تر از میانگین بسامد پادسازه این دو خیشومی در مجاورت با واکه‌های پسین است.

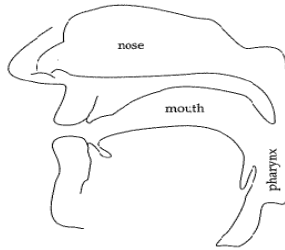
۳. ویژگی‌های صوت‌شناختی واکه‌ها

بر پایه آواشناسی صوت‌شناختی و در چارچوب نظریه منبع-صافی^۱، منبع تولید واکه‌ها ارتعاش تارآواها و به بیانی تولید واک^۲ در چاکنای (یا حنجره) است. واک در گذر از مجرای صوتی فوق حنجره‌ای و در واقع در گذر از حفره‌های حلق و دهان که به عنوان صافی عمل می‌کنند، در بسامدهای مشخصی تشدید و تقویت می‌شود و سازه‌ها را تشکیل می‌دهد. بسامدهای بازخوانی شده در مجرای گفتار را سازه گویند که ممیز واکه‌ها از هم‌دیگر هستند. سازه‌ها در طیف‌نگاشت به صورت قله‌هایی از انرژی صوتی مشاهده می‌شوند (Johnson, 2012, pp. 44-45; Alinezhad & Hosseini Balam, 2012, p. 112 & Bijankhan, 2013, pp. 94-95). بر پایه دیدگاه جانسون (Johnson, 2012, p. 142) بسامد سازه‌های اول و دوم واکه‌ها در تمایز بین آن‌ها نقش با اهمیتی دارند. از جنبه صوت‌شناختی ارتفاع واکه‌ها با میزان بسامد سازه اول آن‌ها پیوندی معکوس دارد. در واقع، میزان بسامد سازه اول واکه‌های افزایش یافته کم و بسامد سازه اول واکه‌های افتاده بسیار است. از سوی دیگر، مابین میزان بسامد سازه دوم واکه‌ها و واجگاه آن‌ها نیز ارتباط وجود دارد. سازه دوم، واکه‌های پیشین از بسامد بالا و سازه دوم واکه‌های پسین از بسامد پائینی برخوردارند (Johnson, 2012, p. 144 & Alinezhad & Hosseini Balam, 2012, p. 135).

بر خلاف واکه‌های دهانی، در تولید واکه‌های خیشومی‌شده، دو مجرای بازخوانی دهانی و خیشومی به طور هم‌زمان عمل می‌کنند. مجرای دهانی، ترکیبی از حفره‌های حلق و دهان و مجرای خیشومی، ترکیبی از حفره‌های حلق و خیشوم هستند. شکل (۱) نمایی از مجراهای بازخوانی را در تولید واکه‌های خیشومی‌شده نشان می‌دهد.

¹ source- filter theory

² voice



شکل ۱: نمایی از مجراهای بازخوانی در تولید واکه‌های خیشومی شده (Johnson, 2012, p. 200)

با پائین آمدن نرم کام و باز شدن راه حفره بینی، بسامد بازخوانی حفره بینی که سازه خیشومی^۱ (FN) نام دارد به طیف بسامدی واکه‌های دهانی افزوده می‌شود. سازه خیشومی در نزدیکی سازه اول واکه خیشومی شده و با انرژی کم‌تر از آن ظاهر می‌شود (Bijankhan, 2013, p. 177). یکی از ویژگی‌های صوت‌شناختی واکه‌های خیشومی شده کاهش میزان شدت سازه اول آن‌هاست. پائین بودن دامنه این سازه را اغلب نتیجه حضور حفره بینی و ویژگی‌های میرایی دیواره‌های آن می‌دانند. این کاهش شدت از ۷ دسی‌بل برای واکه /i/ تا ۱۳ دسی‌بل برای واکه /u/ ثبت شده‌است. از سوی دیگر، سازه اول واکه‌های خیشومی شده از پهنای باند گسترده‌تری برخوردار است که دلیل آن را نزدیکی سازه خیشومی به آن می‌دانند (Schwartz, 1968, pp. 135-136; Ladefoged, 2001, p. 165; Johnson, 2012, p. 201 & Bijankhan, 2013, p. 177).

یکی دیگر از ویژگی‌های واکه‌های خیشومی شده، حضور پادسازه^۲ در طیف بسامدی آن‌ها است. پیدایش پادسازه، نتیجه جفت‌شدگی حفره حلق - دهانی با حفره جانبی خیشوم است. در واقع، بسامدهای بازخوانی شده در حفره بینی پادسازه‌های واکه‌های خیشومی شده به شمار می‌آیند. پادسازه‌ها، میزان شدت سازه‌های پیرامون خود را کاهش می‌دهند. بسامد پادسازه‌ها و میزان تأثیر آن‌ها بر شدت سازه‌ها به نوع واکه، گویشور و میزان بازی دریاچه نرم کام بستگی دارد. در پیوند با عامل سوم می‌توان گفت، بسامد پادسازه‌ها در واکه‌های خیشومی شده تابع درجه جفت‌شدگی حفره خیشوم با حلق است. هر چه جفت‌شدگی این دو مجرا قوی‌تر باشد، در واقع هر چه دریاچه نرم‌کام بازتر باشد، میزان بسامد پادسازه‌ها بیشتر است (Schwartz, 1968, p. 136; Johnson, 2012, pp. 200-201 & Alinezhad & Hosseini Balam, 2012, p. 187). به باور هیوارد (Hayward, 2000, p. 101 quoted from Bijankhan, 2013, p. 178) هر چه دریاچه نرم‌کام بیش‌تر باز شود، فاصله بین سازه خیشومی و پادسازه نیز بیش‌تر می‌شود. این در حالی است که هر

¹ nasal formant

² anti formant

چه در یچه نرم‌کام کم‌تر باز شود، فاصله بین سازه خیشومی و پادسازه کم‌تر می‌شود. بنابراین فاصله بین سازه خیشومی و پادسازه نشان‌گر میزان خیشومی بودن یا خیشومی شدگی است. اگر این فاصله صفر شود تأثیر این دو بر یکدیگر خنثی می‌شود و این به معنای حذف خیشومی بودن یا خیشومی شدگی است.

یکی دیگر از ویژگی‌های واکه‌های خیشومی شده جابه‌جایی سازه‌ها، به ویژه سازه اول، در طیف آن‌هاست. این ویژگی دوباره به علت جفت‌شدگی حفره خیشوم است که سبب تغییر در ابعاد حفره حلق-دهانی می‌شود (Schwartz, 1968, p. 136 & Stevens, 1999, p. 312). به باور رایت (Wright, 1986) در نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های افراشته خیشومی شده نسبت به واکه‌های افراشته دهانی در فضای بسامدی پائین‌تری قرار دارند. همچنین، واکه‌های افتاده خیشومی شده نسبت به واکه‌های افتاده دهانی در فضای بسامدی بالاتری قرار می‌گیرند (Johnson, 2012, p. 201).

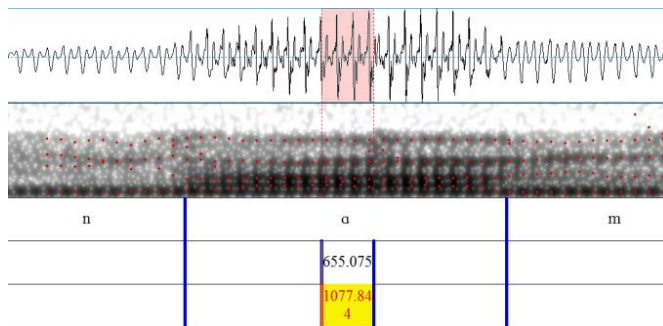
۴. روش پژوهش

۴.۱. روش گردآوری و تعداد داده‌ها

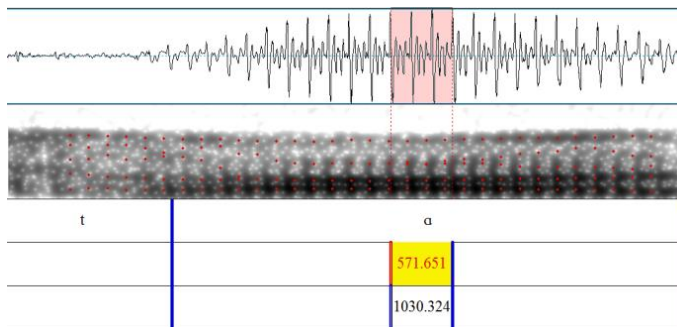
هدف اصلی پژوهش، مطالعه صوت‌شناختی واکه‌های خیشومی شده زبان فارسی است تا به ترسیم نمودار فضای واکه‌ای آن‌ها منجر شود. سپس این نمودار، با فضای واکه‌ای واکه‌های دهانی این زبان، مقایسه شود. به این منظور، ۲۴۰۰ داده استخراج شده و داده‌ها در چارچوب قواعد حاکم بر آواشناسی صوت‌شناختی بررسی شده‌اند. داده‌های پژوهش با ضبط صدای ۱۰ گویشور بزرگسال فارسی زبان (پنج زن و پنج مرد) به دست آمدند. قالب جمله حامل **او گفت W واژه است**. به ازای W به عنوان واژه هدف، ۴۸ واژه شامل واکه‌های دهانی یا خیشومی شده قرار دادند و هر جمله توسط هر گویشور پنج بار تکرار شد. واژه‌هایی همانند /manzur/، /menGar/، /nim paz/، /mandegar/، /montazer/ و /mundegar/ دارای واکه‌های خیشومی شده و واژه‌هایی چون /ziba/، /ketab/، /farda/، /salar/، /forsat/ و /buran/ مشتمل بر واکه‌های دهانی، نمونه‌هایی از ۴۸ واژه مورد استفاده در این پژوهش هستند (در این واژه‌ها، هجاهای در بردارنده واکه‌های خیشومی شده و دهانی به صورت تیره مشخص شده‌اند). ضبط صدا با استفاده از دستگاه ضبط هوآوی جی ۷۵۰ یو ۱۰^۱، در محیطی کاملاً آرام انجام شد. به منظور استخراج بسامد سازه‌ها، بخش میانی واکه که دارای ثبات صوت‌شناختی است، در نرم‌افزار پرات مدل ۶،۰،۲۸ به صورت دستی اندازه‌گیری شد. میانگین بسامد سازه‌های اول و دوم واکه‌های دهانی و خیشومی شده در

¹ Huawei G750-U10

موضع بی‌تکیه اسم‌ها و صفات دو تا سه هجایی اندازه‌گیری شدند. واکه‌های دهانی در بافت‌های [CV.C] و [CVC] (V نشانگر واکه، C نشانگر همخوان دهانی و نقطه نشانگر مرز بین دو هجا است) و واکه‌های خیشومی شده در بافت [NVN] (N نشانگر همخوان خیشومی است) مورد بررسی قرار گرفتند. بافت خیشومی شده به گونه‌ای انتخاب شد که پیش و پس واکه‌ها یک همخوان خیشومی قرار گیرد تا تأثیر معنادار خیشومی‌شدگی بر واکه‌ها، در صورت وجود، خود را به خوبی نشان دهد. شکل‌های (۲) و (۳) به ترتیب سیگنال و طیف‌نگاشت هجای [nām] در بردارنده واکه خیشومی شده [ā] در واژه [nāmzad] و هجای [ta] در بردارنده واکه دهانی [a] در واژه [taze] تولید شده توسط یکی از گویشوران مرد را نشان می‌دهند.



شکل ۲: سیگنال و طیف‌نگاشت هجای [nām] در بردارنده واکه خیشومی شده [ā] تولیدشده توسط یک گویشور مرد



شکل ۳: سیگنال و طیف‌نگاشت هجای [ta] در بردارنده واکه دهانی [a] تولیدشده توسط یک گویشور مرد

همان‌گونه که در شکل‌های (۲) و (۳) نشان داده شده‌است، به منظور استخراج داده‌ها در محیط نرم افزار پرات، هجای مورد نظر انتخاب شد. سپس، مرز بین آواها مشخص گردید. در پایان، بخش میانی واکه به منظور اندازه‌گیری میانگین بسامد سازه‌ها انتخاب شد.

در این مقاله، برای حذف داده‌های پرت، از معیار فاصله‌ی ماکه‌الانوبیس^۱ استفاده شد. در واقع، هنگامی که داده‌ها دوبعدی باشند، این معیار به کار می‌رود. منظور از داده‌ی پرت از جنبه‌ی آماری، تعداد محدودی از داده‌هاست که نسبت به توزیع عادی واکه‌ها ناهماهنگ بوده و از بقیه‌ی مشاهدات دور و غیرطبیعی باشند (Alinezhad, 2016, p. 103). همچنین، به سبب آنکه واکه‌ها دارای دو بعد سازه‌ی اول و سازه‌ی دوم هستند، بر اساس این معیار اگر هر دو بعد یک واکه پرت باشد آن را مشخص می‌کند. از این رو، همان‌گونه که جدول‌های بخش‌های پیش رو نشان خواهند داد به دلیل حذف داده‌های پرت، تعداد مشاهدات از یک گروه به گروه دیگر و یا از یک جنس به جنس دیگر تفاوت دارند.

همچنین در بخش بررسی گستره‌ی بسامدی سازه‌های اول و دوم واکه‌ها در گروه گویشوران مرد مورد بررسی قرار گرفت. در این بخش، در هر یک از زیر گروه‌های واکه‌های دهانی و واکه‌های خیشومی شده، فضای واکه‌ای مربوط به یکی از گویشوران با توجه به گستره‌ی هر یک از بسامدهای F1 و F2 نسبت به فضای واکه‌ای بقیه‌ی گویشوران متفاوت بوده‌است. بر این مبنای، این موارد بر اساس فاصله‌ی ماکه‌الانوبیس به دلیل پرت بودن بسامد دو بعدی سازه‌ها، حذف شده‌اند. از این رو، تعداد گویشوران مرد، در این بخش از ۵ نفر به ۴ نفر کاهش یافته‌اند.

۲.۴. تحلیل آماری

تحلیل آماری داده‌های پژوهش حاضر، مشتمل بر دو بخش توصیفی و استنباطی است. در تحلیل توصیفی، پارامترهایی همانند میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد بررسی محاسبه شدند. سپس به کمک مقادیر به دست آمده تا حدودی تفاوت واکه‌های دهانی و خیشومی شده قابل مشاهده گردیده است. نمودار فضای واکه‌ای نیز در این راستا کمک کرده و دید شهودی برای مقایسه را ارائه داده‌است. همچنین برای بررسی تأثیر عامل خیشومی شدگی و متغیر جنسیت بر بسامد سازه‌ی اول و دوم شش واکه‌ی زبان فارسی از روش تحلیل آماری مدل آمیخته^۲ استفاده شد. در مدل آمیخته گویشوران مختلف به عنوان اثری تصادفی تعیین می‌شوند. از این رو، در روش تحلیل مورد استفاده نیازی به نرمال‌سازی متغیر جنسیت نیست. چرا که عامل گویشور به عنوان اثری تصادفی تعیین می‌شود. با چنین انتخابی تفاوت‌های میان افراد مختلف در نظر گرفته می‌شود و در نتیجه تفاوت میان جنسیت هم مورد توجه قرار خواهد گرفت. در آزمون‌های آماری پژوهش حاضر، فرض صفر معادل نبود اختلاف در نظر گرفته می‌شود. در صورتی که مقدار سطح معناداری از ۰/۰۵ بیش تر شود، فرض صفر تأیید می‌شود.

^۱ mahalanobis distance

^۲ mixed model

۵. تحلیل داده‌ها

در این بخش بر پایه تحلیل‌های آماری پژوهش، تأثیر عامل خیشومی شدگی بر بسامد سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی بررسی خواهند شد. همچنین تأثیر این عامل بر گستره بسامدی سازه‌های اول و دوم واکه‌ها و همچنین تأثیر متغیر جنسیت بر بسامد سازه اول و دوم واکه‌ها در دو بافت خیشومی شده و دهانی مورد پژوهش قرار خواهند گرفت. در نهایت، نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های خیشومی شده و دهانی ترسیم و با یکدیگر مقایسه خواهند شد.

۵. ۱. تأثیر عامل خیشومی شدگی بر بسامد سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی

جدول (۱)، تأثیر عامل خیشومی شدگی را بر F1 و F2 واکه‌های زبان فارسی بر مبنای روش تحلیل آماری مدل آمیخته نشان می‌دهد. شمار مشاهده‌ها در هر گروه، همراه با میانگین و انحراف معیار مربوط به آن‌ها نیز در جدول (۲) نشان داده شده‌اند.

جدول ۱: تأثیر عامل خیشومی شدگی بر F1 و F2 واکه‌های زبان فارسی

واکه		آماره آزمون	درجه آزادی	سطح معناداری
u	F1	۶۶/۷۰۵	(۷/۳۱۴)	۰/۰۰۰
	F2	۱۱/۷۱۹	(۷/۳۱۴)	۰/۰۰۰
i	F1	۷۳/۳۱۲	(۷/۳۰۹)	۰/۰۰۰
	F2	۵۷/۵۷	(۷/۳۰۹)	۰/۰۰۰
o	F1	۵۰/۹۱۱	(۷/۳۲۲)	۰/۰۰۰
	F2	۱۴/۶۵۶	(۷/۳۲۲)	۰/۰۰۰
e	F1	۷۳/۴۰۶	(۷/۳۱۱)	۰/۰۰۰
	F2	۱۵/۸۹۷	(۷/۳۱۱)	۰/۰۰۰
ɑ	F1	۸۳/۲۳۵	(۷/۳۱۸)	۰/۰۰۰
	F2	۱۵/۰۱۵	(۷/۳۱۸)	۰/۰۰۰
a	F1	۵۴/۴۰۳	(۷/۳۱۰)	۰/۰۰۰
	F2	۱۹/۵۱۹	(۷/۳۱۰)	۰/۰۰۰

یافته‌های جدول (۱) نشان می‌دهد و با توجه به سطح معناداری که از ۰/۰۵ کوچک‌تر است. بر این مبنای، خیشومی شدگی بر میانگین بسامد سازه اول و دوم تمامی واکه‌های زبان فارسی در دو گروه واکه‌های پیشین و پسین و در سه سطح افراشته، میانی و افتاده تأثیر معناداری دارند. بر اساس نتایج جدول (۲)، در گروه واکه‌های پیشین در دو سطح افراشته و میانی، میانگین بسامد سازه اول و دوم واکه‌های خیشومی شده بیش‌تر از واکه‌های دهانی است. برای نمونه،

میانگین بسامد سازه اول واکه /i/ دهانی ۳۴۵/۴۷ هرتز و گونه خیشومی شده آن ۳۷۲/۲۱ هرتز است. میانگین بسامد سازه دوم همین واکه در حالت دهانی ۲۲۷۴/۳۵ هرتز و در حالت خیشومی شده ۲۵۳۵/۲۰ هرتز است.

بر پایه یافته‌های جدول (۲)، میانگین بسامد سازه دوم واکه /a/ خیشومی شده بیش‌تر از حالت دهانی آن است. این در حالی است که میانگین بسامد سازه اول این واکه در حالت خیشومی شده کم‌تر از حالت دهانی آن است. میانگین بسامد سازه اول این واکه در حالت دهانی ۷۱۰/۱۱ هرتز و در حالت خیشومی شده ۶۷۳/۹۳ هرتز است. میانگین بسامد سازه دوم این واکه در حالت دهانی ۱۵۸۵/۲۴ هرتز و در حالت خیشومی شده ۱۶۴۷/۲۰ هرتز است.

جدول ۲: شاخص‌های آماری F1 و F2 واکه‌های زبان فارسی به تفکیک دو عامل دهانی و خیشومی شده

واکه		نوع واکه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
u	F1	خیشومی شده	۱۶۱	۴۶۲/۷۶	۱۰۶/۳۶
		دهانی	۱۷۱	۳۸۴/۱۲	۳۹/۲۴
	F2	خیشومی شده	۱۶۱	۹۹۸/۰۹	۲۴۳/۷۴
		دهانی	۱۷۱	۹۱۰/۵۲	۱۵۸/۰۲
i	F1	خیشومی شده	۱۶۳	۳۷۲/۲۱	۵۶/۱۶
		دهانی	۱۶۴	۳۴۵/۴۷	۵۸/۳۶
	F2	خیشومی شده	۱۶۳	۲۵۳۵/۲۰	۱۸۹/۵۵
		دهانی	۱۶۴	۲۲۷۴/۳۵	۳۰۷/۲۲
o	F1	خیشومی شده	۱۷۳	۵۳۷/۹۳	۹۶/۴۴
		دهانی	۱۶۷	۴۷۵/۹۱	۴۶/۸۹
	F2	خیشومی شده	۱۷۳	۹۹۲/۶۵	۱۵۵/۸۷
		دهانی	۱۶۷	۹۵۹/۳۵	۱۰۱/۱۹
e	F1	خیشومی شده	۱۶۳	۵۲۴/۶۴	۸۶/۱۹
		دهانی	۱۶۶	۴۷۴/۲۴	۵۵/۳۱
	F2	خیشومی شده	۱۶۳	۱۹۹۰/۶۲	۲۴۱/۵۷
		دهانی	۱۶۶	۱۸۳۲/۶۳	۲۴۷/۶۸
a	F1	خیشومی شده	۱۶۸	۶۴۶/۰۹	۹۵/۲۰
		دهانی	۱۶۸	۵۹۹/۴۴	۶۳/۴۸
	F2	خیشومی شده	۱۶۸	۱۰۸۷/۱۷	۸۷/۸۸
		دهانی	۱۶۸	۱۰۴۲/۱۵	۱۰۹/۰۴
a	F1	خیشومی شده	۱۶۵	۶۷۳/۹۳	۹۲/۹۴
		دهانی	۱۶۳	۷۱۰/۱۱	۱۰۰/۴۰
	F2	خیشومی شده	۱۶۵	۱۶۴۷/۲۰	۱۷۰/۱۷
		دهانی	۱۶۳	۱۵۸۵/۲۴	۲۴۷/۶۱

بر مبنای یافته‌های جدول (۲)، در گروه واکه‌های پسین در هر سه سطح افراشته، میانی و افتاده میانگین بسامد سازه اول و دوم واکه‌های خیشومی شده بیش تر از واکه‌های دهانی است. برای نمونه، بسامد سازه اول واکه /u/ دهانی ۳۸۴/۱۲ هرتز و گونه خیشومی شده آن ۴۶۲/۷۶ هرتز است. میانگین بسامد سازه دوم همین واکه در حالت دهانی ۹۱۰/۵۲ هرتز و در حالت خیشومی شده ۹۹۸/۰۹ هرتز است.

۵.۲. تأثیر متغیر جنسیت بر بسامد سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی در دو بافت دهانی و خیشومی شده

جدول (۳)، تأثیر عوامل جنسیت، نوع (دهانی یا خیشومی شدگی) و اثر متقابل جنسیت و نوع را بر بسامد سازه اول را نشان می‌دهد. جدول (۴)، تأثیر این عوامل را بر بسامد سازه دوم واکه‌ها بر مبنای روش تحلیل آماری مدل آمیخته به نمایش گذاشته است. جدول (۵)، شاخص‌های آماری F1 و F2 واکه‌های زبان فارسی را به تفکیک جنسیت در دو گروه واکه‌های دهانی و خیشومی شده نشان می‌دهد.

جدول ۳: تأثیر عوامل جنسیت، نوع و اثر متقابل جنسیت و نوع بر F1 واکه‌های زبان فارسی

واکه	منبع تغییرات	آزمون F	سطح معناداری
u	عرض از مبدا	۱۸۶۶/۲۸۹	۰/۰۰۰
	جنسیت	۲/۲۹۳	۰/۱۶۲
	نوع	۷۸/۲۰۱	۰/۰۰۰
	نوع * جنسیت	۰/۹۰۱	۰/۳۴۵
i	عرض از مبدا	۴۳۸/۳۰۰	۰/۰۰۰
	جنسیت	۰/۸۶۶	۰/۳۷۹
	نوع	۵۱/۴۹۰	۰/۰۰۰
	نوع * جنسیت	۱۶۳/۰۰۹	۰/۰۰۰
o	عرض از مبدا	۷۰۲۳/۴۰۷	۰/۰۰۰
	جنسیت	۲۳/۳۵۸	۰/۰۰۱
	نوع	۹۲/۰۶۲	۰/۰۰۰
	نوع * جنسیت	۰/۴۳۹	۰/۵۰۸
e	عرض از مبدا	۳۶۹۶/۴۹۸	۰/۰۰۰
	جنسیت	۳۳/۶۴۸	۰/۰۰۱
	نوع	۵۱/۷۳۳	۰/۰۰۰
	نوع * جنسیت	۲/۶۸۹	۰/۱۰۳
a	عرض از مبدا	۳۹۵۷/۲۶۷	۰/۰۰۰
	جنسیت	۲۱/۷۸۴	۰/۰۰۱
	نوع	۵۷/۰۶۳	۰/۰۰۰
	نوع * جنسیت	۵/۰۳۶	۰/۰۲۶

واکه	منبع تغییرات	آزمون F	سطح معناداری
a	عرض از مبدا	۱۱۹۴/۸۴۹	۰/۰۰۰
	جنسیت	۷/۸۰۶	۰/۰۲۴
	نوع	۵۹/۰۷۵	۰/۰۰۰
	نوع * جنسیت	۱۲۳/۷۳۳	۰/۰۰۰

جدول ۴: تأثیر عوامل جنسیت، نوع و اثر متقابل جنسیت و نوع بر F2 واکه‌های زبان فارسی

واکه	منبع تغییرات	آزمون F	سطح معناداری
u	عرض از مبدا	۵۱۵/۷۰۴	۰/۰۰۰
	جنسیت	۱/۱۶۸	۰/۳۱۳
	نوع	۰/۰۸۲	۰/۷۷۵
	نوع * جنسیت	۰/۶۲۷	۰/۴۳۰
i	عرض از مبدا	۲۴۹۳/۹۴۰	۰/۰۰۰
	جنسیت	۱۳/۵۰۴	۰/۰۰۶
	نوع	۷۰۹/۷۷۵	۰/۰۰۰
	نوع * جنسیت	۱۶۹/۷۳۶	۰/۰۰۰
o	عرض از مبدا	۴۲۰/۸۰۵	۰/۰۰۰
	جنسیت	۰/۰۳۷	۰/۸۵۱
	نوع	۱۲/۷۲۳	۰/۰۰۰
	نوع * جنسیت	۱۳/۴۴۰	۰/۰۰۰
e	عرض از مبدا	۱۹۵۱/۹۱۴	۰/۰۰۰
	جنسیت	۱۹/۸۷۷	۰/۰۰۲
	نوع	۲۹۰/۷۲۲	۰/۰۰۰
	نوع * جنسیت	۹/۴۵۱	۰/۰۰۲
a	عرض از مبدا	۲۶۲۹/۰۱۳	۰/۰۰۰
	جنسیت	۵/۷۵۱	۰/۰۴۴
	نوع	۲۵/۰۲۱	۰/۰۰۰
	نوع * جنسیت	۰/۰۳۷	۰/۸۴۸
a	عرض از مبدا	۱۳۳۰/۰۲۰	۰/۰۰۰
	جنسیت	۱۶/۲۱۴	۰/۰۰۴
	نوع	۲۱/۸۵۶	۰/۰۰۰
	نوع * جنسیت	۳۵/۶۳۴	۰/۰۰۰

بر پایه نتایج جداول (۳) و (۴)، متغیر جنسیت بر میانگین بسامد سازه اول و دوم واکه /u/ در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده تأثیر معنادار ندارد. یافته‌های جدول‌های (۳) و (۴) نشان می‌دهد که متغیر جنسیت بر میانگین بسامد سازه اول واکه /o/ در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده تأثیر معنادار دارد. این تأثیر در هر یک از گروه‌های دهانی و خیشومی شده تأثیر یکسانی دارد. به

گونه‌ای که در هر دو گروه میانگین بسامد سازه اول زنان بیش تر از مردان است و میزان تفاوت میان دو جنسیت در هر دو گروه تقریباً یکسان است. بر پایه جدول (۵) در گروه خیشومی شده، بسامد سازه اول زنان ۵۶۸/۵۵ هرتز و مردان ۴۹۹/۷۴ هرتز و در گروه دهانی بسامد سازه اول زنان ۵۰۲/۹۲ هرتز و مردان ۴۳۹/۳۸ هرتز است. به همین سبب، تأثیر اصلی جنسیت معنادار شده است، اما تأثیر متقابل آن با نوع (دهانی یا خیشومی شدگی) معنادار نیست.

بر اساس یافته‌های جدول‌های بالا، متغیر جنسیت بر میانگین بسامد سازه دوم واکه /o/ در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده تأثیر معنادار دارد. البته این تأثیر در هر یک از گروه‌های دهانی و خیشومی شده اثر یکسانی ندارد. به گونه‌ای که میانگین بسامد سازه دوم زنان در گروه خیشومی شده کم تر از مردان و در گروه دهانی بیش تر از مردان است. بر اساس جدول (۵)، در گروه خیشومی شده بسامد سازه دوم زنان ۹۹۱/۰۸ هرتز و مردان ۹۹۴/۶۲ هرتز و در گروه دهانی بسامد سازه دوم زنان ۹۷۹/۱۸ هرتز و مردان ۹۳۲/۵۳ هرتز است. به همین سبب، تأثیر اصلی جنسیت معنادار نیست، اما تأثیر متقابل آن با نوع معنادار شده است.

بر پایه نتایج جدول‌های (۳) و (۴)، متغیر جنسیت بر میانگین بسامد سازه اول و دوم واکه /a/ در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده تأثیر معنادار دارد. به گونه‌ای که میانگین بسامد سازه اول و دوم زنان در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده بیش تر از مردان است. برای نمونه، بر اساس جدول (۵) در گروه خیشومی شده بسامد سازه اول زنان ۶۸۰/۷۳ هرتز و مردان ۶۰۲/۰۹ هرتز و بسامد سازه دوم زنان ۱۱۲۸/۸۳ هرتز و مردان ۱۰۳۴/۲۵ هرتز است. لازم به اشاره است میزان تفاوت میانگین بسامد سازه اول میان دو جنسیت در گروه دهانی بیش تر از گروه خیشومی شده است. به همین سبب، تأثیر متقابل جنسیت و نوع معنادار است. میزان تفاوت میانگین بسامد سازه دوم میان دو جنسیت در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده تقریباً یکسان است.

جدول ۵: شاخص‌های آماری F1 و F2 واکه‌های زبان فارسی به تفکیک جنسیت در دو گروه واکه‌های دهانی و خیشومی شده

واکه	جنسیت	نوع واکه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	
U	زن	F1	خیشومی شده	۹۱	۴۶۶/۹۵	۱۲۸/۹۱
			دهانی	۹۳	۴۰۶/۴۱	۲۷/۶۷
		F2	خیشومی شده	۹۱	۱۰۴۹/۰۲	۲۵۸/۹۴
			دهانی	۹۳	۹۵۴/۳۰	۱۶۴/۳۱
	مرد	F1	خیشومی شده	۷۰	۴۵۷/۳۰	۶۷/۱۱
			دهانی	۷۸	۳۵۷/۵۶	۳۴/۲۰
		F2	خیشومی شده	۷۰	۹۳۱/۸۹	۲۰۶/۰۱
			دهانی	۷۸	۸۵۸/۳۲	۱۳۳/۴۰

واکه	جنسیت		نوع واکه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
i	زن	F1	خیشومی شده	۹۱	۳۶۷/۰۸	۵۸/۶۳
			دهانی	۹۴	۳۷۹/۵۶	۵۳/۴۸
		F2	خیشومی شده	۹۱	۲۶۲۱/۵۳	۱۹۲/۰۷
			دهانی	۹۴	۲۴۸۸/۳۸	۲۳۳/۴۶
	مرد	F1	خیشومی شده	۷۲	۳۷۸/۷۰	۵۲/۵۵
			دهانی	۷۰	۲۹۹/۷۰	۲۱/۹۳
		F2	خیشومی شده	۷۲	۲۴۲۶/۰۹	۱۱۶/۶۰
			دهانی	۷۰	۱۹۸۶/۹۴	۵۷/۴۱
o	زن	F1	خیشومی شده	۹۶	۵۶۸/۵۵	۱۰۲/۶۶
			دهانی	۹۶	۵۰۲/۹۲	۴۱/۳۵
		F2	خیشومی شده	۹۶	۹۹۱/۰۸	۹۸/۶۸
			دهانی	۹۶	۹۷۹/۱۸	۱۰۴/۶۴
	مرد	F1	خیشومی شده	۷۷	۴۹۹/۷۴	۷۲/۲۰
			دهانی	۷۱	۴۳۹/۳۸	۲۳/۱۹
		F2	خیشومی شده	۷۷	۹۹۴/۶۲	۲۰۶/۸۹
			دهانی	۷۱	۹۳۲/۵۳	۹۰/۲۹
e	زن	F1	خیشومی شده	۹۳	۵۶۷/۵۷	۷۶/۴۴
			دهانی	۹۲	۵۱۶/۷۲	۳۴/۸۹
		F2	خیشومی شده	۹۳	۲۱۴۸/۱۸	۱۲۴/۸۵
			دهانی	۹۲	۲۰۰۱/۴۲	۱۶۵/۶۳
	مرد	F1	خیشومی شده	۷۰	۴۶۷/۵۹	۶۲/۱۸
			دهانی	۷۴	۴۲۱/۴۲	۱۷/۱۲
		F2	خیشومی شده	۷۰	۱۷۸۱/۲۹	۱۹۵/۷۲
			دهانی	۷۴	۱۶۲۲/۷۷	۱۵۴/۶۱
a	زن	F1	خیشومی شده	۹۴	۶۸۰/۷۳	۱۰۹/۰۸
			دهانی	۹۵	۶۴۶/۱۹	۴۰/۶۱
		F2	خیشومی شده	۹۴	۱۱۲۸/۸۳	۶۹/۰۸
			دهانی	۹۵	۱۰۹۶/۰۷	۹۷/۸۱
	مرد	F1	خیشومی شده	۷۴	۶۰۲/۰۹	۴۵/۵۰
			دهانی	۷۳	۵۳۸/۶۰	۲۳/۵۶
		F2	خیشومی شده	۷۴	۱۰۳۴/۲۵	۸۰/۷۲
			دهانی	۷۳	۹۷۱/۹۷	۷۹/۱۰
a	زن	F1	خیشومی شده	۸۹	۷۰۵/۳۲	۹۴/۷۰
			دهانی	۸۶	۷۸۴/۷۸	۷۷/۹۷
		F2	خیشومی شده	۸۹	۱۷۵۸/۰۵	۱۲۷/۲۰
			دهانی	۸۶	۱۷۷۸/۴۸	۹۵/۲۹
	مرد	F1	خیشومی شده	۷۶	۶۳۷/۱۶	۷۶/۳۳
			دهانی	۷۷	۶۲۶/۷۲	۳۶/۴۹
		F2	خیشومی شده	۷۶	۱۵۱۷/۳۸	۱۱۲/۶۰
			دهانی	۷۷	۱۳۶۹/۴۲	۱۷۶/۳۱

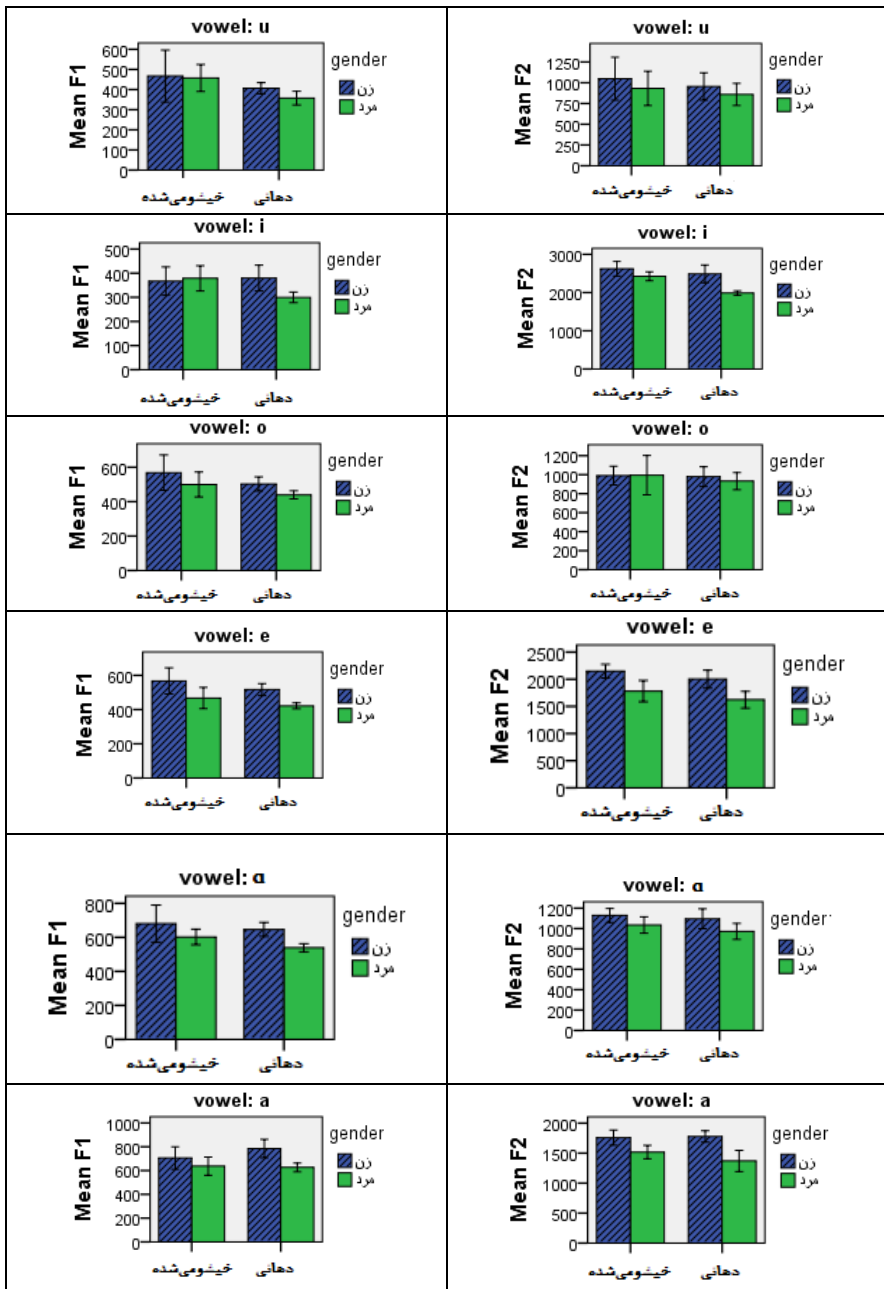
بر پایه یافته‌های جدول‌های (۳) و (۴)، متغیر جنسیت بر میانگین بسامد سازه اول واکه /i/ در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده تأثیر معناداری دارد. البته این تأثیر در هر یک از گروه‌های دهانی و خیشومی شده تأثیر یکسانی ندارد. به گونه‌ای که میانگین بسامد سازه اول زنان در گروه خیشومی شده کم‌تر از مردان و در گروه دهانی بیش‌تر از مردان است. بر اساس جدول (۵)، در گروه خیشومی شده بسامد سازه اول زنان ۳۶۷/۰۸ هرتز و مردان ۳۷۸/۷ هرتز و در گروه دهانی بسامد سازه اول زنان ۳۷۹/۵۶ هرتز و مردان ۲۹۹/۷ هرتز است.

بر اساس یافته‌های جدول‌های بالا، متغیر جنسیت بر میانگین بسامد سازه دوم واکه /i/ در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده تأثیر معنادار دارد. به گونه‌ای که میانگین بسامد سازه دوم زنان در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده بیش‌تر از مردان است. بر پایه جدول (۵) در گروه خیشومی شده بسامد سازه دوم زنان ۲۶۲۱/۵۳ هرتز و مردان ۲۴۲۶/۰۹ هرتز و در گروه دهانی بسامد سازه دوم زنان ۲۴۸۸/۳۸ هرتز و مردان ۱۹۸۶/۹۴ هرتز است. هر چند میزان تفاوت میانگین بسامد سازه دوم میان دو جنسیت در گروه دهانی بیشتر از گروه خیشومی شده است.

بر پایه نتایج جدول‌های (۳) و (۴)، متغیر جنسیت بر میانگین بسامد سازه اول و دوم واکه /e/ در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده تأثیری معنادار دارد. به گونه‌ای که میانگین بسامد سازه اول و دوم زنان در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده بیش‌تر از مردان است. برای نمونه، بر پایه جدول (۵) در گروه خیشومی شده بسامد سازه اول زنان ۵۶۷/۵۷ هرتز و مردان ۴۶۷/۵۹ هرتز است. در همین گروه، بسامد سازه دوم زنان ۲۱۴۸/۱۸ هرتز و مردان ۱۷۸۱/۲۹ هرتز است. میزان تفاوت میانگین بسامد سازه اول میان دو جنسیت در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده یکسان است، اما میزان تفاوت میانگین بسامد سازه دوم در گروه خیشومی شده بیش‌تر از گروه دهانی است.

بر پایه یافته‌های جدول (۳) و (۴)، متغیر جنسیت بر میانگین بسامد سازه اول و دوم واکه /a/ در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده تأثیر معنادار دارد. به گونه‌ای که میانگین بسامد سازه اول و دوم زنان در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده بیش‌تر از مردان است. همچنین میزان اختلاف میانگین بسامدها میان دو جنسیت در گروه دهانی بیش‌تر از گروه خیشومی شده است. برای نمونه، بر پایه جدول (۵) در گروه دهانی بسامد سازه اول زنان ۷۸۴/۷۸ هرتز و مردان ۶۲۶/۷۲ هرتز و در همین گروه بسامد سازه دوم زنان ۱۷۷۸/۴۸ هرتز و مردان ۱۳۶۹/۴۲ هرتز است.

شکل (۴)، نمودارهای میله‌ای میانگین بسامد سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی را به تفکیک جنسیت در دو گروه واکه‌های دهانی و خیشومی شده نشان می‌دهند.



شکل ۴: نمودار میله‌ای میانگین بسامد F1 و F2 واک‌های زبان فارسی به تفکیک جنسیت در دو گروه واک‌های دهانی و خیشومی شده

۵.۳. تأثیر عامل خیشومی‌شدگی بر گستره بسامدی سازه اول و دوم واکه‌های زبان

فارسی

در این بخش، هدف بررسی تأثیر عامل خیشومی‌شدگی بر گستره بسامدی سازه اول یا F1 span و گستره بسامدی سازه دوم یا F2 span واکه‌های زبان فارسی است.

گستره بسامدی سازه‌های اول و دوم از رابطه (۱) و (۲) به دست می‌آید (Becker-Kristal, 2010 quoted from Alinezhad, 2016, p. 105):

$$\text{F1 span} = \text{F1 maximum value} - \text{F1 minimum value} \quad \text{معادله (۱)}$$

$$\text{F2 span} = \text{F2 maximum value} - \text{F2 minimum value} \quad \text{معادله (۲)}$$

برای نمونه، اگر تفاضل کمینه بسامد سازه اول واکه /u/ از بیشینه بسامد سازه اول واکه /a/ محاسبه شود، گستره سازه اول یعنی ضلع پسین چند ضلعی به دست می‌آید. برای محاسبه گستره سازه دوم نیز تفاضل کمینه و بیشینه بسامد واکه‌های /u/ و /i/ محاسبه می‌شود. دو ضلع دیگر نیز به همین ترتیب با توجه به واکه‌هایی که در دو انتهای اضلاع مورد نظر قرار دارند، محاسبه می‌شود (Alinezhad, 2016, p. 101).

از سوی دیگر، گستره بسامدی فضای واکه‌ای را می‌توان به روش پاجت و تاباین (Padgett & Tabain, 2005 quoted from Alinezhad, 2016, p. 104) از تفاضل حاصل جمع میانگین بسامد سازه اول واکه /a/ با میزان انحراف استاندارد آن به دست آورد. همچنین می‌توان حاصل افتراق میانگین بسامد سازه اول واکه /u/ و میزان انحراف استاندارد آن برای هر گوینده به دست آورد. دلیل استفاده از میزان انحراف استاندارد در این روش این است که به وسیله آن می‌توان تناسب دقیق میزان توزیع داده‌ها را بدون در نظر گرفتن داده‌های پرت به دست آورد. برای نمونه، فرض شود برای شخصی معین، میزان میانگین بسامد سازه اول برای واکه /a/ برابر با m_1 و انحراف استاندارد آن برابر با d_1 باشد. همچنین به طور مشابه میزان میانگین بسامد سازه اول برای واکه /u/ برابر با m_2 و انحراف استاندارد آن برابر با d_2 باشد. در این صورت، گستره فضای واکه‌ای برای بسامد سازه اول برای این شخص برابر با معادله زیر است،

$$(m_1 + d_1) - (m_2 - d_2)$$

که با نماد diff.F1 نشان داده می‌شود.

جدول (۶) با استفاده از آزمون ناپارامتری من-ویتنی^۱ به بررسی تأثیر عامل خیشومی‌شدگی بر گستره بسامدی سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی پرداخته است. جدول (۷) با استفاده از همین

¹ Mann-Whitney

آزمون به بررسی تأثیر خیشومی شدگی بر گستره بسامدی سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی در دو گروه زنان و مردان پرداخته‌است.

جدول ۶: آزمون ناپارامتری تأثیر خیشومی شدگی بر گستره بسامدی سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی

عامل	آماره آزمون	سطح معناداری
F1.diff	-۰/۳۰۹	۰/۷۵۷
F2.diff	-۱/۱۹۲	۰/۲۳۳
F1.span	-۰/۳۰۹	۰/۷۵۷
F2.span	-۱/۲۸۰	۰/۲۰۰

همان گونه که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، با توجه به سطح معناداری که از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، عامل خیشومی شدگی بر مقادیر گستره بسامدی سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی تأثیر معناداری ندارند.

جدول ۷: آزمون ناپارامتری تأثیر خیشومی شدگی بر گستره بسامدی سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی در دو گروه زنان و مردان

گروه زنان			گروه مردان		
عامل	آماره آزمون	سطح معناداری	عامل	آماره آزمون	سطح معناداری
F1.diff	-۰/۱۰۴	۰/۹۱۷	F1.diff	-۰/۸۶۶	۰/۳۸۶
F2.diff	-۰/۳۱۳	۰/۷۵۴	F2.diff	-۲/۳۰۹	۰/۰۲۱
F1.span	-۰/۹۴۰	۰/۳۴۷	F1.span	-۰/۸۶۶	۰/۳۸۶
F2.span	-۰/۱۰۴	۰/۹۱۷	F2.span	-۲/۳۰۹	۰/۰۲۱

یافته‌های جدول (۷)، نشان می‌دهد که هم در گروه زنان و هم در گروه مردان، فرض برابری فاکتورهای F1.diff و F1.span در دو گروه دهانی و خیشومی شده رد نمی‌شود. همچنین، در گروه زنان نیز فرض برابری فاکتورهای F2.diff و F2.span در دو گروه دهانی و خیشومی شده رد نمی‌شود. این در حالی است که در گروه مردان سطح معناداری برای این دو فاکتور از ۰/۰۵ کم‌تر شده‌است و اختلاف میان دو گروه معنادار است.

جدول (۸)، شاخص‌های آماری گستره بسامدی سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی را به تفکیک دو عامل دهانی و خیشومی شدگی در دو گروه زنان و مردان نشان می‌دهد. بر اساس

میانگین‌های محاسبه شده در این جدول، به خوبی می‌توان در گروه مردان، اختلاف میانگین گسترهٔ بسامدی سازهٔ دوم را در دو گروه دهانی و خیشومی شده مشاهده کرد. به طوری که میانگین فاکتورهای F2.diff و F2.span در گروه واکه‌های خیشومی شده بیش تر از دهانی است.

جدول ۸: شاخص‌های آماری گسترهٔ بسامدی F1 و F2 واکه‌های زبان فارسی به تفکیک دو گروه دهانی و خیشومی شده در دو گروه زنان و مردان

جنسیت	نوع		F1. Diff	F2. Diff	F1. Span	F2. Span
زن	خیشومی شده	تعداد	۵	۵	۵	۵
		میانگین	۳۱۶/۵۲	۱۷۸۶/۶۵	۳۸۵/۶۰	۱۹۲۹/۸۴
		انحراف معیار	±۱۵۱/۹۹	±۳۶۱/۸۷	±۱۳۲/۲۹	±۳۶۶/۴۱
	دهانی	تعداد	۵	۵	۵	۵
		میانگین	۲۷۰/۷۴	۱۷۸۶/۵۶	۳۰۲/۱۶	۱۹۴۳/۵۹
		انحراف معیار	±۶۰/۱۹	±۲۵۷/۴۶	±۸۱/۷۸	±۲۵۱/۹۲
مرد	خیشومی شده	تعداد	۴	۴	۴	۴
		میانگین	۱۹۸/۰۴	۱۶۷۸/۸۱	۲۲۳/۲۳	۱۸۴۴/۳۹
		انحراف معیار	±۱۱۹/۲۱	±۱۰۷/۳۱	±۱۱۴/۹۵	±۸۲/۰۸
	دهانی	تعداد	۴	۴	۴	۴
		میانگین	۲۱۸/۴۳	۱۲۹۱/۹۷	۲۴۵/۲۱	۱۳۹۲/۸۴
		انحراف معیار	±۳۷/۳۵	±۷۲/۹۹	±۳۱/۶۷	±۷۰/۱۳

۵.۴. نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های دهانی و خیشومی شدهٔ زبان فارسی

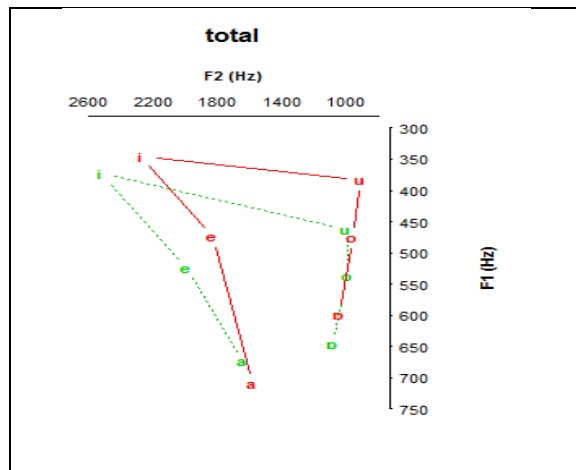
برای ترسیم نمودار فضای واکه‌ای از نرم‌افزار آر^۱ و بسته فون آر^۲ مطابق با دستورالعمل ریچارد جانسون و ویچرن (Johnson & Wichern, 2002) در تحلیل آماری کاربردی چند متغیره استفاده شده است. نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های دهانی و خیشومی شده در شکل (۵) نشان داده شده است. شکل (۶ الف) نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های دهانی و خیشومی شده را در گروه مردان و (۶ ب) نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های دهانی و خیشومی شده را در گروه زنان نشان می‌دهند. شکل (۷ الف) نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های دهانی را به تفکیک دو گروه زنان و مردان و (۷ ب) نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های خیشومی شده را به تفکیک دو گروه زنان و مردان نشان می‌دهند.

¹ R Package Software

² phone R

بر پایهٔ شکل (۵)، تأثیر معنادار دو عامل دهان و خیشوم بر بسامد سازهٔ اول و بسامد سازهٔ دوم تمامی واکه‌های زبان فارسی به روشنی آشکار است. در شکل (۵)، جابه‌جایی سازه‌های اول و دوم واکه‌های خیشومی‌شده به سمت بسامد بیش‌تر مشهود است. همچنین با توجه به شکل (۵) و بر پایهٔ نتایج جدول (۲) در زیر بخش (۵-۱) میزان اختلاف میانگین بسامد سازهٔ دوم بین دو گروه دهانی و خیشومی‌شده در واکه‌های پیشین بیش‌تر از واکه‌های پسین است. در گروه واکه‌های پیشین، این اختلاف بسامد در واکه‌های افتاده کم‌تر از واکه‌های افراشته و میانی است.

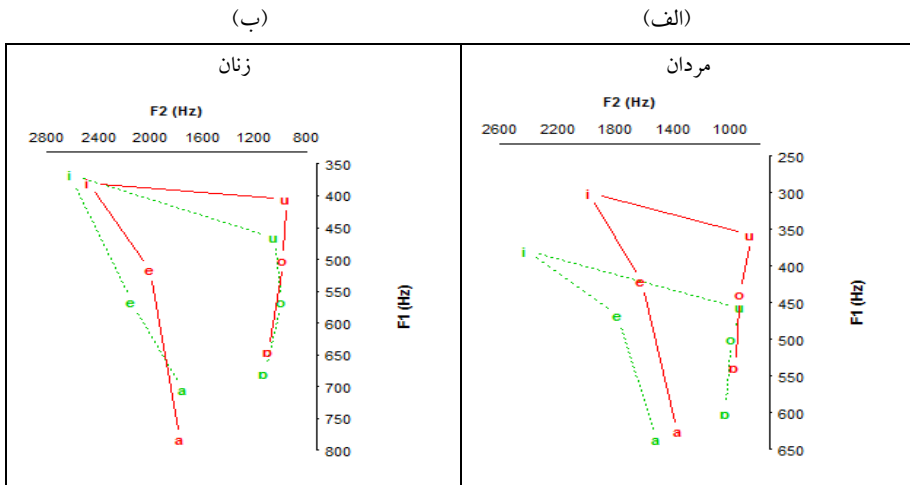
همان‌گونه که در شکل (۵) مشاهده می‌شود، یافته‌های رایت (Wright, 1986) در پیوند با جایگاه واکه‌های خیشومی‌شدهٔ افراشته و افتاده در مقایسه با همتای دهانی‌شان در فضای واکه‌ای در مورد واکه‌های زبان فارسی نیز (به جز واکهٔ /a/) صادق است. بر پایهٔ شکل زیر، واکه‌های خیشومی‌شدهٔ افراشته نسبت به همتای دهانی‌شان در جایگاه پائین‌تری قرار دارند و واکهٔ خیشومی‌شدهٔ افتاده /a/ نسبت به همتای دهانی‌اش در جایگاه بالاتری قرار دارد.



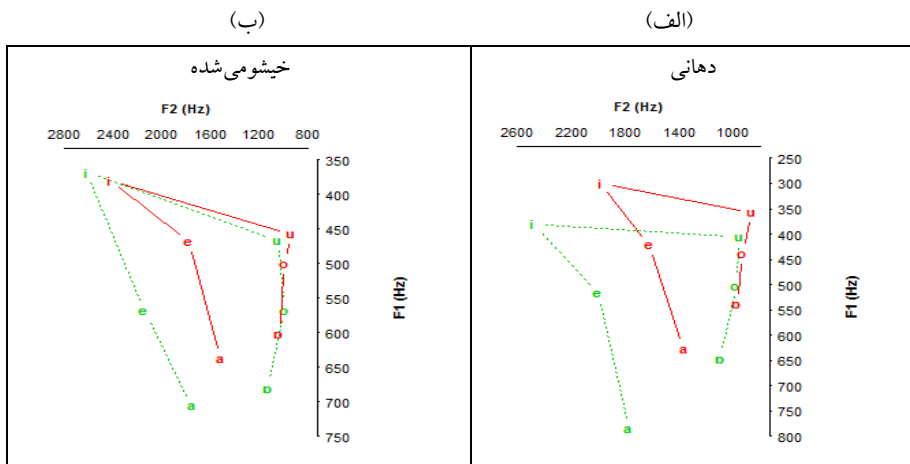
شکل ۵: نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های دهانی و خیشومی‌شدهٔ زبان فارسی^۱

جابه‌جایی سازه‌های واکه‌های خیشومی‌شده به سمت بسامد بیش‌تر، در فضای واکه‌ای مردان و زنان نیز به ترتیب در شکل‌های (۶ الف) و (۶ ب) به صورت تقریبی آشکار هستند. همان‌گونه که در شکل (۷ الف) و (۷ ب) مشاهده می‌شود و بر پایهٔ یافته‌های جدول (۵) در زیر بخش (۵-۲)، فضای واکه‌ای زنان در هر دو گروه واکه‌های دهانی و خیشومی‌شده بزرگ‌تر از فضای واکه‌ای مردان است.

^۱ خط‌های نقطه‌چین واکه‌های خیشومی‌شده و خط‌های پررنگ واکه‌های دهانی را نشان می‌دهند.



شکل ۶: الف نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های دهانی و خیشومی شده در گروه مردان و ب نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های دهانی و خیشومی شده در گروه زنان^۱



شکل ۷: الف نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های دهانی به تفکیک دو گروه زنان و مردان و ب نمودار فضای واکه‌ای واکه‌های خیشومی شده به تفکیک دو گروه زنان و مردان^۲

۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش در پی بررسی تأثیر خیشومی شدگی بر بسامد سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی و بررسی تأثیر این عامل بر گستره بسامدی سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی بوده است. به این

^۱ خط‌های نقطه‌چین واکه‌های خیشومی شده و خط‌های پررنگ واکه‌های دهانی را نشان می‌دهند.

^۲ خط‌های نقطه‌چین، فضای واکه‌ای زنان و خط‌های پررنگ فضای واکه‌ای مردان را نشان می‌دهد.

منظور، به مقایسه دو گروه واکه‌های دهانی و خیشومی شده پرداخته است. در نهایت نمودار فضای واکه‌ای این دو گروه از واکه‌ها را ترسیم شده است. همچنین مقاله حاضر، تأثیر متغیر جنسیت را بر بسامد سازه‌های اول و دوم واکه‌ها در دو بافت دهانی و خیشومی شده مورد بررسی قرار داده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که خیشومی شدگی بر میزان بسامد سازه اول و دوم تمامی واکه‌های زبان فارسی تأثیری معنادار دارد. به گونه‌ای که میزان بسامد سازه اول تمامی واکه‌های خیشومی شده به جز واکه /a/ از واکه‌های دهانی بیش تر است. میزان بسامد سازه اول واکه خیشومی شده /a/ از همتای دهانی اش کم تر است. همچنین تمامی واکه‌های خیشومی شده نسبت به واکه‌های دهانی از میزان بسامد سازه دوم بیش تری برخوردارند.

همچنین در این مقاله معلوم شد که خیشومی شدگی بر گستره بسامدی سازه اول و دوم واکه‌های زبان فارسی تأثیر معناداری ندارد. بررسی واکه‌های دهانی و خیشومی شده به تفکیک دو گروه زنان و مردان نیز این نتیجه را تا اندازه زیادی تأیید می‌کند. همان گونه که در زیر بخش ۳-۵ اشاره شد، در گروه زنان خیشومی شدگی بر گستره بسامدی سازه‌های اول و دوم واکه‌ها تأثیر معناداری ندارد. در گروه مردان در حالی که عامل خیشومی شدگی بر گستره بسامدی سازه اول تأثیر معناداری ندارد، اما بر گستره بسامدی سازه دوم تأثیر معنادار دارد. البته این معناداری ممکن است فقط مختص گویشوران مرد این تحقیق باشد و قابل تعمیم نیست.

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد متغیر جنسیت در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده بر بسامد سازه اول و دوم واکه‌ها به جز واکه /u/ تأثیر معنادار دارد. این تأثیرات این گونه است که در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده بسامد سازه اول واکه‌های /e/، /a/، /o/ در /a/ در گروه زنان بیش تر از مردان است. در گروه خیشومی شده، بسامد سازه اول واکه /i/ در گروه زنان کم تر از مردان و در گروه دهانی بسامد سازه اول این واکه در گروه زنان بیش تر از مردان است. در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده، بسامد سازه دوم واکه‌های /a/، /e/، /i/ و /a/ در گروه زنان بیش تر از مردان است. در گروه خیشومی شده، بسامد سازه دوم واکه /o/ در گروه زنان کم تر از مردان و در گروه دهانی بسامد سازه دوم این واکه در گروه زنان بیش تر از مردان است. علاوه بر این، بر پایه شکل (۶)، در هر دو گروه دهانی و خیشومی شده فضای واکه‌ای زنان بزرگ تر از فضای واکه‌ای مردان است.

فهرست منابع

اسفندیاری، نسیم و علی‌زاد، بتول (۱۳۹۴). «بهنجار سازی فضای واکه‌ای زبان فارسی». پژوهش‌های زبان-

- بی جن خان، محمود (۱۳۹۲). *نظام آوایی زبان فارسی*. تهران: انتشارات سمت.
- حق شناس، علی محمد (۱۳۵۶). *آواشناسی (فونتیکی)*. تهران: انتشارات آگاه.
- جعفری، زینب و بتول علی نژاد (۱۳۹۶). بررسی صوت شناختی ناحیه بسامدی پادسازه در خیشومی های زبان فارسی. *زبان پژوهی*. دوره ۹. شماره ۲۴. صص ۵۸-۳۳.
- علی نژاد، بتول و فهیمه حسینی بالام (۱۳۹۱). *مبانی آواشناسی آکوستیکی*. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
- علی نژاد، بتول (۱۳۹۵). «تأثیر تعداد واکه بر مساحت فضای واکه ای زبان فارسی و مازندرانی: پیش بینی کلیدی نظریه پراکندگی سازگار یافته». *پژوهش های زبانی*. سال ۷. شماره ۱. صص ۹۷-۱۱۵.
- قرائتی، سپیده (۱۳۸۹). *بررسی صوت شناختی تکیه واژگانی در زبان فارسی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالی، مهدیه سیدزاده اقدم و فردوس آقاگل زاده (۱۳۹۱). «بررسی ویژگی های خانواده های زبانی و تأثیر آن بر روی انواع خطاهای تولیدی در افراد دارای شکاف کام پس از عمل جراحی». *زبان شناخت*. سال ۳. شماره ۵. صص ۷۰-۵۳.
- محمدی، هیوا، ریحانه محمدی، فرهاد ترابی نژاد و منصور رضایی (۱۳۹۰). «تعیین ساختار سازه ای و فضای واکه ای در واکه های زبان فارسی». *شنوایی شناسی*. دوره ۲۰. شماره ۲. صص ۷۹-۸۵.
- مدرسی قوامی، گلناز (۱۳۹۰). *آواشناسی: بررسی علمی گفتار*. تهران: انتشارات سمت.
- مدرسی قوامی، گلناز (۱۳۹۲). «تأثیر تکیه واژگانی بر ویژگی های کیفی واکه های ساده زبان فارسی». *علم زبان*. سال ۱. شماره ۱. صص ۴۱-۵۶.

References

- Alinezhad, B. (2016). The effect of the number of vowels on the size of vowel spaces: adaptive dispersion theory's key prediction. *Journal of Language Researches*, 7(1), 97-115 [In Persian].
- Alinezhad, B., & Hosseinibalam, F. (2012). *Fundamentals of acoustics phonetics*. Isfahan: Isfahan University Press [In Persian].
- Becker-Kristal, R. (2010). *Acoustic typology of vowel inventories and dispersion theory: insights from a large cross-linguistic corpus* [Unpublished PhD dissertation], University of California, Los Angeles, California.
- Bijankhan, M. (2013). *Phonetic system of the Persian language*. Tehran: Samt [In Persian].
- Esfandiari, N., & Alinezhad, B. (2015). Persian vowel space normalization. *Journal of Researches in Linguistics*, 2(2), 15-34 [In Persian].
- Esfandiari, N., Alinezhad, B., & Rafiei, A. (2015). Vowel classification and vowel space in Persian. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(2), 426-434.
- Essner, G. (1947). Recherche sur la structure des voyelles orales. *Archives Neerlandaises de Phonetique Experimentale*, 20, 40-77.
- Gharaati, S. (2010). *An acoustic study of lexical stress in Persian* [Unpublished Master's thesis], University of Isfahan, Isfahan, Iran [In Persian].
- Giacomino, L. (2012). Comparative analysis of vowel space of L1 Spanish speakers and general American English. *Linguistic Portfolios*, 1, 1-15.
<https://pdfs.semanticscholar.org/17b8/8cb078f32379a9a7a3a5246192c5e4459162.pdf>

- Haghshenas, A. M. (1977). *Phonetics*. Tehran: Agah [In Persian].
- Harrington, J. (2010). *Phonetic analysis of speech corpora*. London: Wiley-Blackwell Publication.
- Hayward, K. (2000). *Experimental phonetics*. London: Longman Linguistics Library.
- Hillenbrand, J. M., Getty, L. A., Clark, M. J., & Wheeler, K. (1995). Acoustics characteristics of American English vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3099-3111.
- Jafari, Z., & Alinezhad, B. (2017). An acoustic study of frequency area of antiformant in Persian Nasals. *Zabanpazhuhi*, 9(24), 33-58 [In Persian].
- Johnson, K. (2012). *Acoustic and auditory phonetics* (3rd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Johnson, R. A., & Wichern, D. W. (2002). *Applied multivariate analysis* (5th ed.). United States: Prentice Hall Publishing.
- Jongman, A., Fourakis, M., & Sereno, J. A. (1989). The acoustic vowel space of modern Greek and German. *Language and Speech*, 32(3), 221-248.
- Joos, M. (1948). Acoustic Phonetics. *Language*, 24, 1-136.
- Klein, W., Plomp, R., & Pols, L. C. W. (1970). Vowel spectra, vowel spaces, and vowel identification. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 48, 999-1009.
- Kord Zaferanloo Kamboozia, A., Seyyedzade Aghdam, M., & Aghagolzade, F. (2012). Study of language family and effect of disorder articulation in cleft palate persons after surgery. *Language Study*, 3(1), 53-70 [In Persian].
- Ladefoged, P. (2001). *Vowels and consonants: an introduction to the sounds of languages*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Modarresi Ghavami, G. (2011). *Phonetics: the scientific study of speech*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Modarresi Ghavami, G. (2013). The effect of lexical stress on Persian simple vowels' qualitative features. *Language Science*, 1(1), 41-56 [In Persian].
- Mohammadi, H., Mohammadi, R., Torabinezhad, F., & Rezaei, M. (2011). Formant structure and vowel space in Persian vowels. *Audiol*, 20(2), 79-85 [In Persian].
- Most, T., Amir, O., & Tobin, Y. (2000). The Hebrew vowel system: raw and normalized acoustic data. *Language and Speech*, 43(3), 295-308.
- Packer, C. B., & Lorincz, K. (2013). Acoustic vowel space analysis of an English language learner. *Linguistic Portfolios*, 2, 17-30.
<https://pdfs.semanticscholar.org/bf72/da25e777fdae96e2028c0a92d5e9de2a7851.pdf>
- Padgett, J., & Tabain, M. (2005). Adaptive dispersion theory and phonological vowel reduction in Russian. *Phonetica*, 62, 14-54.
- Peterson, G. E., & Barney, H. L. (1952). Control methods used in a study of the vowels. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 24(2), 175-184.
- Schwartz, M. F. (1968). The acoustics of normal and nasal vowel production. *Cleft Palate Journal*, 5, 125-140.
- Stevens, K. N. (1999). *Acoustic phonetics*. Cambridge: MIT Press.
- Wright, J. T. (1986). The behavior of nasalized vowels in the perceptual vowel space. In J. J. Ohala & J. J. Jaeger (Eds.), *Experimental Phonology* (pp. 45-67). New York: Academic Press.

The Vowel Space of Persian Nasalized Vowels

Zeynab Jafari¹
Batool Alinezhad²

Received: 25/07/2018
Accepted: 22/10/2018

Abstract

This paper is an acoustic analysis of Persian nasalized vowels which aims to develop an acoustic vowel space of these vowels compared to that of oral vowels (the vowel space provides a graphical method for showing where a speech sound, such as a vowel, is located in both “acoustic” and “articulatory” space. The illustration shows an acoustic vowel space based on the first two formants for vowels. The vertical axis represents the frequency of the first formant (F1) and the horizontal axis shows the frequency gap between the first two formants (F2-F1) (Giacomino, 2012). In this regard, such a survey is investigating the effect of nasalization on the first and second formants of Persian vowels as well as the effect of this factor on their F1span and F2span. In addition, this article studies the effect of gender on the first two formants of oral and nasalized vowels.

In order to reach the purposes of this survey, the speech of a total of ten Persian speakers, including five women and five men were recorded. All of the speakers were between the ages of 25 and 35. A list of forty-eight words (the words were embedded in a common carrier sentence) was presented to the speakers and their utterances of the words were recorded with a Huawei G750-U10 sound recorder. The words the participants had to pronounce were two to three syllabic nouns and adjectives. The findings of this paper are based on the pronunciation of six vowels, i.e., /i/, /e/, /a/, /ɑ/, /o/ and /u/ found in the unstressed syllable of these words. Some of these unstressed syllables contained a consonant-vowel-consonant phoneme structure (i.e. /CVC/) and some others contained a nasal-vowel-nasal one (i.e. /NVN/) in order to examine oral and nasal vowels, respectively.

Each word was uttered five times by each speaker, so each one provided 240 tokens. Collectively, 2400 tokens were provided by the participants. The recorded words were converted to .WAV files and analyzed acoustically with the free program, Praat (an online open source software designed for acoustic phonetic

¹ PhD Candidate, Linguistics Department, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan (corresponding author); jafari.z@fgn.ui.ac.ir

² Associate Professor, Linguistics Department, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan; b.alinezhad@fgn.ui.ac.ir

analyses). The data taken were the first two vowel formants, i.e., F1 and F2. For the purposes of this study the central part of each vowel, which reaches a practically steady state, was measured. Averages were taken for each value for each speaker and then calculated for the entire group. It should be mentioned that Mahalanobis distance criterion was used to remove outlier data. Generally, this criterion is used when the data are two-dimensional.

The data, when so analyzed statistically, reveal that nasalization significantly affects all vowels' first and second formants. In fact, the F1 frequency of the nasalized vowels, except for the vowel /a/, is more than that of oral vowels. In comparison with the oral vowel /a/, the F1 frequency of its nasalized counterpart is less. Moreover, the F2 frequency of the nasalized vowels is more than that of oral vowels.

It is also found that nasalization has no significant effect on vowels' F1span and F2span.

The data show that, gender significantly affects the frequency of the first two formants in both oral and nasalized vowels, except for the vowel /u/. The effects may be indicated as follows.

a. In nasalized vowels as well as oral ones, the F1 frequency of the vowels /o/, /ɑ/, /e/ and /a/ for female speakers is more than that of these vowels for male ones. Additionally, the F1 frequency of the nasalized vowel /i/ for females is less than that of this vowel for males, but conversely, the F1 frequency of the oral one for females is more than that of this vowel for males.

b. In both nasalized and oral vowels, the F2 frequency of the vowels /a/, /i/, /e/ and /ɑ/ for female speakers is more than that of these vowels for male ones. Furthermore, the F2 frequency of the nasalized vowel /o/ for females is less than that of this vowel for males but conversely, the F2 frequency of the oral one for females is more than that of this vowel for males.

Finally, it should be noted that the vowel space has been studied in different languages, for instance, the studies of Barney and Peterson (1952), and Hillenbrand et al. (1995) on English vowels, Klein's study (1970) on Dutch vowels, the survey of Johnsgan et al. (1989) on modern Greek and German vowels, and the article of Most et al. (2000) on Hebrew Vowels. There are also some papers on Persian vowel space, such as Gharaati (2010), Mohammadi et al. (2011), Bijankhan (2013), Modarresi Ghavami (2013), Esfandiari and Alinezhad (2015), and Alinezhad (2016).

Keywords: Vowel space, Oral vowels, Nasalized vowels, Persian

- 227 **A Qur'anic Approach toward Developing Materials for English Language Teaching: the Concept of Water**
Nargess Nourizadeh, Sue-san Ghahremani Ghajar, Shahla Bakhtiari
- 249 **Making Auricular Wondering in the Arabic Speaking and Writing Languages According to its Equivalent Finding**
(Based on the books "Al-Shams Phi Yaum Ghaem" and "Zahrat al-Omr")
Eshagh Rahmani, Leila Raeisi
- 270 **Determining Grammatical Categories of Multifunctional Words in Persian Dictionaries**
Mozhgan Chegeni, Seyed Mehdi Samaei, Belqeis Roushani, Bahman Zandi
- 294 **Perceptual Evidence for the Phonological Adaptation of English Vowels in Persian Sound System**
Neda Bigdeli, Vahid Sadeghi
- 323 **The Vowel Space of Persian Nasalized Vowels**
Zeynab Jafari, Batool Alinezhad

Contents

- 25 **Feeling the Emotion of Hatred, Conceptual Metonymies of the Emotional Concept of “Hate”:** Cognitive-Neurobiological Analysis
Fatemeh Koushki, Azita Afrashi
- 45 **Evaluation of Good Qur’anic Interpretation, in Persian Translations based on the Carmen Grosses Model**
Ali Aswadi, Khadijeh Ahmadi Byghsh
- 78 **The Representation of Britain in BBC English Learning Website: Promoting Electronic Colonialism**
Faezeh Soleimanifard, Biok Behnam, Saeideh Ahangari
- 105 **Representing Identity and Otherness in the First Inaugural Speech of the Elected Presidents: Case Study of the Elections of Iran, USA, and France**
Somaye Shokati Moqarab, Jalal Rahimian
- 128 **The Effect of Storytelling on Children with Autism spoken language (Mild to Moderate Spectrum)**
Maliheh Miri, Shahla Sharifi, Azam Stagi
- 155 **Critical Discourse Analysis of Trump’s Tweets Based on Van Dijk Model**
Ezatollah Kalantari Khandani, Mohammad Hasan Frrokhi Barfe, Mousa Ghonchepour
- 175 **Analyzing the Case Markers of Persian Noun in Azerbaijani Speakers’ Speech, based on the 4-M Model**
Abdolhossein Heydari
- 203 **Analysis of Common Writing Errors in Non-Persian Speakers**
(A Case Study of Written Texts at General Level in Persian Language Center of Imam Khomeini International University of Qazvin)
Abolghasem Ghiasi Zarch, Fatemeh Jafari

In the Name of God

Scientific Journal of
Language Research (Zabanpazhuhi)
Vol. 12, No. 34, Spring 2020

Chief Executive: **S. Ghahremani-Ghajar**

Editor-in- Chief: **F. Haghbin**

Deputy Editor: **A. Abbasi**

Editor (Persian): **N. Monfared**

Editor (English): **S. Pakzadian**

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*

E. Faghih: *Emeritus Professor of English Language Teaching, Alzahra University*

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



- **Feeling the Emotion of Hatred, Conceptual Metonymies of the Emotional Concept of “Hate”: Cognitive-Neurobiological Analysis**
Fatemeh Koushki, Azita Afrashi / 25
- **Evaluation of Good Qur’anic Interpretation, in Persian Translations based on the Carmen Grosses Model**
Ali Aswadi, Khadijeh Ahmadi Byghsh / 45
- **The Representation of Britain in BBC English Learning Website: Promoting Electronic Colonialism**
Faezeh Soleimanifard, Biok Behnam, Saeideh Ahangari / 78
- **Representing Identity and Otherness in the First Inaugural Speech of the Elected Presidents: Case Study of the Elections of Iran, USA, and France**
Somaye Shokati Moqarab, Jalal Rahimian / 105
- **The Effect of Storytelling on Children with Autism spoken language (Mild to Moderate Spectrum)**
Maliheh Miri, Shahla Sharifi, Azam Stagi / 128
- **Critical Discourse Analysis of Trump’s Tweets Based on Van Dijk Model**
Ezatollah Kalantari Khandani, Mohammad Hasan Frrokhi Barfe, Mousa Ghonchepour / 155
- **Analyzing the Case Markers of Persian Noun in Azerbaijani Speakers’ Speech, based on the 4-M Model**
Abdolhossein Heydari / 175
- **Analysis of Common Writing Errors in Non-Persian Speakers (A Case Study of Written Texts at General Level in Persian Language Center of Imam Khomeini International University of Qazvin)**
Abolghasem Ghiasi Zarch, Fatemeh Jafari / 203
- **A Qur’anic Approach toward Developing Materials for English Language Teaching: the Concept of Water**
Nargess Nourizadeh, Sue-san Ghahremani Ghajar, Shahla Bakhtiari / 227
- **Making Auricular Wondering in the Arabic Speaking and Writing Languages According to its Equivalent Finding (Based on the books “Al-Shams Phi Yaum Ghaem” and “Zahrat al-Omr”)**
Eshagh Rahmani, Leila Raeisi / 249
- **Determining Grammatical Categories of Multifunctional Words in Persian Dictionaries**
Mozhgan Chegeni, Seyed Mehdi Samaei, Belqeis Roushani, Bahman Zandi / 270
- **Perceptual Evidence for the Phonological Adaptation of English Vowels in Persian Sound System**
Neda Bigdeli, Vahid Sadeghi / 294
- **The Vowel Space of Persian Nasalized Vowels**
Zeynab Jafari, Batool Alinezhad / 323