

- اثربخشی آموزش آگاهی تکواژی از طریق بازی بر نارساخوانی افراد با ناتوانی یادگیری ویژه عادل محمدزاده، سالار فرامرزی / ۷
- بررسی آموزش نوشتن در کتاب‌های درسی آموزش فارسی و نگارش دوره ابتدایی برمبنای رویکرد فرآیندمحور و برنامه قصدشده عادل مطلق، ملوک خادمی، مریم دانشگر / ۲۷
- بررسی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری ظرف «فوق» در زبان نهج‌البلاغه سید محمد موسوی بفرویی، مریم توکل‌نیا / ۴۹
- بررسی تطبیقی واحدهای زبانی «وصف فعل و صفت» در عربی با «قید» در فارسی و انگلیسی محمد شکری، دکتر علی نظری، دکتر سید محمود میرزایی الحسینی / ۷۷
- بررسی قدرت و قاطعیت گفتار گویشوران کردزبان با توجه رویکرد تسلط لیکاف ژینو ابراهیمی، روناک مرادی / ۱۰۳
- بررسی متون توصیه‌ای در گفتمان پزشکی فارسی صدیقه زینلی دستوئی، عباسعلی آهنگر، پاکزاد یوسفیان، استغف لوینسون / ۱۲۷
- بررسی‌های چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه در زبان فارسی: تحلیلی رده‌شناختی- نحوی هنگامه واعظی، یادگار کریمی / ۱۵۹
- تعریف‌نگاری فعل و زبان‌شناسی شناختی: مطالعه موردی فعل «افشاندن» تینا قنبریان / ۱۷۹
- حرکت در دو رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی‌شدن چرخه‌ای: شواهدی از قلب نحوی در کردی کلهری شجاع تفکری رضایی، مصطفی‌خان‌محمدی / ۲۰۹
- دسته‌بندی و بررسی عبارات نشانگر اهمیت مطلب بر اساس نقش کلامی و موقعیت قرارگیری در ارائه‌های علمی فارسی جواد زارع / ۲۳۱
- دیگری و نقش آن در گفتمان مولانا ابراهیم کنعانی / ۲۵۳
- روابط معنایی در زبان مخفی جوانان معصومه پلوئی، محمدرضا احمدخانی / ۲۸۱
- ساخت مجهول در گویش تالش (سه سار) عبدالله عزت‌دوست، مجتبی مشی‌زاده، حیات عامری / ۳۱۱
- مطالعه ساخت‌های گفتمان‌مدار معنایی در روزنامه‌الحیة عربستان با تکیه بر الگوی ون دایک زینب قاسمی‌اصل، شهریار نیازی / ۳۳۱
- معماری در ادبیات ترس و لرز اثر املی نوتوم شراره چاوشیان، مریم شریف / ۳۵۷

فصلنامه علمی

زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال یازدهم، شماره ۳۲، پاییز ۱۳۹۸

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: دکتر 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، دانشیار، 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](http://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](mailto: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:

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

ب) علی صبح دیروز دیر به سر کار آمد.

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

### پانوشته‌ها:

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

- شماره پانوشته‌ها 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 ریزتر از قلم متن و بدون گیومه تنظیم شود. ارجاع نقل قول هم با ذکر نام نویسنده، سال انتشار اثر، و شماره صفحه‌ای که نقل قول از آن ذکر شده است، در پایان مطلب نوشته شود.

### فهرست منابع:

فهرست منابع شامل دو فهرست باشد:

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

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

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

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* (2<sup>nd</sup> 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)  
2<sup>nd</sup> 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 اثربخشی آموزش آگاهی تکواژی از طریق بازی  
بر نارساخوانی افراد با ناتوانی یادگیری ویژه  
عادل محمدزاده، سالار فرامرزی
- ۲۷-۴۸ بررسی آموزش نوشتن در کتاب‌های درسی آموزش فارسی و نگارش  
دوره ابتدایی بر مبنای رویکرد فرآیندمحور و برنامه‌قصدشده  
عادلہ مطلق، ملوک خادمی، مریم دانشگر
- ۴۹-۷۶ بررسی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری  
ظرف «فوق» در زبان نهج البلاغه  
سید محمد موسوی بفرویی، مریم توکل‌نیا
- ۷۷-۱۰۱ بررسی تطبیقی واحدهای زبانی «وصف فعل و صفت» در عربی  
با «قید» در فارسی و انگلیسی  
محمد شکری، دکتر علی نظری، دکتر سید محمود میرزایی الحسینی
- ۱۰۳-۱۲۶ بررسی قدرت و قاطعیت گفتار گویشوران کردزبان  
با توجه رویکرد تسلط لیکاف  
ژینو ابراهیمی، روناک مرادی
- ۱۲۷-۱۵۸ بررسی متون توصیه‌ای در گفتمان پزشکی فارسی  
صدیقه زینلی دستوئی، عباسعلی آهنگر، پاکزاد یوسفیان، استفن لوینسون
- ۱۵۹-۱۷۷ بررسی‌های چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه در زبان فارسی:  
تحلیلی رده‌شناختی- نحوی  
هنگامه واعظی، یادگار کریمی
- ۱۷۹-۲۰۸ تعریف‌نگاری فعل و زبان‌شناسی شناختی: مطالعه موردی فعل «افشاندن»  
تینا قنبریان

- ۲۰۹-۲۲۹ حرکت در دو رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی شدن چرخه‌ای:  
شواهدی از قلب نحوی در کردی کلهری  
شجاع تفکری رضایی، مصطفی خان محمدی
- ۲۳۱-۲۵۲ دسته‌بندی و بررسی عبارات نشانگر اهمیت مطلب بر اساس نقش  
کلامی و موقعیت قرارگیری در ارائه‌های علمی فارسی  
جواد زارع
- ۲۵۳-۲۷۹ دیگری و نقش آن در گفتمان مولانا  
ابراهیم کنعانی
- ۲۸۱-۳۰۹ روابط معنایی در زبان مخفی جوانان  
معصومه پلوئی، محمدرضا احمدخانی
- ۳۱۱-۳۳۰ ساخت مجهول در گویش تالشی (سه سار)  
عبداله عزت دوست، مجتبی منشی زاده، حیات عامری
- ۳۳۱-۳۵۵ مطالعه ساخت‌های گفتمان‌مدار معنایی در روزنامه الحیاة عربستان با تکیه  
بر الگوی ون دایک  
زینب قاسمی اصل، شهریار نیازی
- ۳۵۷-۳۷۶ معماری در ادبیات ترس و لرز اثر املی نوتوم  
شراره چاوشیان، مریم شریف

## اثربخشی آموزش آگاهی تکواژی از طریق بازی بر نارساخوانی افراد با ناتوانی یادگیری ویژه<sup>۱</sup>

عادل محمدزاده<sup>۲</sup>

سالار فرامرزی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۱۶

### چکیده

پژوهش حاضر بر آن است تا به بررسی اثربخشی آموزش آگاهی تکواژی با بازی، بر مشکلات خواندن و نارساخوانی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه بپردازد. این مقاله، از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون همراه گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانش آموزان دختر نارساخوان را شامل می شود که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ در پایه ی تحصیلی دوم ابتدایی مدارس شهر درچه استان اصفهان مشغول به تحصیل بودند. از جامعه مذکور، با روش تصادفی ساده ۳۰ دانش آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند و در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه قرار گرفتند. سپس، گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه و هر هفته ۳ جلسه تحت مداخله آگاهی تکواژی با بازی، قرار گرفتند. در این

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.17950.1454

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد روانشناسی کودکان با نیازهای ویژه، دانشگاه اصفهان؛ amomid200@gmail.com

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی و انشناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشیار گروه روان شناسی کودکان با نیازهای ویژه، عضو

هیأت علمی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)؛ s.faramarzi@edu.ui.ac.ir



زمان، گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. ابزار به کار رفته در این پژوهش، آزمون خواندن و نارساخوانی نما (Kormi-Nori et al., 2008) و آزمون محقق ساخته بود. داده‌های پژوهش، با آزمون آماری تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که تأثیر مداخله‌ی آگاهی تکواژی بر نارساخوانی دانش‌آموزان (در مؤلفه‌های زنجیره‌ی واژه‌ها، زمان خواندن و درستی خواندن) در سطح  $\alpha=0,05$  معنادار بود. بر پایه‌ی یافته‌های پژوهش باید اشاره نمود که آگاهی تکواژی با شناخت و درک ساختار کلمات مرتبط بوده و در معناداری به واژه‌ها مؤثر است. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود از مداخله‌ی آگاهی تکواژی به منظور افزایش مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه استفاده گردد.

## واژه‌های کلیدی: آگاهی تکواژشناختی، نارساخوانی، ناتوانی یادگیری ویژه

### ۱. مقدمه

ناتوانی یادگیری ویژه<sup>۱</sup> یکی از گونه‌های ناتوانی است که قانون آموزش افراد با ناتوانی<sup>۲</sup>، دانش‌آموزان مبتلا به آن را دارای شرایط دریافت خدمات ویژه معرفی می‌کند. بر اساس این قانون، ناتوانی یادگیری ویژه به معنای اختلال در یک یا بیش از یک فرایند روانی اساسی است که شامل درک یا استفاده از زبان، گفتار یا نوشتار است. این ناتوانی ممکن است خود را با نقص در توانایی گوش دادن، فکر کردن، صحبت، خواندن، نوشتن، هجی کردن و یا انجام محاسبات ریاضی نشان دهد. این ناتوانی، افراد با مشکلات یادگیری را شامل نمی‌شود که دارای مشکلات بینایی، شنوایی یا ناتوانی‌های حرکتی هستند. همچنین، افراد با ناتوانی ذهنی، اختلال عاطفی یا افرادی که از جنبه‌ی محیطی، اقتصادی و فرهنگی در سطح پائینی هستند، را نیز در بر نمی‌گیرد (Jacobs et al., 2016, p. 146). این ناتوانی، در راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی - ویرایش پنجم<sup>۳</sup> در طبقه «اختلالات عصب-رشدی» قرار گرفته و با نام اختلال یادگیری ویژه<sup>۴</sup> معرفی می‌گردد. در این راهنما، سعی شده است اختلال خواندن، اختلال نوشتن و اختلال ریاضی که پیش‌تر در نسخه چهارم آن، یک اختلال مستقل و مجزا به شمار می‌آمدند، به عنوان یک مشخصگر<sup>۵</sup> در اختلال یادگیری ویژه گنجانده شوند. بنابراین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی - ویرایش

<sup>1</sup> specific learning disabilities (SLD)

<sup>2</sup> individuals with disabilities education act (IDEA)

<sup>3</sup> diagnostic and statistical manual of mental disorders- fifth edition (DSM 5)

<sup>4</sup> specific learning disorder

<sup>5</sup> specifier

پنجم، اعتقادی به وجود اختلالات یادگیری ندارد و فقط بر اختلال یادگیری ویژه تأکید دارد (Ganji, 2015).

یافته‌های پژوهش‌های اخیر نمایانگر آن است که توانایی‌های شناختی کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری ویژه، با کودکان عادی تفاوت دارد (Peng & Fuchs, 2017, p. 16). در پژوهشی که توفالینی و همکاران (Toffalinil et al., 2017) بر روی ۱۰۴۹ کودک با ناتوانی یادگیری ویژه انجام دادند، معلوم شد که این افراد در برخی مهارت‌های شناختی ضعف دارند. از جمله این مهارت‌ها می‌توان به ضعف در مهارت‌های خواندن<sup>۱</sup> اشاره نمود. به گونه‌ای که نقص در مهارت‌های خواندن تقریباً در ۷۵ درصد کودکان و نوجوانان با ناتوانی یادگیری ویژه مشاهده می‌شود (Sadock et al., 2015). افرادی که در مهارت‌های خواندن دچار مشکل هستند، را با نام نارساخوان<sup>۲</sup> معرفی می‌کنند. نارساخوان به افرادی گفته می‌شود که در خواندن متن‌های چاپی ناتوان‌اند. آن‌ها، همچنین دچار مشکلات شدیدی در زمینه رمزگشایی<sup>۳</sup>، آگاهی واجی<sup>۴</sup>، دانش حرف-صدا و خزانه‌ی واژگان پائین و سرعت پردازش کم در خواندن واژه‌ها هستند (Snowling, Hulme & 2016).

یکی از مشکلات اصلی که کودکان نارساخوان با آن مواجه هستند، مشکل در رمزگشایی واژه‌ها و جمله‌ها است. کودکی که در رمزگشایی مشکل دارد، ممکن است در جریان خواندن دچار خطاهایی گردد که این خطاها می‌تواند با حذف، افزودن یا جابه‌جا ساختن حروف همراه باشند. این دانش‌آموزان در تمایز حروف از نظر شکل و اندازه دچار مشکل هستند، به ویژه حروفی که از نظر جهت‌یابی فضایی و طول خطوط با هم تفاوت دارند. خطا کردن در واژه‌های شبیه به هم، حدس زدن واژه‌ها با در نظر گرفتن حروف ابتدا و انتهای واژه‌ها، وارونه‌خوانی واژه‌ها و مشکلات شدید در هجی کردن از دیگر مشکلات این کودکان است (Akbari, 2011; quoted from Kalani et al, 2015, p. 68-69). همچنین، مشکلات آگاهی واجی نیز می‌تواند منجر به مشکلاتی در یادگیری رمزگشایی شود. زیرا برخی از صورت‌های اصلی آگاهی واجی (ترکیب و تجزیه)، مؤلفه‌های مورد نیاز مهارت‌های رمزگشایی هستند. در تجزیه، واژه‌ها به اج‌های تشکیل‌دهنده آن واژه‌ها تبدیل می‌شود. برای نمونه، فرد واژه «باد» را می‌شنود و می‌گوید «با د» و ترکیب نیز اشاره به توانایی پیوند زدن صداها و واج‌ها به واژه‌ها (برای نمونه «با د» را به «باد» تبدیل می‌کند) دارد (Hallahan et al, 2013).

<sup>1</sup> reading skills

<sup>2</sup> dyslexia

<sup>3</sup> decode

<sup>4</sup> phoneme awareness

## ۲. پیشینه پژوهش

تاکنون به منظور کاهش مشکلات خواندن افراد با ناتوانی یادگیری ویژه، پژوهش‌هایی انجام شده است. از جمله می‌توان به اثربخشی مداخله آگاهی واج‌شناختی (Yeng et al., 2013; Layaes et al., 2015; Wise et al., 2016; Pirkhayefi et al, 2016; Narimani et al, 2015)؛ اثربخشی مداخله‌ی دیداری-حرکتی (Qian & Bi, 2015; Yaghoubi et al, 2013)؛ تأثیر حافظه (et al., 2015)؛ و اثربخشی روش چندحسی (Moloodi et al., 2013; Heidari et al., 2012) اشاره نمود. باید اشاره نمود در این پژوهش‌ها، رویکرد آگاهی تکواژی<sup>۱</sup> به عنوان کوچکترین واحد معنایی زبان، بررسی نشده است. بر این مبنا، توجه به این موضوع و تأثیر آن بر خواندن و مهارت رمزگشایی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری فارسی زبان، ضروری به نظر می‌رسد.

## ۳. مبانی نظری

تکواژی که دارای نقش دستوری است در زبان فارسی چند ویژگی کلی دارد. این ویژگی‌ها از این قرارند: به عنوان نقش‌نمای اضافه (مانند **و** و **ه**) استفاده می‌شود. ممکن است تک‌هجایی (مانند **آب**، **گل** و **میز**) بوده و یا چندهجایی (مانند **زبان**، **انقلاب** و **مدرسه**) باشد. در این میان، حداکثر هجاهای یک تکواژ ۴ هجا (مانند **شنبلیله**) خواهد بود. به طور کلی، تکواژها به دو نوع مستقل قاموسی (اسم، صفت و فعل) نقش‌نما (مانند **از**، **به**، **با**) و دو نوع وابسته تصریفی (مانند **تر**، **ترین**، **ها** و **می**) و اشتقاقی (که جهت ساختن واژه‌های تازه و رفع کمبودهای آن‌ها استفاده می‌شود. مانند **دان** + **ش** ← **دانش**) تقسیم می‌گردد (Akhoundi, 2008, p. 27). همچنین، برخی دیگر از تکواژها هستند که نقش خود را در گذر زمان به دست آورده‌اند. مانند همخوان میانجی «**ی**» که برای مکان استفاده می‌شود. مانند **دو تکواژ قصاب+ی** ← **قصابی** که جای **دو تکواژ قصاب+خانه** ← **قصابخانه** را گرفته است (Mahmoudi-Bakhtiari, 2000, p. 186-187). برخی دیگر از تکواژها نقش پیشوندی (مانند **می**، **بو** و **بر**) دارند و برخی نیز پسوند (مانند **ای**، **ی**، **خانه**، **سرا**، **گاه** و **ها**) هستند (Khalife, 2009, p. 91-95). اگرچه بسیاری از دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه، قواعد تکواژشناختی را می‌دانند، اما در تکالیف خواندن آگاهی لازم را در این زمینه نشان نمی‌دهند (Hallahan et al, 2013). این دانش‌آموزان ممکن است در ترکیب تکواژها برای ساختن یک واژه با مشکل مواجه شوند. برای نمونه، تمایز دو واژه «**مدرسه‌ای**» و «**مدرسه‌ی**» را

<sup>1</sup> morphological awareness

تشخیص نداده و در نتیجه از خواندن درست آن‌ها ناتوان باشند. بنابراین در پژوهش حاضر با توجه به نبود پژوهش در پیوند با تأثیر مداخله مبتنی بر آگاهی تکواژی بر دانش آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه، اثربخشی این مداخله بر مشکلات خواندن این افراد مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱ طرح پژوهش، جامعه آماری و نمونه پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش، تمامی دانش‌آموزان دختر با ناتوانی یادگیری ویژه پایه‌ی دوم ابتدایی را شامل می‌شد که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ در مدارس شهر درجه مشغول به تحصیل بودند. از میان جامعه مورد اشاره، نمونه پژوهشی انتخاب گردید.

#### ۳.۲ روند اجرای پژوهش

نخست، با رعایت نگرش‌های اخلاقی و موافقت شرکت‌کنندگان و والدین و مربیان مدارس و ملاک‌های ورود و خروج به پژوهش بررسی شد. سپس آزمون خواندن و نارساخوانی (نما) برای تمامی افراد جامعه به اجرا درآمد. دانش‌آموزانی که داری شرایط لازم برای شرکت در این پژوهش بودند، شناسایی شدند. از میان این دانش‌آموزان، با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، ۳۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و به صورت گمارش تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه قرار گرفتند. سپس، گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه (هر جلسه ۴۵ تا ۶۰ دقیقه) و هر هفته ۳ جلسه، تحت مداخله آگاهی تکواژی قرار گرفتند. در این زمان، گروه، گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. سپس برای کامل شدن بررسی، آزمون مورد اشاره، دوباره ۱۰ روز پس از آخرین جلسه درمانی، به عنوان پس‌آزمون اجرا گردید. معیارهای ورود به پژوهش مشتمل بر تحصیل در پایه دوم ابتدایی، بهره‌هوشی بالاتر از ۹۰ از آزمون ریون<sup>۱</sup>، رضایت و موافقت شرکت‌کنندگان، اولیا و مربیان آنان برای شرکت در پژوهش و داشتن دو انحراف معیار پایین‌تر از میانگین از آزمون نما بود. معیارهای خروج از پژوهش نیز مشتمل بر داشتن هرگونه اختلالات رفتاری، بیش‌فعالی و ناتوانی‌های ذهنی، بینایی، شنوایی، بیماری صرع، مصرف داروی خاص برای دارودرمانی و حضور نداشتن در بیش از سه جلسه از شروع مداخله بود.

<sup>1</sup> Raven's test

### ۳.۳. ابزار پژوهش

**آزمون خواندن و نارساخوانی (نما):** این آزمون به وسیله کرمی نوری و مرادی در سال ۱۳۸۱ برای ارزیابی و تشخیص مشکلات خواندن و نارساخوانی دانش آموزان ساخته شد. این آزمون مشتمل بر ده خرده آزمون خواندن واژه‌ها (با سه فهرست واژه‌ها با بسامد زیاد، متوسط و کم)، آزمون درک متن (شامل یک متن مشترک و دو متن اختصاصی برای هر پایه)، آزمون زنجیره واژه‌ها، آزمون درک واژه‌ها، آزمون قافیه، آزمون حذف آواها، آزمون خواندن ناواژه‌ها (واژه‌های بدون معنی)، آزمون نامیدن تصویرها، آزمون نشانه‌های حرف و آزمون نشانه‌های مقوله است. لازم به اشاره است که در این پژوهش فقط از خرده‌مقیاس‌های خواندن واژه‌ها، زنجیره واژه‌ها و خواندن ناواژه‌ها استفاده شد. نحوه نمره گذاری هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به این صورت است که پس از کسب نمره خام توسط آزمودنی، با کمک جدول تی<sup>۱</sup> نمره تراز شده‌ی وی محاسبه شد. سپس بر اساس نمودار، وضعیت فرد در آن خرده‌مقیاس مشخص می‌شود. لازم به اشاره است که برخی خرده‌مقیاس‌ها محدودیت زمانی دارند. از آن‌جا نمره گذاری آزمون بر اساس نمره تی است، بنابراین کسب نمره ۵۰ به معنای میانگین و دو انحراف پائین تر (کسب نمره‌ی ۳۰) نقطه برش آزمون خواهد بود و نشان دهنده ابتلای فرد به نارساخوانی است. در مطالعه مقدماتی، این آزمون روی ۳۰۰ نفر (۱۰۰ نفر دانش آموز فارسی زبان از تهران، ۱۰۰ نفر کرد زبان از سنندج و ۱۰۰ آذری زبان از تبریز) انجام شد. پس از تحلیل داده‌های مقدماتی و اعمال اصلاحات لازم، نسخه نهایی این آزمون در سال ۱۳۸۴ بر ۱۶۱۴ نفر (۷۷۰ پسر و ۸۴۴ دختر) اجرا گردید. ضریب آلفای کل آزمون در پژوهش مقدماتی ۰٫۸۲ به دست آمد. ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های خواندن واژه‌ها ۰٫۹۱، خواندن واژه‌های بدون معنا ۰٫۸۵، درک واژه‌ها ۰٫۷۳، زنجیره واژه‌ها ۰٫۶۵، درک متن ۰٫۶۲، نامیدن تصاویر ۰٫۷۵، حذف آواها ۰٫۷۸، نشانه حروف ۰٫۶۶، نشانه مقوله‌ها ۰٫۷۵ و آزمون قافیه‌ها ۰٫۸۸ به دست آمد (Kormi-Nori et al., 2008; Haydari et al., 2012, p. 44-45). حسینی و همکاران (Hosaini, et al., 2016). در پژوهش دیگری، نتایج آلفای کرونباخ را برای آزمون‌های واژه‌ها، زنجیره واژه‌ها، حذف آواها، خواندن ناواژه‌ها و شبه واژه‌های بالاتر از ۰٫۹۵، برای آزمون قافیه‌ها ۰٫۸۹، آزمون نامیدن تصاویر ۰٫۶۷، درک واژه‌های ۰٫۷۱ و برای آزمون درک متن ۰٫۴۸ به دست آوردند (Hosaini et al., 2016, p. 32).

<sup>1</sup> T table

**آزمون محقق ساخته خواندن:** این آزمون سه متن ۱۰۰ واژه‌ای را شامل می‌شد که واژه‌های آن‌ها بر اساس متن کتاب مهارت‌های خوانداری پایه‌ی دوم ابتدایی انتخاب گردیده بودند. همچنین این آزمون مشتمل بر دو خرده آزمون زمان خواندن (مدت زمانی که دانش آموز صرف خواندن هر متن می‌کرد) و درست خوانی (تعداد واژه‌های درستی که دانش آموز در هر متن می‌خواند) بود. روش نمره‌گذاری به این صورت بود که برای خرده‌مقیاس زمان خواندن، مدت زمانی که دانش آموز برای خواندن هر متن صرف می‌کرد، محاسبه می‌شد. سپس مدت زمان تعیین شده با فرمول (۱۰۰×۶۰/زمان خواندن هر متن) برای هر متن به دست آمده و میانگین آن‌ها محاسبه می‌گردید. برای خرده‌مقیاس درست‌خوانی نیز، پس از شمارش تعداد واژه‌های خوانده‌شده توسط دانش آموز، میانگین صحت خواندن او در هر سه متن محاسبه می‌شد. روایی محتوایی این آزمون توسط چند نفر از متخصصان حوزه‌ی ناتوانی یادگیری تأیید گردید. پایایی آزمون نیز با ضریب آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شد که مقدار آن برای خرده آزمون زمان خواندن ۰,۷۲ و برای درست خوانی ۰,۵۶ به دست آمد.

**آگاهی تکواژی از طریق بازی:** محتوای جلسات این مداخله بر اساس محتوای کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) پایه‌ی دوم ابتدایی، توسط محقق ساخته شد. به این صورت که پس از بررسی، انواع تکواژهای موجود در کتاب، تهیه و طبقه‌بندی شدند. سپس با تلفیق رویکردهای بازی، جلسه‌های مداخله طراحی گردید. لازم به اشاره است که روایی این جلسه‌های درمانی، توسط چند نفر از متخصصین تأیید شده‌است. در جدول (۱)، شرح کوتاهی از موضوع‌های جلسات آگاهی تکواژی از طریق بازی، آمده‌است:

#### جدول ۱: خلاصه‌ای از جلسه‌های آگاهی تکواژی با استفاده از بازی

جلسه‌ها	هدف	محتوا
		-به دانش آموزان گفته شد که امروز قرار است بادبادک درست کرده و با آن در حیاط بازی کنند.
	ایجاد انگیزه، آشنایی با تکواژهای	-به دانش آموزان (۱) کاغذهای رنگی واژه‌ها با یک تکواژ (مانند گل، گوسفند، دارو)، (۲) کارت تکواژهای پسوندی «خانه»، «ها» و «ان»، (۳) تصاویر مربوط به این واژه‌ها ارائه شد.
اول	جمع (ها و ان)، آشنایی با تکواژ خانه	-دانش آموزان تصاویر مانند «کتابخانه» دو تکواژ «کتاب» و «خانه» را با کمک کاغذهای رنگی، به صورت حلقه‌ای به هم چسبانده و از این طریق بال‌های بادبادک ساخته شد. لازم به توضیح است که دو تکواژ مرتبط، هم‌رنگ بودند.
		-به همین روش برای واژه‌های جمع همچون «گوسفندان» و «داروها» حلقه‌هایی ساخته شد.
		-به دانش آموزان گفته شد اگر می‌خواهند بال‌های بادبادکشان بلندتر شود می‌توانند خود واژه‌های از این قبیل را حدس زده و با آن حلقه‌های جدیدی ایجاد کنند.

<p>-دانش‌آموزان ترکیب‌هایی را که ساخته بودند، بر روی کارت‌هایی نوشته و آن را در جعبه «واژه‌هایی که یاد گرفته‌ام» قرار دادند. - در پایان در حیاط مدرسه با بادبادک‌های ساخته شده بازی کردند.</p>	
<p>-به تعداد دانش‌آموزان متنی با واژه‌های مشتعل بر پسوندهای «ای»، «ی» و «یی» ارائه شد. دانش‌آموزان نیز باید در متن جستجو کرده، آن واژه‌ها را را پیدا کرده و سپس دور آن‌ها خط بکشند.</p>	
<p>-دانش‌آموزان واژه‌های مشخص شده از متن را با مدادشمعی و به خط درشت روی کارت نوشتند. سپس کارت‌های با پسوند مشترک را در گروه‌های مجزایی تقسیم‌بندی نمودند. به بیانی سه گروه کارت واژه با تکواژ «ای»، «ی» و «یی» ایجاد شد. -سپس از دانش‌آموزان خواسته شد کارت‌ها را با قیچی از قسمت پسوندهای «ای»، «ی» و «یی» جدا کنند.</p>	<p>آشنایی با پسوندهای «ای»، «ی» و «یی»</p>
<p>-برای دانش‌آموزان توضیح داده شد که واژه‌هایی که انتهای آن‌ها «ا-» و «است پسوند «یی»، واژه‌هایی که «ه» است پسوند «ای» و مابقی پسوند «ی» می‌گیرند. -دانش‌آموزان با توجه به راهنمایی‌های صورت گرفته، دوباره پسوندها را به واژه‌های مربوطه چسبانند و در جعبه «واژه‌هایی که یاد گرفته‌ام» قرار دادند. - در پایان بازی کارت را انجام دادند. این گونه که کارت‌های واژه‌ها و کارت‌های پسوندی رو به پایین، بر روی میز چیده شد. دانش‌آموزان بایستی به نوبت، دو کارت را به طور تصادفی بر می‌گرداندند. چنانچه دو کارت به هم مرتبط بودند، دانش‌آموز یک امتیاز دریافت می‌کرد و حق برگرداندن دو کارت دیگر را نیز داشت. برای نمونه، اگر انتهای واژه «ای» می‌بود، بایستی با کارت پسوند «یی» جفت می‌شد. در غیر این صورت باید دو کارت را دوباره رو به پائین قرار می‌داد و نوبت به نفر بعد می‌رسید. وقتی که همه کارت‌ها رویه بالا قرار گرفتند، بازی تمام شد و فردی که بیشترین امتیاز را کسب نمود، برنده‌ی بازی گردید.</p>	<p>دوم</p>
<p>- در این جلسه دانش‌آموزان نقش رفتگر را بازی کردند. به این صورت که در میان واژه‌هایی که روی زمین با مقوا نوشته شده بود، می‌گشتند و تمامی واژه‌های /e/ از جمله «ه» و «ا» را بر می‌داشتند. لازم به اشاره است که در بالای هر واژه تصویر آن واژه نیز قرار داشت. برای نمونه در واژه «کتاب» واژه‌ی /e/ (کسره‌ی «ا») برداشته شد. - سپس دانش‌آموزان با کمک تصاویر دوباره واژه‌ها را خواندند. واژه‌هایی مانند «شانه» که واژه پایانی آن یعنی /e/ (که با حرف «ه» بازنمایی شده است) حذف شده بود، به «شان» تغییر کرد و معنی آن از بین رفت. اما واژه‌هایی مانند «کتاب» که کسره پایانی آن حذف شد، همچنان معنای خود را حفظ کرده بود. بنابراین دانش‌آموزان دریافتند که در بسیاری از واژه‌های ختم شده به صدای /e/ (که با حرف «ه» بازنمایی می‌شوند)، حرف «ه» بخشی از خود واژه است. - سپس پازل پاره‌گفته‌ها به دانش‌آموزان داده شد. این پازل برای هر پاره‌گفته، سه قطعه داشت که روی هر قطعه یک تکواژ نوشته بود. پاره‌گفته‌هایی مانند لانه+ی+ گنجشک. آنان بایستی به درستی این قطعات را به هم وصل می‌کردند. بنابراین متوجه شدند که واژه‌هایی که پایان آن‌ها «ه» است، پسوند «ی» می‌گیرند.</p>	<p>آشنایی با کلماتی که آخر آن‌ها «ه» یا «دارند»</p>
<p>- در پایان تعدادی پاره‌گفته اشتباه به دانش‌آموزان داده شد که آن‌ها بایستی به رفع اشکال می‌پرداختند. سپس این پاره‌گفته‌های تصحیح شده را درون جعبه‌ی خود قرار دادند.</p>	
<p>- این جلسه به عنوان تکمیل‌کننده جلسه قبل بود. در این جلسه نیز از دانش‌آموزان خواسته شد پاره‌گفته‌های موردنظر را تکرار کنند. سپس به صورت شفاهی، بیان کنند که اجزای اصلی پاره‌گفته چیست؟ سپس مربی پسوند «ی» را نوشته و از دانش‌آموزان خواست آن را تکرار کرده و سپس بگویند در کدام یک صدای «ی» را می‌شنوند. سپس پازل هر پاره‌گفته به هر دانش‌آموز ارائه گردید و از آن‌ها خواسته شد که تمام پاره‌گفته را کامل کنند. برای این کار بایستی از پسوندهای «ی» و «ا» استفاده می‌کردند. در این جلسه دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که فقط واژه‌هایی که در انتهای آن‌ها «ه»، «ا» یا «و» باشد، پسوند «ی» می‌گیرند و مابقی پسوند «ا» دریافت می‌کنند. سپس به هر دانش‌آموز واژه‌هایی با پسوندهایی مانند «یی»، «ای»، «ی»، «ی» و «ا» ارائه گردید و از آنان خواسته شد که در جای مناسب پسوند مناسب را قرار دهند.</p>	<p>آشنایی با همخوان‌های میانجی «ی» و «ا»</p>

<p>- در پایان کارت‌های «ی» و «ا» به هر دانش‌آموز داده شد. سپس چند واژه مانند «آهوی زیبا، شال قرمز، خانه‌ی علی، هوای تمیز» برای دانش‌آموزان خوانده شد. دانش‌آموزان باید پس از شنیدن هر پاره گفته، کارت صحیح را بالا می‌گرفتند.</p>	
<p>- در این جلسه کارت واژه‌های «خواب، خواه، خوار، خواست، خوان، خواهر و خواجه» را به دانش‌آموزان ارائه داده، از آن‌ها خواسته شد که این واژه‌ها را نگاه کرده، با صدای بلند بخوانند و سپس با انگشت روی صفحه آردی بنویسند.</p>	
<p>- سپس ترکیب‌های چندتکوازی از این واژه‌ها (مانند خوابگاه، می‌خواهد و برخواست) را در قالب یک فهرست به آنان داده و درخواست شد که درون این ترکیب‌ها را به دقت بررسی کنند و واژه‌های بالا را در آن‌ها بیابند. سپس این واژه‌ها را از درون این ترکیب‌ها، قیچی کنند.</p> <p>- سپس، چند جمله ساده را با این ترکیب‌های تکوازی کامل کنند؛</p> <p>- در پایان، از دانش‌آموزان خواسته شد با توجه به واژه‌هایی که بر روی طناب گیره شده‌اند، واژه‌های مرتبط با آن‌ها را با نخ وصل کنند. به بیانی واژه‌های «خواب، خواه، خوار، خواست، خوان، خواهر و خواجه» به طناب با گیره وصل شده بودند. سپس دانش‌آموزان بایستی کارت واژه‌ها را با پنج سوراخ کرده و با نخ به واژه‌های مرتبطشان وصل کنند؛ برای نمونه واژه‌هایی مانند می‌خواهد، تخت‌خواب، خوابگاه، خوابید به واژه خواب وصل می‌شدند.</p>	<p>آشنایی با تکواژهایی که «خوا» استشنا دارند؛ مانند خواب</p> <p>پنجم</p>
<p>- این جلسه مانند جلسه گذشته انجام شد. با این تفاوت که این بار از فعل‌هایی مانند «نوشت، ساخت، ماند، کرد، گفت، شد، شنید و کاشت» استفاده گردید. دانش‌آموزان باید این واژه‌ها را از درون مشتقات آن‌ها پیدا کرده، قیچی می‌زدند. سپس با نخ آن‌ها را دسته‌بندی می‌نمودند.</p> <p>- در این جلسه بر روی پسوند «ه» به طور ویژه کار شد. به این ترتیب که دانش‌آموزان این حرف را از واژه‌های مختلفی جدا نمودند. به بیانی واژه‌هایی مانند «خانه» که اسم است و اشاره به چیزی دارد، حرف «ه» متعلق به خود واژه است و قابل حذف شدن نیست. هر چند در واژه «نوشته» چون نمی‌توان برای آن شکلی تصور کرد، پس به آن اضافه شده‌است. از دانش‌آموزان خواسته شد تا در ذهن خود برای واژه‌های گوناگونی مانند «خانه، لانه، شانه، صبحانه، مدرسه» نقاشی بکشند یا عکس آن را نشان دهند. سپس همین کار را برای فعل‌های «نوشته، نهاده، مانده، بوده» انجام دهند. اگر قادر به تصویرسازی نیستند، پسوند «ه» هم را پاک کرده و دوباره آن‌ها را بخوانند و در جمله‌ای جدید به کار برند.</p>	<p>آشنایی با افعال ماضی نقلی</p> <p>ششم</p>
<p>- به دانش‌آموزان یادآوری شد واژه‌هایی که به /e/ [ه]، /a/ [ا] و /u/ [و] ختم می‌شوند، با سایر واژه‌ها تفاوت دارند. سپس از دانش‌آموزان خواسته شد تا وسایلی که در خانه وجود دارند را حدس بزنند. وسایلی از جمله وسیله‌های شخصی، لوازم آشپزخانه و یا وسیله‌های موجود در مدرسه. سپس تمامی این وسایل بر روی تخته نوشته شده و واژه‌هایی که پایان آن‌ها «ه» بود با رنگ سبز، واژه‌هایی که به حرف «ا» و «و» ختم می‌شدند با رنگ قرمز و مابقی واژه‌ها با رنگ آبی مشخص شدند. سپس یکی یکی واژه‌ها نام برده شد و به آن‌ها ضمائر ملکی (ام، ات، اش و ..) اضافه گردید. پس از ارائه چند مثال، دانش‌آموزان به نوبت، ترکیب‌ها را می‌ساختند. در پایان، مشخص شد واژه‌ها با صدای /e/ که با حرف «ه» به پایان می‌رسند، پسوندهای «ام، ات، اش» می‌گیرند، واژه‌هایی که به واژه /a/ [ا] و /u/ [و] ختم می‌شوند، پسوند «یم، یت، یش» و مابقی پسوند «م، ت، ش» دریافت می‌کنند.</p>	<p>آشنایی با ضمائر ملکی مفرد</p> <p>هفتم</p>
<p>- این جلسه با ضمائر ملکی جمع انجام شد. از دانش‌آموزان خواسته شد از جعبه خود واژه‌ها و پسوندهایی را خارج کرده و با آن‌ها یک پاره گفته را بسازند. به طور ویژه تمرین‌های جلسه چهارم و هفتم تکرار گردید. سپس به دانش‌آموزان ضمائر ملکی «مان، تان، شان» ارائه شد. دانش‌آموزان باید این تکواژها را به واژه‌هایی که در جعبه خود داشتند، مرتبط کرده و به تصاویر مربوطه وصل می‌کردند. به بیانی تکواژ مدرسه+ ی+ مان ← مدرسه‌یمان.</p> <p>- به هر دانش‌آموز پازلی که به اشتباه چیده شده بود، ارائه شد که آن‌ها باید پازل را با پاره گفته‌های مناسب، تصحیح می‌کردند.</p>	<p>آشنایی با ضمائر ملکی جمع</p> <p>هشتم</p>
<p>- در این جلسه واژه‌هایی مانند «رانده، خزنده و پرنده» به دانش‌آموزان ارائه شد. سپس به هر دانش‌آموز یک برگه سفید کاغذ که دو قسمت شده بود، ارائه گردید. دانش‌آموزان بایستی پس از شنیدن یک واژه، آن را در یک قسمت از برگه نقاشی می‌کردند، سپس همان واژه را در</p>	<p>آشنایی با پسوند «گان» و «گی»</p> <p>نهم</p>



قسمت دیگر به صورت جمع می کشیدند. پس از پایان نقاشی ها از دانش آموزان خواسته شد تا با رنگ انگشتی، زیر هر نقاشی اسم آن را با انگشت بنویسند. به همین ترتیب، در سمت دیگر اسم جمع آن را با پسوند «گان» یادداشت نمایند. سپس داخل متن بگردند و واژه های شبیه به آنچه نوشته اند را در آن پیدا کنند. سپس بررسی کنند که نوشته آن ها با آنچه در متن آمده است تفاوت دارد یا خیر؟ مثلاً برای خزندگان، اگر نوشته باشند خزنده گان، بایستی تفاوت بین آن دو را تشخیص داده و نوشته خود را اصلاح کنند.

- به همین ترتیب پسوند «گی» نیز با همین واژه ها انجام شد.

این جلسه مروری کلی بر تمامی جلسه ها بود و در آن از یک بازی تخته استفاده شد. به این صورت که به هر گروه ۵ نفره از دانش آموزان یک بازی تخته ارائه شد. هر دانش آموز پس از انداختن تاس، شروع به بازی می کرد و در خانه ای که قرار می گرفت، بایستی یا به پرسش پاسخ می داد و یا اشتباه موجود در آن را پیدا می کرد. اگر اشتباهی صورت می گرفت، مجبور بود که چند خانه به عقب برگردد. در پایان، کسی برنده بازی بود که می توانست از خط پایان عبور کند.

مرور جلسات  
دهم  
گذشته

با نرم افزار اس. پی. اس. اس (نسخه ۲۱)، داده های به دست آمده از پژوهش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری<sup>۱</sup> استفاده شد. در ابتدا پیش فرض های این آزمون ها بررسی گردید.

#### ۴. یافته های پژوهش

بر پایه آزمون کلموگروف-اسمیرونوف<sup>۲</sup>، پیش فرض نرمال بودن پراکندگی نمره های گروه های آزمایش و گواه در مراحل پیش آزمون و پس آزمون تأیید شد. همچنین، با یافته های آزمون ام باکس<sup>۳</sup> برای مهارت خواندن ( $P=0,061$  و  $F=1,519$ )، پیش فرض همگنی کوواریانس های<sup>۴</sup> نمره ها تأیید شد. همچنین، به منظور بررسی خطی بودن داده ها، مقدار  $F$  تعامل جهت یکسان بودن شیب خط رگرسیون<sup>۵</sup> در همگی متغیرهای مشکلات رفتاری در سطح  $\alpha=0,05$  معنی دار نبود. به بیان دیگر، همگنی شیب خط رگرسیون پذیرفته شد. بنابراین، با توجه به تأیید کلیه پیش فرض های آزمون تحلیل کوواریانس، از این آزمون برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد. در ادامه، نمرات میانگین و انحراف معیار دو گروه آزمایش و گواه در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون در مؤلفه های خواندن نشان داده شده است.

<sup>1</sup> multivariate analysis of covariance

<sup>2</sup> Kolmogorov-Smirnov test

<sup>3</sup> M box

<sup>4</sup> covariance

<sup>5</sup> regression

**جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون مؤلفه‌های خواندن دو گروه آزمایش و گواه**

مقیاس	گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خواندن	آزمایش	۱۵	۳۷,۹۳۳	۱۰,۷۶۷	۴۴,۶۶۷	۱۷,۶۱۴
کلمات	گواه	۱۵	۳۹,۸۶۷	۱۰,۴۲۶	۴۱,۰۰۰	۱۹,۳۲۰
زنجیره	آزمایش	۱۵	۶۹,۱۳۳	۱,۸۴۶	۷۶,۰۰۰	۳,۵۶۶
کلمات	گواه	۱۵	۷۱,۶۰۰	۳,۶۸۰	۷۳,۵۳۳	۳,۶۶۲
خواندن	آزمایش	۱۵	۴۸,۳۳۳	۱۰,۲۷۲	۵۵,۰۶۷	۱۲,۷۹۸
ناکلمات	گواه	۱۵	۵۰,۹۳۳	۹,۹۶۰	۵۱,۶۰۰	۱۱,۳۷۰
درست	آزمایش	۱۵	۴۳,۳۳۳	۱۰,۰۳۳	۵۳,۰۰۶۷	۷,۳۸۲
خوانی	گواه	۱۵	۴۴,۴۶۷	۱۰,۱۲۷	۴۶,۸۰۰	۹,۹۰۱
زمان خواندن	آزمایش	۱۵	۸۴,۰۶۵	۱۷,۷۹۵	۶۶,۲۶۷	۱۵,۴۴۲
	گواه	۱۵	۸۶,۱۴۵	۱۷,۳۱۸	۸۱,۹۴۷	۱۶,۶۵۱

در این جدول مشاهده می‌شود، که در مرحله پس آزمون، نمره‌های گروه آزمایش، نسبت به گروه گواه افزایش داشته‌است. همچنین در زمینه زمان خواندن، کاهش قابل توجه‌ای وجود دارد. با این وجود، این یافته‌ها در سطح توصیفی بوده‌است.

**جدول ۳: نتایج پیش فرض آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمرات پس آزمون مؤلفه‌های خواندن**

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	P	مجذور اتا	توان آماری
اثر پیلاپی	۰,۵۷۸	۴,۱۰۱	۶,۰۰۰	۱۸,۰۰۰	۰,۰۰۹	۰,۵۷۸	۰,۹۰۳

همان گونه که در جدول (۳) نشان داده شده‌است، با کنترل پیش آزمون، بین گروه‌های آزمایش و گواه در سطح  $\alpha=0/05$  تفاوت معنادار است ( $P=0,009$  و  $F=4,101$ ). به بیان دیگر، بین گروه آزمایش و گواه حداقل به لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (مهارت‌های خواندن) تفاوت وجود دارد. برای پی بردن به این نکته که با توجه به کدام متغیر بین دو گروه تفاوت وجود دارد، سه تحلیل کوواریانس در متن مانکوا انجام گرفت. یافته‌ها در جدول (۴) نشان داده شده‌است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰,۵۷۸ است. به بیان دیگر، ۵۸ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس آزمون مؤلفه‌های مهارت خواندن مربوط به تأثیر آموزش آگاهی تکواژی از طریق بازی است.

**جدول ۴: نتایج تفکیکی تحلیل کوواریانس چند متغیری نمرات پس آزمون مؤلفه‌های خواندن**

مرحله	متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	میزان تأثیر	توان آماری
پیش آزمون	خواندن واژه‌ها	۲۸۷۱,۷۱۰	۱	۲۸۷۱,۷۱۰	۱۳,۰۰۴	۰,۰۰۱	۰,۳۶۱	۰,۹۳۲
	زنجیره واژه‌ها	۲۹,۸۹۹	۱	۲۹,۸۹۹	۳,۱۸۶	۰,۰۸۷	۰,۱۲۲	۰,۴۰۲
	خواندن ناواژه‌ها	۶,۹۴۲	۱	۶,۹۴۲	۰,۰۴۳	۰,۸۳۸	۰,۰۰۲	۰,۰۵۵
	درست خوانی	۴۶۳,۹۱۸	۱	۴۶۳,۹۱۸	۸,۲۹۱	۰,۰۰۸	۰,۲۶۵	۰,۷۸۷
	زمان خواندن	۵۹,۱۴۲	۱	۵۹,۱۴۲	۰,۲۱۵	۰,۶۴۷	۰,۰۰۹	۰,۰۷۳
گروه	خواندن واژه‌ها	۳۷۴,۶۵۵	۱	۳۷۴,۶۵۵	۱,۶۹۶	۰,۲۰۶	۰,۰۶۹	۰,۲۳۹
	زنجیره واژه‌ها	۸۶,۹۹۶	۱	۸۶,۹۹۶	۹,۲۷۰	۰,۰۰۶	۰,۲۸۷	۰,۸۳۰
	خواندن ناواژه‌ها	۱۰۶,۸۶۸	۱	۱۰۶,۸۶۸	۰,۶۶۰	۰,۴۲۵	۰,۰۲۸	۰,۱۲۲
	درست خوانی	۳۳۵,۴۶۹	۱	۳۳۵,۴۶۹	۵,۲۶۴	۰,۰۳۰	۰,۱۶۳	۰,۶۰۰
	زمان خواندن	۱۵۳۵,۹۲۱	۱	۱۵۳۵,۹۲۱	۵,۵۹۶	۰,۰۲۷	۰,۱۹۶	۰,۶۲۰

همان گونه که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، با کنترل پیش آزمون، بین دانش آموزان گروه‌های آزمایش و گروه گواه از لحاظ مهارت‌های خواندن در زمینه خواندن واژه‌ها ( $P=0,206$ ) و خواندن ناواژه‌ها ( $F=1,696$  و  $P=0,425$ )، تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود. هر چند در مؤلفه زنجیره واژه‌ها ( $F=9,270$  و  $P=0,006$ ) تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین مؤلفه‌های درست خوانی ( $F=5,264$  و  $P=0,030$ ) و سرعت در خواندن ( $F=5,596$  و  $P=0,027$ ) تفاوت معناداری به دست آمد. بنابراین می‌توان گفت با توجه به میانگین تعدیل شده مهارت‌های خواندن در زمینه‌های زنجیره واژه‌ها، درست خوانی و سرعت در خواندن دانش آموزان ناتوان یادگیری ویژه گروه آزمایش در مرحله پس آزمون نسبت به میانگین دانش آموزان گروه گواه، آموزش آگاهی تکواژی موجب افزایش مهارت‌های خواندن در این زمینه‌ها شده است. در صورتی که این تفاوت در زمینه‌های خواندن واژه‌ها و خواندن ناواژه‌ها برقرار نیست. لازم به اشاره است که میانگین تعدیل شده مؤلفه‌های خواندن در جدول (۵) نشان داده شده است.

**جدول ۵: میانگین تعدیل شده و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون**

**مؤلفه‌های خواندن دو گروه آزمایش و گواه**

مقیاس	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
خواندن واژه‌ها	آزمایش	۱۵	۴۶,۷۰۷	۴,۰۲۶
	گواه	۱۵	۳۸,۹۶۰	۴,۰۲۶
زنجیره واژه‌ها	آزمایش	۱۵	۷۶,۶۳۳	۰,۸۳۰
	گواه	۱۵	۷۲,۹۰۰	۰,۸۳۰
خواندن ناواژه‌ها	آزمایش	۱۵	۵۵,۴۰۲	۳,۴۴۷
	گواه	۱۵	۵۱,۲۶۵	۳,۴۴۷
درست خوانی	آزمایش	۱۵	۵۲,۱۷۱	۲,۰۲۶
	گواه	۱۵	۴۷,۶۹۶	۲,۰۲۶
زمان خواندن	آزمایش	۱۵	۶۶,۲۶۴	۴,۴۸۸
	گواه	۱۵	۸۱,۹۵۰	۴,۴۸۸

## ۵. نتیجه گیری

هدف کلی پژوهش، بررسی اثربخشی آگاهی تکواژی از طریق بازی بر نارساخوانی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه بود. یافته‌ها نشان داد که آگاهی تکواژی از طریق بازی سبب بهبود مهارت‌های خواندن دانش آموزان با ناتوانی یادگیری ویژه می‌شود. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های لایس، لالونده و ربایی (Layes et al., 2017, p. 1269-1288)، همخوانی دارد. این مطالعه با سه گروه کودکان نارساخوان، همسالان عادی و کودکان پیش دبستانی انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش آگاهی تکواژی، در بهبود مهارت‌های خواندن نقش اساسی دارد. همچنین یافته‌های فراکاسو و همکاران (Fracasso et al., 2014, p. 140-151) نشان داد که مداخلات آگاهی تکواژی در بهبود مهارت‌های خواندن همچون رمزگشایی و درک مطلب مؤثر است. از دیگر پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش‌های (Vaknin-Nusbaum et al., 2016)، آپل و ورفل (Apel & Werfel, 2014)، گد و همکاران (Good et al., 2014)، لاو و همکاران (Law et al., 2015)، لیسترو همکاران (Lyster et al., 2016)، کانینگام و کارول (Cunningham & Carroll, 2015) اشاره کرد که با یافته‌های پژوهش حاضر همسویی دارند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان ادعا کرد اطلاعات تکواژی با شناخت ساختار واژه‌ها و همچنین معنادگی به واژه‌ها ارتباط دارد. آگاهی تکواژی سبب می‌شود که فرد واژه‌های گسترده را به بخش‌های کوچکتر تقسیم کند تا بهتر بتواند آن را درک نموده و بخواند. همچنین، شناخت پسوندها و پیشوندها، سبب معنابخشی بهتر به واژه‌ها می‌شود (Goodwin & Ahn, 2013, p. 277-280). پژوهشی که آپل و همکاران (Apel et al., 2012, p. 251-260) به منظور بررسی نقش مهارت‌های فرازبانی بر خواندن و مهارت‌های هجی، ۵۶ دانش آموز پایه دوم و سوم ابتدایی مورد بررسی قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که آگاهی تکواژی به عنوان یکی از مهارت‌های فرازبانی نقش تعیین کننده‌ای در یادگیری و شناخت واژه‌های چاپی دارد. باید اشاره نمود در ساختار بسیاری از واژه‌ها چه در زبان انگلیسی و چه در زبان فارسی، از تکواژهای پیشوندی و پسوندی استفاده می‌شود. گاهی این تکواژها موجب تغییرات عمده‌ای در ساختار واژه‌ها و همچنین معنادگی به آن‌ها می‌گردند (Malekian & Naseri, 2015, p. 1214). در این میان، آموزش و فراگیری آن‌ها در بهبود خواندن واژه‌های افراد ضروری است. برای نمونه، تکواژ «خواب» که یک تکواژ مستقل اسمی خواهد بود، با دریافت تکواژهای پسوندی و پیشوندی مختلف، جایگاه ویژه‌ای را در میان واژه‌های یک جمله خواهد یافت. برای نمونه، در «می + خواب + د» به فعل، و در «خواب + گاه» یا «تخت + خواب» به اسم تبدیل خواهد شد. در این میان برخی واژه‌ها وجود دارند که با

توجه به واژه پایانی، ممکن است تکواژی متفاوت دریافت کنند. برای نمونه، در واژه‌هایی که به /a/ [آ] /u/ [و] - /e/ [ه] ختم می‌شوند، نسبت به دیگر واژه‌ها، متفاوت بوده و همخوان میانجی «ی» دریافت می‌کنند. برای نمونه، در ترکیب «آهو + ی + من» نسبت به ترکیب «کتاب + من»، همخوان میانجی «ی» اضافه می‌گردد. هر چند دانش آموزی که آگاهی تکواژی لازم را ندارد، ممکن است واژه «آهوی» را به اشتباه «آهوئی» بخواند.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد بسیاری از واژه‌ها، گسترده بوده و اغلب بیش از یک تکواژ داشتند. در این میان، متنی وجود نداشت که همگی واژه‌های به کار رفته در آن، فقط یک تکواژ مستقل را در بر گیرد. با این وجود، تکواژها در بین بسیاری از واژه‌ها مشترک بوده و در ساختار واژه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. برای نمونه، تکواژهایی مانند «می - سر - باز - نا - بی - گاه - گر - خانه - گی» در ساخت بسیاری از واژه‌ها شرکت داشته و سبب گسترده‌تر شدن واژه‌ها می‌گردند. در این میان، دانش آموز با ناتوانی یادگیری ویژه در مواجهه با واژه‌های گسترده، دچار احساس سردرگمی شده و خود را برای خواندن این واژه‌ها ناتوان می‌بیند (Sisson & Sisson, 2014, p. 38). بر این مبنای، آموزش آگاهی تکواژی می‌تواند به دانش آموز با ناتوانی یادگیری ویژه کمک کند. با کمک آگاهی تکواژی، دانش آموز واژه‌های گسترده را به اجزای آن تفکیک کرده تا با آمادگی بیشتری به خواندن آن‌ها بپردازد (Good et al., 2014, p. 9-10).

علاوه بر این، باید اشاره کرد هر چند آگاهی تکواژی می‌تواند در بهبود واژه‌ها مفید باشد، اما در نخستین سال‌های دبستان، بسیاری از کودکان قادر به یادگیری قواعد تکواژی نخواهند بود. بر این مبنای، نمی‌توان انتظار داشت این دانش آموزان، در فراگیری این قواعد، موفق عمل کنند. بنابراین، استفاده از روشی که جذاب بوده و موجب ایجاد انگیزه در آنان شود، ضروری است. به این منظور، استفاده از بازی می‌تواند این کودکان را در محیطی عاری از اضطراب و تنش، با انگیزه‌ی کافی در یادگیری قرار داده تا به این وسیله، مهارت‌های تحصیلی خود را بهبود بخشند (Hall, 2015, p. 3). مداخله آگاهی تکواژی از طریق بازی، می‌تواند آگاهی تکواژی را به بر پایه توانایی دانش آموزان و بدون ایجاد تجربه شکست و اضطراب، در محیطی شاد و فرح‌بخش آموزش داده و از این طریق سبب بهبود مهارت‌های خواندن افراد با ناتوانی یادگیری ویژه شود.

باید توجه داشت در پژوهش حاضر، مداخله آگاهی تکواژی از طریق بازی بر دانش آموزان دختر با ناتوانی یادگیری پایه‌ی دوم ابتدایی بررسی شد. بر این مبنای، در تعمیم یافته‌های پژوهش به گروه‌های دیگر که از جنبه منطقه تحصیلی، جنسیت و پایه تحصیلی تفاوت دارند، باید احتیاط کرد. همچنین، آزمون‌ی وجود نداشت که از روایی و اعتبار کافی برای ارزیابی نارساخوانی افراد با

ناتوانی یادگیری ویژه فارسی زبان برخوردار باشد. این امر سبب محدودیت در تعمیم‌دهی نتایج می‌شود. از دیگر محدودیت‌های پژوهش می‌توان به استفاده نکردن از آزمون پیگیری اشاره نمود. باید توجه داشت که وجود آزمون‌های پیگیری، شاخص مناسبی در پیوند با تداوم تأثیرات درمانی است. بر این مبنای، استفاده از این آزمون برای بررسی نقاط قوت و ارزیابی تداوم بهبودی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌گردد. همچنین بهتر است در کلینیک‌های توانبخشی و اختلالات یادگیری، از این روش برای درمان مشکلات نارساخوانی کودکان با ناتوانی یادگیری ویژه، استفاده گردد. همچنین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مقایسه‌ای میان این مداخله و دیگر مداخلات همچون آگاهی‌واج‌شناختی، صورت گیرد و نقاط تمایز و برجسته این مداخلات مشخص شود.

### فهرست منابع

- آخوندی، عبدالحمید. (۱۳۷۸). «تکواژ». *رشد آموزش زبان و ادب فارسی*. شماره ۱۴. صص ۲۶-۲۷.
- برزگر فربویی، کاظم. (۱۳۹۵). «تأثیر آموزش حافظه کاری بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان پسر با ناتوانی یادگیری». *روانشناسی افراد استثنایی*. دوره ۶. شماره ۲۲. صص ۹۶-۱۱۰.
- پیرخایفی، علیرضا، باقر حسن‌وند، یوسف اعظمی و صبا حسونندی (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش سازماندهی فضایی-زمانی و آگاهی‌واجی بر سطح خواندن و نوشتن دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری». *ناتوانی‌های یادگیری*. دوره ۵. شماره ۲. صص ۲۷-۴۲.
- حسینی، مریم، علیرضا مرادی، رضا کرمی‌نوری، جعفر حسینی و هادی پرهون. (۱۳۹۵). «بررسی اعتبار و روایی عاملی آزمون خواندن و نارساخوانی (نما)». *تازه‌های علوم شناختی*. دوره ۱۸. شماره ۱. صص ۲۳-۳۴.
- حیدری، طاهره؛ امیری، شعله و حسین مولوی. (۱۳۹۱). «اثربخشی روش تصحیح نارساخوانی دیویس بر عملکرد خواندن کودکان نارساخوان». *روانشناسی کاربردی*. دوره ۲. شماره ۲۲. صص ۴۱-۵۸.
- حیدری، طاهره؛ شاه‌میوه اصفهانی، آرزو، عابدی، احمد و منصوره بهرامی‌پور. (۱۳۹۱). «مقایسه اثربخشی روش فرنالد و دیویس بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان». *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*. دوره ۱۳. شماره ۲. صص ۳۶-۴۴.
- خلیفه، بهمن. (۱۳۸۸). «گداخت جان که شود کار دل تمام و نشد: نگاهی به «فرهنگ پیشوندها و پسوندهای زبان فارسی» زنده یاد دکتر خسرو فرشیدورد». *کتاب ماه ادبیات*. شماره ۱۴۹. صص ۹۰-۹۵.
- سادوک، بنجامین، ورجینیا سادوک و رونیز پدرو. (۱۳۹۵). *خلاصه روانپزشکی: علوم رفتاری/روانپزشکی بالینی*. ج ۱. ترجمه فرزین رضاعی. اصفهان: انتشارات ارجمند.

شیرازی، محمود، مینا دانایی و محمدعلی فردین. (۱۳۹۵). «تأثیر آموزش تمرین‌های تقویت حافظه شنیداری بر توانایی خواندن دانش‌آموزان نارساخوان». *ناتوانی‌های یادگیری*. دوره ۶. شماره ۲. صص ۱۰۰-۱۱۴.

کرمی‌نوری، رضا، علی‌رضا مرادی، سعید اکبری‌زردخانه و حائده زاهدیان. (۱۳۸۷). *آزمون خواندن و نارساخوانی (نما)*. ج ۱. تهران: جهاد دانشگاهی، واحد تربیت معلم.

کلانی، سارا، محسن اصغری نکاح و علی غنایی چمن‌آباد. (۱۳۹۴). «اثربخشی برنامه‌ی مبتنی بر بازی‌های نرم‌افزاری با رویکرد زبان‌شناختی بر دقت خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان با اختلال خواندن». *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*. ۴(۴). صص ۸۴-۶۶.

گنجی، مهدی. (۱۳۹۴). *روانشناسی کودکان استثنایی بر اساس DSM-5*. ج ۲. تهران: انتشارات ساوالان. محمودی‌بختیاری، بهروز. (۱۳۷۸). «تکواژ «خانه» و عملکرد معنایی آن در ساخت واژه زبان فارسی». *متن‌پژوهی ادبی*. شماره ۹ و ۱۰. صص ۱۹۲-۱۸۳.

ملکیان، معصومه و زهرا سادات ناصری. (۱۳۹۳). «از تکواژی آزاد تا تکواژی وابسته (نگاهی به پیشینه برخی پسوند‌های زبان فارسی معاصر)». *مجموعه مقالات نهمین همایش زبان‌شناسی ایران*. به کوشش محمد دبیرمقدم. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. صص ۱۲۳۲-۱۲۱۳.

مولودی، عابد، بهروز کریمی و یدالله خرم‌آبادی. (۱۳۹۱). «مقایسه اثربخشی دو روش آموزش چندحسی فرنالد و آموزش مبتنی بر رایانه بر کاهش مشکلات املاي دانش‌آموزان پایه‌های سوم و چهارم دبستان‌های شهرستان سقز». *کودکان استثنایی*. دوره ۱۲. شماره ۴. صص ۵-۲۰.

نریمانی، محمد، رویا نوری و عباس ابوالقاسمی. (۱۳۹۴). «مقایسه‌ی اثربخشی راهبردهای آگاهی واج‌شناختی و چندحسی فرنالد بر پیشرفت مهارت‌های خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان نارساخوان». *ناتوانی‌های یادگیری*. دوره ۴. شماره ۳. صص ۱۰۴-۱۲۰.

یعقوبی، ابوالقاسم، حسین محقق، مریم غفوری‌آثار و خسرو رشید. (۱۳۹۲). «مقایسه تاثیر روش‌های چندحسی فرنالد و ادراک دیداری فراستینگ بر اصلاح عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان پسر پایه دوم ابتدایی شهر همدان». *روانشناسی افراد استثنایی*. دوره ۳. شماره ۹. صص ۳۲-۲۱.

## References

- Akhoundi, A. (2008). Morphology. *Journal of development of Persian language and Literature teaching*, 14, 26-27 [In Persian].
- Apel, K., & Werfel, K. (2014). Using morphological awareness instruction to improve written language skills. *Journal of Language Speech Hearing Service School*, 45(4), 251-260.
- Apel, K., Wilson-Fowler, E. B., Brimo, D., & Perrin, N. A. (2012). Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and Writing*, 25, 1283-1305.
- Bakhshayesh, A., Barzegar, K., & Moradi Ajani, V. (2015). The effect of working memory training on reading performance of boy students with learning disability. *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 6(22), 96-110 [In Persian].

- Cunningham, A. J., & Carroll, J. M. (2015). Early predictors of phonological and morphological awareness and the link with reading: Evidence from children with different patterns of early deficit. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 36, 509-531.
- Fracasso, L. E., Bangs, K., & Binder, K. S. (2014). The contributions of phonological and morphological awareness to literacy skills in the adult basic education population. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 140-151.
- Ganji, M. (2015). *Psychology of exceptional children based on DSM-5*. Tovic edition. Tehran: Savalan [In Persian].
- Good, J. E., Lance, D. M., & Rainey, J. (2014). The effects of morphological awareness training on reading, spelling, and vocabulary skills. *Communication Disorders Quarterly*, 36(3), 142-151.
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: effects on literacy outcomes for school-age children. *Journal of Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257-285.
- Goswami, U., Barnes, L., Mead, N., Power, A. J., & Leong, V. (2106). Prosodic similarity effects in short-term memory in developmental dyslexia. *Journal of Dyslexia*, 22(4), 287-304.
- Hall, J. G. (2015). *Effects of child-centered play therapy on social skills, academic achievement, and self-concept of children with learning disabilities: a single-case design* (PhD dissertation). The University of North Carolina at Charlotte, Charlotte, USA.
- Hallahan, D. P., Loyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2013). *Introduction to learning disabilities* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Pearson Publisher [In Persian].
- Haydari, T., Shahmive, A., Amiri, Sh., & Molavi, H. (2012). Effectiveness of Davis dyslexia correction method on reading performance of dyslexic children. *Journal of Applied Psychology*, 2(22), 41-58 [In Persian].
- Heidari, T., Shahmive, A., Abedi, A., & Bahramipoor, M. (2012). The comparison of Fernald and Davis method on reading performance in the dyslexic student. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 13(48), 34-42 [In Persian].
- Hosaini, M., Moradi, A., Kormi-Nori, R., Hasani, J., & Parmon, H. (2016). Reliability and validity of reading and dyslexia test. *Journal of Advances in Cognitive Science*, 18(1), 23-34 [In Persian].
- Hulme, C., & M. Snowing. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Journal of Current Opinion in Pediatrics*, 28(6), 731-735.
- Jacobs, K. E., Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2016). *Evidence-based assessment and intervention for specific learning disability in school psychology*. In M. Thielking & M. D. Terjesen (Eds.), *Handbook of Australian School Psychology* (1<sup>st</sup> ed., pp. 145-171). New York: Springer Publication.
- Kalani, S., Asgharinekah, M., & Ghanaei-Chamanabad, A. (2015). The effectiveness of linguistic play software package on reading accuracy and comprehension of students with reading disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(4), 66-84 [In Persian].
- Khalife, B. (2009). Investigation of dictionary of prefixes and suffixes of Persian language. *Journal of Literature Quarterly Book Review*, 149, 90-95 [In Persian].
- Kormi-Nori, R., Moradi, A., Akbari-Zaradkhane, S., & Zahedian, H. (2008). *Reading and dyslexia test (NAMA)* (1<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Jahad Daneshgahi Published [In Persian].
- Law, J. M., Woutres, J., & Ghesquière, P. (2015). Morphological awareness and its role in compensation in adults with dyslexia. *Journal of Dyslexia*, 21(3), 254-272.
- Layes, S., Lalonde, R., & Rebai, M. (2015). Effectiveness of a phonological awareness training for Arabic disabled reading children: insights on metalinguistic benefits. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(4), 24-42.
- Layes, S., Lalonde, R., & Rebai, M. (2017). Study on morphological awareness and rapid automatized naming through word reading and comprehension in normal and disabled



- reading Arabic-speaking children. *Journal Reading & Writing Quarterly*, 33(2), 123-140.
- Lyster, S.A. H., Lervag, A. O., & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Journal of Reading and Writing*, 29(6), 1269-1288.
- Mahmoudi-Bakhtiari, B. (2000). Morpheme "home" and its semantic function in the construction of Persian Language Dictionary. *Journal of Literary Text Research*, 9 & 10, 183-192 [In Persian].
- Malekian, M., & Naseri, Z. (2015). From unbound morpheme to bound morpheme (survey to history of contemporary Persian language suffixes). In M. Dabirmoghadam (Ed.), *Collection of Articles of the 9th Iranian Linguistic Conference* (pp. 1213-1232). Tehran: Allameh Tabataba'i University Press. [In Persian].
- Moloodi, A., Karimi, B., & Khoram Abadi, Y. (2013). Effectiveness of Fernald and computer-based methods in reduction of spelling problems of elementary students. *Journal of Exceptional Children*, 12(4), 5-20 [In Persian].
- Narimani, M., Nori, R., & Abolghasemi, A. (2015). Comparison of the effectiveness of phonological awareness strategies and Fernald multi-sensory to improve reading skill and comprehension of dyslexia students. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 104-120 [In Persian].
- Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain? *Journal of Learning Disabilities*, 49, 3-20.
- Pirkhayefi, A., Hasanvand, B., Azami, Y., & Hasanvandy, S. (2016). The effectiveness of spatial organization and phonemic awareness on reading and writing of students with learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 5(2), 27-42 [In Persian].
- Quin, Y., & Bi, H. (2015). The effect of magnocellular-based visual-motor intervention on Chinese children with developmental dyslexia. *Journal of Frontiers in Psychology*, 6, 15-29.
- Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2015). *Synopsis of psychiatry* (1<sup>st</sup> ed.). (F. Rezaii, Trans.). Isfahan: Arjmand [In Persian].
- Shirazi, M., Danai, M., & Fardin, M. (2017). The effect of training auditory memory strengthening exercises on reading ability of dyslexic students. *Journal of Learning Disabilities*, 6(2), 100-114 [In Persian].
- Sisson, D., & Sisson, B. (2014). *Targeted reading interventions for the common core: grades K-3: classroom-tested lessons that help struggling students meet the rigors of the standards*. New York: Scholastic Teaching Resources.
- Toffalini, E., Giofrè, D., & Cornoldi, C. (2017). Strengths and weaknesses in the intellectual profile of different subtypes of specific learning disorder: A Study on 1,049 Diagnosed children. *Clinical Psychological Science*, 5(2), 1-8.
- Vaknin-Nusbaum, V., Sarid, M., Raveh, M., & Nevo, E. (2016). The contribution of morphological awareness to reading comprehension in early stages of reading. *Journal of Reading and Writing*, 29(9), 1915-1934.
- Wise, N., D'Angelo, N., & Chen, X. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Journal of Reading and Writing*, 29(2), 183-205.
- Yaghoubi, A., Mohagheghi, H., Ghafouriasar, M., & Rashid, Kh. (2013). Comparison of the effects of Fernald multi-sensory and Frostig visual perception methods on improvement of reading performance in dyslexic male students in Hamedan city. *Journal of Exceptional individuals*, 3(9), 21-32 [In Persian].
- Yeng, S., Seigel, L. S., & Chan, C. K. (2013). Effects of a phonological awareness program on English reading and spelling among Hong Kong Chinese ESL children. *British Journal of Educational Psychology*, 26(5), 681-704.

## The Effectiveness of Morphological Awareness Training with Play on Dyslexia in Students with Specific Learning Disability

Adel Mohamadzade<sup>1</sup>  
Salar Faramarzi<sup>2</sup>

Received: 06/11/2017  
Accepted: 27/06/2018

### Abstract

#### Introduction

Specific learning disability (SLD) is disability or disorder that as the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) defines it, affects a specific academic skill or domain. According to IDEA, SLD is defined as follows: The term “specific learning disability” means a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, and this disorder may manifest itself in the imperfect ability to listen, think, speak, read, spell, or do mathematical calculations. Such a term includes such conditions as perceptual disabilities, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia. Such a term does not include a learning problem that is primarily the result of visual, hearing, or motor disabilities; of mental retardation; of emotional disturbance; or of environmental, cultural, or economic disadvantage (Jacobs, Flanagan & Alfonso, 2016).

One of the main problems of students with SLD is Dyslexia. “Developmental Dyslexia” is the most widely used term for children who experience severe difficulties in learning to decode print. Children with dyslexia find it hard to recognize printed words, have great difficulties “sounding out” unfamiliar words, and often also read slowly. In European languages, which have more regular writing systems than English, the main symptoms of dyslexia are poor reading fluency and spelling, but the predictors of reading (and dyslexia) are the same, namely letter knowledge, phoneme awareness and rapid naming (RAN) skills (Hulme & Snowling, 2016).

Therefore, several interventions have been used to improve dyslexia in students with SLD, one of which is morphological awareness instruction. Researchers have documented that a conscious awareness of the morphology is related to reading skills (Cunningham & Carroll, 2015). Words are composed of

---

<sup>1</sup> MA of Psychology of Children with Special Needs, University of Isfahan; [amomid200@gmail.com](mailto:amomid200@gmail.com)

<sup>2</sup> Associate Professor of Psychology of Children with Special Needs, Department of Psychology of Children with Special Needs, University of Isfahan, (Corresponding Author); [s.faramarzi@edu.ui.ac.ir](mailto:s.faramarzi@edu.ui.ac.ir)

morphemes, the smallest units of language that convey meaning. Morphemes can be free (i.e., base 1 words; book, clap, good, hook) or bound (i.e., prefixes and suffixes, collectively known as affixes; books, clapped, goodness, unhook). Words that consist of a free morpheme only are monomorphemic, and words that contain both free and bound morphemes are multimorphemic. Multimorphemic words can be inflected or derived. Inflected morphemes change the tense or number of a free morpheme (e.g., clapped, books), whereas derived morphemes change the part of speech and/or meaning of the base word (e.g., goodness, unhook). Prefixes always modify the meaning of a base word, whereas suffixes may or may not affect base words' meanings (Apel & Werfel, 2014). Morphological awareness refers to an individual's ability to consciously consider the structure of words in terms of the smallest meaningful units and to analyze and manipulate these units (Larsen & Nippold, 2007; Apel & Werfel, 2014). Morphological awareness can be operationalized as an individual's performance on tasks that require conscious analysis of the morphological structure of words (Berninger, Abbott, Nagy & Carlisle, 2010; Apel & Werfel, 2014).

### **Purpose**

The purpose of this study was to investigate the efficiency of play therapy based on morphological awareness on dyslexia in students with SLD.

### **Materials & Methods**

This study was a pre-test/ post-test control group design. The statistical population of this study included all female students with SLD that studied at second grade in schools of Dorche city in 2016. The sample included 30 students selected by Simple Random Sampling from this population and then assigned into two groups of 15 people (experimental group and control group). The experimental group received the play therapy based on morphological awareness in 10 sessions and 3 times a week. At this time, the control group did not receive any intervention. The study data was collected by the NAMA reading and dyslexia test (korminori & Moradi, 2005) and teacher-made test of reading. MANCOVA analysis was used to analysis the data.

### **Results**

The results showed the efficiency of play therapy based on morphological awareness on dyslexia in components of chain words ( $F=9.270$  and  $P=0.006$ ), reading time ( $F=5.596$  and  $P=0.027$ ) and correct reading ( $F=5.264$  and  $P=0.030$ ) is significant at  $\alpha=0.05$  level. But, it is not effective on reading words ( $F=1.696$  and  $P=0.206$ ) and reading nonwords ( $F=0.660$  and  $P=0.425$ ) for these students.

### **Conclusions**

According to the results of this study, since morphological awareness is related to perceiving words and also, it is effective in defining words. These results are in accordance with the results of various studies, as such as (Apel & Werfel, 2014; Good, et al., 2014; Wouters & Ghesquière, 2015; Cunningham & Carroll, 2015; Vaknin-Nusbaum, et al., 2016; Lyster, et al., 2016). Therefore, it is suggested to use play therapy based on morphological awareness for diminishing dyslexia in students with specific learning disability.

**Keywords:** Morphological awareness, Dyslexia, Specific learning disability

## بررسی آموزش نوشتن در کتاب‌های درسی آموزش فارسی و نگارش دوره ابتدایی بر مبنای رویکرد فرآیندمحور و برنامه‌قصدشده<sup>۱\*</sup>

عادلۀ مطلق<sup>۲</sup>

ملوک خادمی<sup>۳</sup>

مریم دانشگر<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۰۷

### چکیده

نوشتن، پیچیده‌ترین مهارت زبانی است که در آموزش آن نیاز به فراگیری مهارت‌های شناختی و فراشناختی بسیاری است که با توجه به بعد عاطفی و اجتماعی محقق می‌شود. هدف پژوهش حاضر، بررسی میزان پرداختن به این مهارت‌ها در برنامه درسی مورد نظر و کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی

---

\* مقاله حاضر از رساله دکتری عادلۀ مطلق، گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهراء (س) مستخرج شده است.

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.20732.1556

<sup>۲</sup> دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س) (نویسنده مسئول)؛

A.motlagh@alzahra.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء (س)؛

mkhademi@alzahra.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات فارسی، استادیار زبان و ادب فارسی، عضو هیأت علمی فرهنگستان ادب و زبان

فارسی؛ daneshgar@alumni.ut.ac.ir

است. زیرا این منابع، مهمترین منبع‌های آموزش نوشتن در کشور به شمار می‌آیند. مبنای نظری پژوهش، رویکرد فرآیندمحور است. نمونه آماری پژوهش، کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) و کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) پایه ششم بوده‌اند. این کتاب‌ها با روش تحلیل محتوای هدایت‌شده یا قیاسی بررسی شدند. کتاب‌ها از جنبه‌ها دارا بودن مهارت‌های پایه یا خرد، مهارت‌های سطح بالا یا کلان نوشتن، فرصت‌های نوشتن برای این مهارت‌ها و همچنین ایجاد اجتماعی از نویسندگان، تجزیه و تحلیل شدند. در استخراج و پردازش یافته‌ها از آمار توصیفی بهره گرفته شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که در کتاب‌های فارسی پایه ششم، بیشتر به مهارت‌های خرد و پایه پرداخته می‌شود و نسبت به مهارت‌های کلان و سطح بالا کم‌توجهی یا بی‌توجهی می‌شود. نتایج همچنین نشان داد رویکرد غالب در این کتاب‌ها به آموزش نوشتن رویکردی برآیندنگر است و تناسبی میان ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری نوشتن وجود ندارد. بیشترین تأکید بر بعد رفتاری و کمترین تأکید بر بعد عاطفی است. برنامه‌قصدشده نیز رویکردی برآیندنگر دارد. هرچند رویکرد محتوای نوشته‌شده با برنامه‌قصدشده هماهنگ است، بی‌توجهی به رویکرد فرآیندمحور که روشی مؤثر در امر آموزش به‌ویژه در آموزش مهارت نوشتن است، به عنوان کاستی فراگیر و آسیمی مهم باید مورد توجه متخصصان این حوزه قرار گیرد.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش مهارت نوشتن، تحلیل محتوا، رویکرد برآیندی، رویکرد فرآیندی، رویکرد فرآیندمحور، مهارت‌های پایه نوشتن، مهارت‌های سطح بالای نوشتن

## ۱. مقدمه

نوشتن، پیچیده‌ترین مهارت زبانی در میان مهارت‌های چهارگانه شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن است (Nunan, 1999, p. 271). مهارت نوشتن یکی از مهم‌ترین راه‌های بیان اندیشه و تبادل دیدگاه‌های فرد با دیگران، شناخته شده است. مهارت نوشتن یکی از جنبه‌های اساسی آموزش و همکاری در فعالیت‌های حرفه‌ای و اجتماعی در جامعه جدید به شمار می‌آید. اگر دانش‌آموزان آگاهی نداشته باشند که چگونه خوب بنویسند، نمی‌توانند دانش و توانایی خود را نشان دهند. همچنین اگر دانش‌آموزان نتوانند دیده‌ها، شنیده‌ها و اندیشه‌های خود را با قواعد نگارشی ارائه نمایند، نمی‌توانند زبان را بیاموزند و در آن فراگیری آن پیشرفت کنند.

نوشتن یک آفرینش و خلاقیت است که از یک سو به خلق افکار و اندیشه‌ها می‌انجامد و از سوی دیگر به نظم‌بخشی این اندیشه‌ها در قالب‌های زبانی منجر می‌شود. پرورش و بهبود نویسندگی، سبب پرورش و بهبود تفکر، پرورش و سازمان یافتن دیگر فعالیت‌های متعالی ذهن می‌شود. به بیان دیگر، نوشتن ابزاری برای تفکر است. هنگامی که افراد می‌نویسند، علاوه بر ساماندهی آنچه پیش‌تر در ذهن داشته‌اند، از طریق یک فرایند اکتشافی، ایده‌ها و اندیشه‌های تازه‌ای در ذهن می‌پروراند (NCTE, 2008)<sup>۱</sup>. خواننده‌ها و شنیده‌های آدمی مانند داده‌های خامی هستند که به پهنه تجربه و آگاهی وارد می‌شوند؛ در حالی که در نوشتن از مواد خام، فرآورده‌ای منحصربه‌فرد ساخته می‌شود.

با وجود اهمیت نوشتن، امروزه در مدرسه‌ها به آن توجه کافی نشده‌است. مدرسه باید کودکان را برای رسیدن به مهارت‌های نوشتاری در سطح بالا آماده کند. اینکه دانش‌آموزان منتظر بمانند تا در مقطع‌های بالاتر مشکل‌هایی را حل کنند که ریشه آن‌ها را باید در کلاس‌های ابتدایی از بین می‌برند، پذیرفتنی نیست. علاوه بر این، به سبب آنکه در مقطع‌های بالاتر در هر پایه فقط یک معلم وجود ندارد، هنگامی که دانش‌آموزان به دوره‌های بالاتر می‌رسند، آموزش نوشتن سخت‌تر و پیچیده‌تر می‌شود (Graham, 2008). به پیشنهاد «کارگروه ملی نوشتن»<sup>۲</sup> که برای انجام اصلاحات در زمینه نوشتن از سال ۲۰۰۲ میلادی در آمریکا تأسیس شده‌است، اصلاح‌ها باید از پایه ابتدایی، یعنی زمانی که دانش‌آموزان به تازگی نوشتن را می‌آموزند، آغاز گردد. کارشناسان معتقدند دانش‌آموزانی که مهارت‌های نوشتن خود را در سن پائین گسترش می‌دهند، ابزاری ارزشمند برای یادگیری، ارتباط و ابراز خود به دست می‌آورند (Graham et al., 2012, P.6). آن‌ها هنگامی که تکلیف‌های نوشتاری چالش‌برانگیزتر می‌شوند، در نوشتن ماهرتر خواهند بود و به سطح بالاتر موفقیت خواهند رسید (Agate, 2005).

## ۲. پیشینه پژوهش

در زمینه آموزش نوشتن در چارچوب بومی، پژوهش‌های اندکی وجود دارد که آن‌ها نیز گویای دگرگونی و بهبود در نتیجه دگرگونی بنیادهای فلسفی و نظریه‌ای نیستند. حسرتی (Hasrati, 2005)، با اشاره به اینکه در برخی کشورها، ارزیابی از عملکرد دانشجویان فقط بر اساس آثار نوشتاری آن‌ها انجام می‌شود، بر ناتوانی دانشجویان ایرانی در نگارش تأکید می‌کند. وی یکی از

<sup>۱</sup> National Council of Teachers of English

<sup>۲</sup> the national commission on writing

علت‌های این ناتوانی را بی‌توجهی به آموزش این مهارت‌ها در دوره‌های تحصیلی پیش از دانشگاه دانسته‌است. پژوهش حسنی آبیز (Hasani Abiz, 2009) نشان می‌دهد در برنامه درسی تا اندازه‌ای به امر نگارش پرداخته شده‌است و هدف‌های مهم آن از نظر دور نمانده‌است. هر چند وی شیوه آموزش نگارش و معیارهای ارزیابی انشاء را در نظر نگرفته‌است. به گونه‌ای که برخی از موضوع‌های انشاء وی نیز متناسب با سن شناختی دانش‌آموزان نبوده‌است. آموزگاران نیز به اهداف آموزش انشاء آشنایی کامل ندارند، ملاک‌های یک نوشته خوب را نمی‌دانند، انواع شیوه‌های نگارشی را نمی‌شناسند و آن‌ها را به دانش‌آموزان آموزش نمی‌دهند. همچنین دوره آموزشی برای تدریس این مهارت را نگذرانده‌اند. نتیجه این کاستی‌ها، دست‌نوشته‌های ضعیف، خالی از ابتکار و زیبایی، به دور از شیوه‌های درست نگارشی و بدون پیوستگی و نظم است. دانای طوسی (Danaye, 2009) رویکردهای نظری زیربنای تعریف سواد در برنامه‌درسی کشورهای آمریکا، کانادا، انگلستان، سنگاپور، سنگال، اندونزی و ایران را مقایسه کرده‌است. آن‌ها ضعف مبانی نظری را نشان داده و هدف‌های آموزش زبان فارسی در برنامه‌درسی ایران را به صورت مبهم و کلی ارائه کرده‌اند. بر پایه گزارش آن‌ها یکی از ضعف‌های این برنامه در بخش آموزش مهارت نوشتن، آن است که بیشتر بر درستی صوری و خوشنویسی تأکید شده و کمتر به برقراری ارتباط از طریق زبان نوشتاری پرداخته شده‌است. موسوی و همکاران (Mousavi et al., 2016) دلایل مشارکت نکردن یا مشارکت محدود استادها و دانشجویان ایرانی در تولید علم را بر شمرده‌اند. آن‌ها علت این امر را ضعف مهارت‌های نگارشی آن‌ها و بی‌توجهی سامانه آموزشی قبل از دانشگاه به خلاقیت در مهارت‌های نگارشی بیان کرده‌اند. دانشگر (Daneshgar, 2017) دستاورد دانش‌آموختگان متوسطه را در مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی بر اساس راهنمای برنامه درسی و محتوای کتاب‌های درسی بررسی کرده‌است. بر پایه یافته‌های وی، نمره میانگین دانش‌آموخته‌ها از سطح معیار به طور معناداری پایین‌تر بود و کمترین میزان امتیاز دریافتی به مهارت‌های خواندن و نوشتن مرتبط بوده‌است.

با وجود پژوهش‌های فراوانی که در زمینه آموزش نوشتن و ارزشیابی آن در دنیا انجام شده‌است، ارزشیابی کتاب در آثار اندکی مورد بررسی قرار گرفته‌است. سیستم آموزش بسیاری از کشورهای پیشرفته، اغلب مبتنی بر یک کتاب یکسان - به عنوان منبعی برای همه کشور - نبوده‌است، بلکه بیشتر مبتنی بر سیاست‌ها و هدف‌های کلی بوده‌است. معلم این اختیار را دارد که با توجه به هدف‌ها، محتوا و روش را خود برگزیند. برای نمونه، در کشور فنلاند، به معلمان خودمختاری‌هایی داده می‌شود که برای نمونه حق انتخاب برنامه درسی با کمک دانش‌آموزان را

دارند. همچنین در آمریکا ۴۶ ایالت از استانداردهای دولتی مرکزی<sup>۱</sup> پیروی می کنند. در این سند، یادگیری برای نوشتن<sup>۲</sup> و نوشتن برای یادگیری<sup>۳</sup> بسیار مورد تأکید قرار گرفته است. همچنین در این سند، ملاک‌هایی برای مهارت‌های نوشتن و کاربرد آن‌ها برای دانش آموزان از مهد کودک تا پایه دوازدهم تعیین شده است.

### ۳. مبانی نظری

#### ۳.۱. رویکردهای موجود در آموزش مهارت نوشتن

رویکردهای غالب در آموزش نوشتن، دو رویکرد برآیندی<sup>۴</sup> و فرآیندی<sup>۵</sup> است. رویکرد برآیندی از نظریه رفتاری و فلسفه اثبات‌گری نشأت گرفته است و بیشتر بر برآیند، آموزگار و کارکردهای پائین شناختی تأکید دارد. در این رویکرد، روش‌های آموزشی بیشتر یک‌سویه و برآیندنگر بوده، تعامل رودرروی آموزنده و آموزگار دیده نمی‌شود. همچنین در این رویکرد، روش‌های سنجش یک‌سویه‌سنج، آموزگارمحور و نتیجه‌محور هستند. از این رو، آموزش نوشتن در این دیدگاه بر اساس توجه به دستور زبان و درست‌نویسی از راه آموزش مستقیم انجام می‌شود. آموزنده در یک مرحله نوشته و آموزگار نیز در یک مرحله به نوشته نهایی نمره می‌دهد. بنابراین در این رویکرد بر مهارت‌های پایه‌ای مانند خوشنویسی، املاء و دانش زبانی (واژه‌سازی، جمله‌سازی و دستور زبان) تأکید می‌شود. این در حالی است که اگر به مقوله‌هایی مانند بندنویسی و انشاء نیز پرداخته شود، سازمان نیافته و بدون آموزش هدفمند است (Hedge, 1988. P. 8).

از دهه ۱۹۷۰ در آمریکا، با تغییر فلسفه آموزش از اثبات‌گری به فرائبات‌گری؛ رویکرد فرآیندی به نوشتن (Hayes et al., 1980) جایگزین رویکرد قدیمی (رویکرد برآیندی) شد. در حال حاضر، رویکرد فرآیندی به نوشتن متوازن‌تر شده است (Peacock et al, 2009). در صورتی که هنگام کنار گذاشتن رویکرد برآیندی، برخی جنبه‌های سودمند آن در رویکرد فرآیندی ادغام شده است و علاوه بر بعد شناختی، ابعاد عاطفی و اجتماعی نیز پیدا کرده است (MacArture & Graham, 2016).

در رویکرد فرآیندی، بر دانش آموزمحوری، مسئله‌محوری و فرآیندمحوری تأکید شده است (Hayes & Flower, 1980). در این رویکرد، مهارت‌های پایه در متن نوشتار مورد توجه قرار

<sup>1</sup> Common Core State Standards (CCSS)

<sup>2</sup> learning to write

<sup>3</sup> writing to learn

<sup>4</sup> Product approach

<sup>5</sup> process approach



می‌گیرند و از بررسی مستقل و بدون توجه به بافت متن پرهیز می‌شود. آموزش نوشتن، در ابتدا به منظور تولید محتوا و معنا است و پس از آن بر دانش‌های زبانی مانند دستور زبان تأکید می‌شود (Badger & White, 2000). آموزگار نیز علاوه بر تسهیل یادگیری، آموزش صریح مهارت‌ها و دانش زبانی را بر عهده دارد (Applebee, 1986; Atwell, 1987; Calkins, 1986; Honeycutt et al., 2005; Graham, Perin, 2007). در این رویکرد، ماهیت نوشتن رفت‌وبرگشتی و غیرخطی است. همچنین دانش آموز در بافتی تعاملی می‌آموزد و با نوشتن درگیر می‌شود و مراحل شامل طرح‌ریزی، پیش‌نویسی، بازنگری، ویرایش و ارائه را می‌گذراند (Graham et al., 2012, P. 14). بررسی بیشتر رویکرد فرآیندی، نشان می‌دهد که شناخت مراحل نوشتن، گام ابتدایی برای ماهر شدن دانش‌آموزان در نوشتن است (Luke, 2006; Jacobs, 2004). بر پایه پژوهش‌ها، این رویکرد تأثیر میانه‌ای بر دانش‌آموزان متوسط به بالا و تأثیر اندکی بر دانش‌آموزان مشکل‌دار دارد. در پژوهش‌های گوناگون، ترکیب عناصری از رویکردهای دیگر با رویکرد فرآیندی، اندازه تأثیر بالایی برای انواع دانش‌آموزان (با مشکلات یادگیری یا بدون آن) در سنین گوناگون و برای کار با جمعیت‌های متنوع (کل کلاس یا گروه‌های کوچک یا به صورت انفرادی) گزارش شده است (Graham et al., 2012). برای نمونه، پژوهش دی‌لاپاز (De La Paz, 1991) در آموزش راهبردهای مراحل<sup>۱</sup>، پژوهش مک‌کویتی (McQuitty, 2011) در آموزش هدف<sup>۲</sup> و قالب‌های نوشتن<sup>۳</sup>، پژوهش گراهام و پرین (Graham & Perin, 2007) در آموزش ملاک‌ها، و پژوهش ماسون و همکاران (Mason et al., 2002) در آموزش رشد راهبردهای خودتنظیمی<sup>۴</sup>، اثر بخشی بالایی نشان دادند. از این رو عناصر مؤثر برگرفته از پژوهش‌ها را با رویکرد فرآیندی تلفیق کرده‌ایم. همچنین از آن جایی که عنصر مرکزی در این پژوهش‌ها فرآیند نوشتن است، بنیان نظری پژوهش را رویکرد فرآیندمحور می‌نامیم.

### ۳.۲. عناصر رویکرد فرآیندمحور

### ۳.۲.۱. دانش درباره راهبردها، اهداف (قالب‌ها)، ملاک‌های ارزیابی و رشد راهبرد خودتنظیمی

راهبردهای نوشتن: این راهبردها فعالیت‌های ذهنی یا عملی یا هر دو هستند که نویسنده برای رسیدن به اهدافش به کار می‌برد. راهبرد به مثابه ابزاری است که به نویسنده کمک می‌کند تا با

<sup>1</sup> strategies

<sup>2</sup> purpose

<sup>3</sup> genre

<sup>4</sup> Self-Regulation Strategy Development (SRSD)

مدیریت فرآیند نوشتن به تولید محتوا بپردازد. آموزش راهبردها بر استفاده از راهبردهای خاص در برنامه‌ریزی، بازمینی، ارزشیابی و بازنگری در آموزش دانش‌آموزان تأکید می‌کند (Graham & Harris, 2005).

هدف‌های نوشتن: هدف نوشتن خواسته‌ای است که نویسنده می‌خواهد با نوشتن یک متن به آن برسد. چهار هدف اصلی برای نوشتن وجود دارد که مشتمل بر توصیف، روایت، گزارش و توجیه/تحلیل هستند. هر هدف، قالب‌های گوناگونی دارد مانند هدف روایت که می‌تواند قالب‌های داستان یا شعر داشته باشد. هدف روایت، می‌تواند برای متقاعد کردن کسی برای انجام کاری، برای روایت یک رخداد برای یک دوست، یا اطلاع‌رسانی به یکی از اعضای خانواده درباره یک رخداد در حال وقوع نوشته شود (Graham et al, 2012, P. 27).

ملاک‌های نوشتن: معیارها و ملاک‌ها ویژگی‌هایی هستند که برای بهبود نوشته به کار می‌روند. دانش‌آموزان باید بدانند نوشته خود را بر اساس چه اجزاء و ملاک‌هایی سازمان دهند و اصلاح کنند، یا اینکه به نوشته‌های یک‌دیگر بر اساس آن بازخورد دهند. ملاک‌های نوشتن شامل هفت جزء ایده، ساختار، صدا، واژه‌گزینی، روانی جمله، دستور زبان، تمیزی و خوشنویسی هستند (Culham, 2003).

رشد راهبردهای خودتنظیمی: رشد راهبردهای خودتنظیمی مدل آموزشی است که در آن آموزگار به صورت آشکار آموزش می‌دهد. سپس، به تدریج سطح حمایت خود از دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد تا در نهایت دانش‌آموز بتواند به‌طور مستقل از راهبرد استفاده کند. با راهبردهای خودتنظیمی، دانش‌آموزان به یادگیرندگان مستقلی تبدیل خواهند شد. این روش به خوبی با فرآیند نوشتن هماهنگ است. این روش شش مرحله را شامل می‌شود: معلمان در ابتدا آن‌چه را که می‌خواهند آموزش دهند به آن‌چه دانش‌آموزان می‌دانند ربط می‌دهند؛ سپس درباره مهارت جدید گفت‌وگو می‌کنند؛ آن را مدل‌سازی می‌کنند؛ به‌خاطر سپاری آن را تسهیل می‌کنند؛ به دانش‌آموزان برای انجام آن کمک می‌کنند و در نهایت، به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند به‌طور مستقل و به تنهایی آن را انجام دهند (Harris et al, 2003).

### ۳.۲.۲. مهارت‌های پایه نوشتن

مهارت‌های پایه یا خرد مهارت‌هایی هستند که مهارت‌های کلان نوشتن بر روی آن بنا می‌شوند. به بیان دیگر، مهارت‌های پایه خوش‌نویسی، درست‌نویسی و دانش‌زبانی که در رویکرد محصول‌نگر به آن توجه می‌شود، زیربنای مهارت‌های سطح بالاتر هستند که در رویکرد فرآیندنگر بر آن تأکید شده‌است (Graham et al, 2012, P. 33)

### ۳.۲.۳. فرصت نوشتن در تمامی سطوح

فراهم کردن فرصت کافی برای دانش‌آموزان برای نوشتن، عنصر اساسی برنامه آموزش نوشتن مؤثر است. دانش‌آموزان با عمل کردن می‌آموزند. آن‌ها برای نوشتن مؤثر نیاز دارند تا وقت اختصاصی به آموزش و تمرین آنچه می‌آموزند، بدهند. صرف‌زمان برای آموزش نوشتن، می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا در نوشتن اعتماد به نفس پیدا کند (National Commission on Writing, 2003).

### ۳.۲.۴. فضای مشارکتی و تعاملی

دانش‌آموزان برای رشد نوشتن علاوه بر مهارت، به انگیزه نیز نیاز دارند (Gambrell et al., 2012). معلمان باید محیطی حمایتی در کلاس ایجاد کنند تا اجتماعی از نویسندگان تشکیل شود که می‌خواهند خوب بنویسند. در یک محیط حمایتی معلم مانند دانش‌آموزان در فعالیت‌ها شرکت می‌کند و نوشته‌هایش را به اشتراک می‌گذارد. همچنین معلم فرصت‌های منظم و سازمان‌یافته‌ای برای تعامل از طریق دادن و گرفتن بازخورد و همکاری در فعالیت‌های نوشتن ایجاد می‌کند (Graham et al., 2012). این گونه نوشتن عنصرهای گوناگونی را در بر می‌گیرد، از جمله اینکه نگاهی متوازن به دستاورد، فرآیند رسیدن به آن دستاورد و ابعاد مختلف شناختی، رفتاری و اجتماعی دارد. عنصرهای مورد اشاره قسمت جدایی‌ناپذیر آموزش و پرورش معاصر هستند.

ساختار آموزشی کشور ایران متمرکز و کتاب‌محور است. فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموز و معلم پیرامون آن سازمان‌دهی می‌شود (Kiashemshaki & Sahraei, 2018). از این رو پژوهش حاضر بر آن است تا محتوای کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) و کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) ششم (Akbari Sheldareh et al, 2013a; Akbari Sheldareh et al, 2013b) (به‌عنوان آخرین پایه دوره ابتدایی) را تحلیل کند. این امر بر پایهٔ بنیان نظری و کتاب راهنمای معلم<sup>۱</sup> (Akbari Sheldareh et al, 2011)، انجام می‌شود تا میزان پرداختن به عواملی که منجر به مهارت نوشتن می‌شود، مشخص شود. همچنین این مقاله در پی آن است تا اهمیت آموزش نوشتن را یادآور شود و پشتوانه پژوهشی برای آن فراهم سازد. به این منظور، پژوهش پیش‌رو در پی

<sup>۱</sup> آخرین نسخه موجود از «راهنمای برنامه درسی مقطع ابتدایی» در سال ۱۳۸۸ به چاپ رسیده‌است، درحالی که نظام آموزشی در سال‌های اخیر بسیار تغییر کرده‌است. به همین سبب، از کتاب راهنمای معلم پایهٔ ششم ابتدایی به‌عنوان برنامهٔ قصدشده استفاده شده که اصول، اهداف، رویکردها و روش‌های برنامه درسی در آن آورده شده‌است.

پاسخگویی به دو پرسش است. نخست اینکه، رویکرد کتاب‌های فارسی به آموزش نوشتن چگونه است؟ دوم آنکه، آیا این رویکرد با رویکرد قصدشده در کتاب راهنمای معلم همخوان است؟ در این راستا، لازم است این مسأله بررسی شود که در کتاب‌های فارسی به چه میزان به آموزش و کاربست مهارت‌های پایه و سطح بالای نوشتن و نیز ایجاد انگیزه و خلق اجتماعی فعال از نویسندگان پرداخته شده است.

#### ۴. روش پژوهش

##### ۴.۱. روش سنجش و چارچوب داده‌گیری

روش سنجش در این پژوهش، تحلیل محتوا به روش هدایت‌شده یا تحلیل محتوای مبتنی بر قیاس است. در رویکرد هدایت‌شده یا مبتنی بر قیاس، اساس تحلیل را نظریه‌های موجود و یا نتایج پژوهش‌های پیشین به عنوان کدهای اولیه و راهنما تشکیل می‌دهند. واحد تحلیل، موضوع است؛ هر فعالیت که یک موضوع (مقوله) واحد دارد، به عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته می‌شود. محتوای کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) و کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) از جنبه‌دارا بودن عوامل ایجاد مهارت‌های نوشتاری برآمده از نظریه و پژوهش، کدگذاری و طبقه‌بندی شدند. در طبقه‌بندی مقوله‌های کتاب‌های فارسی، از کتاب راهنمای معلم برای روشن‌تر شدن منظور و مقصود هر بخش یاری گرفته شد.

##### ۴.۲. جامعه و روش گزینش نمونه

جامعه آماری پژوهش حاضر کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) و کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) ابتدایی است. در گزینش پایه از آن‌جا که انتظار می‌رود با بالا رفتن پایه، آموزش نوشتن پیشرفته‌تر گردد، پایه ششم به صورت هدفمند به عنوان سال پایانی دوره انتخاب و داده‌ها گردآوری شده‌اند.

##### ۴.۳. ابزار

ابزار این پژوهش سیاهه واریسی با نام «رویکرد به نوشتن» است که برای این پژوهش ساخته شده است و رویکرد به نوشتن کتاب‌های فارسی را می‌سنجد. این سیاهه واریسی بر اساس بازنگری رویکردها و پژوهش‌ها و استخراج عوامل مؤثر در آموزش نوشتن ایجاد شده است. همچنین، این سیاهه واریسی ابعاد دانش، مهارت و عاطفه موجود در کتاب‌ها را می‌سنجد.

#### ۴.۴. روایی و پایایی ابزار

برای ابزارسازی ابتدا بر پایه بنیاد نظریه‌ای (رویکرد فرآیند محور) و پژوهشی ملاک‌هایی از سازه پژوهش شناسایی و سازمان‌دهی شدند. پس از آن سیاهه واری در اختیار دو کارشناس این زمینه قرار داده شد تا روایی آن‌ها با نگاهی بر نظریه و پژوهش‌ها، برآورد شود. برای محاسبه پایایی، ۱۰ درصد محتوا انتخاب شد. از دو روش برای محاسبه پایایی استفاده شد. در روش بازسنجی، پژوهشگر پایایی را دوباره پس از دو هفته سنجید که میزان آن ۰/۹۴ محاسبه شد. در روش پایایی تصحیح‌کننده‌ها، همخوانی مشاهده دو نفر مورد سنجش قرار گرفت و میزان آن ۰/۸۹ برآورد شد.

#### ۴.۵. تجزیه و تحلیل آماری

در تجزیه و تحلیل محتوا از آمار توصیفی استفاده شد. در آمار توصیفی، فراوانی و درصد فراوانی برای نمایش داده‌ها به شرح زیر است:

جدول ۱: توزیع فراوانی مقوله‌های آموزش (بعد دانشی) و فرصت‌های نوشتن (بعد مهارتی) کتاب‌های فارسی

فراوانی بعد مهارتی	فراوانی بعد دانشی	مهارت‌ها	
۸	۰	خوشنویسی	مهارت‌های پایه
۲۵	۰	املا	
۳۷	۱۹	دانش زبانی	
۰	۰	طرح‌ریزی	فرآیند نوشتن
۰	۰	پیش‌نویسی	
۰	۰	بازنگری	
۰	۰	ویرایش	
۰	۰	ارائه	
۶	۰	توضیح روایت اطلاع‌رسانی توجیه	قالب‌ها و اهداف نوشتن
۳	۱	توصیف	
۶	۰	داستان	
۴	۱	گزارش	
۰	۰	توجیه	
۱	۱	شرح حال	
۰	۱	لطفیه	
۰	۰	شعر	
۳	۱	خلاصه	ملاک‌های نوشتن
۰	۰	ایده	
۰	۰	سازمان	
۰	۰	صدا	
۰	۰	انتخاب واژه	
۰	۰	روانی جمله	
۰	۰	قرارداد	
۰	۰	خوشنویسی	راهبردهای خودتنظیمی
۰	۰		

مهارت‌های سطح بالا

همان گونه که در جدول (۱) نشان داده شده است، در مقوله های آموزش صریح، به آموزش مهارت های پایه بیشتر پرداخته شده است و در مهارت های پایه توجه به دانش زبانی است. در مهارت های سطح بالا، فقط به برخی از هدف های نوشتن پرداخته شده است. این گونه که فقط به تعریفی از آن ها بسنده شده و ساختارهای نوشتن آن ها بیان نشده است. فقط در درس چهارم کتاب راهنمای معلم به ساختار بند نویسی (ایده اصلی در هر بند) و گزارش نویسی (مقدمه، بدنه اصلی و جمع بندی) اشاره مختصری شده است (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 68).

در تمام مهارت های پایه و در برخی از هدف های نوشتن، فرصت هایی برای نوشتن ایجاد شده است. هر چند فرصت های نوشتن نیز اغلب در پیوند با مهارت های سطح پائین مهیا شده است. در مهارت های سطح پائین هم بیشتر به دانش زبانی و املاء پرداخته شده است. در مراحل، ملاک ها و راهبردهای نوشتن، هیچ فرصتی برای نوشتن فراهم نشده است.

## جدول ۲: فراوانی و درصد فراوانی مقوله های ایجاد انگیزه و خلق اجتماع یادگیری

(بعد عاطفی / اجتماعی) کتاب های فارسی

فراوانی	مقوله های ایجاد انگیزه و خلق اجتماع یادگیری (بعد عاطفی / اجتماعی)	ایجاد انگیزه و خلق اجتماع از فریستد گان
۰	نوشتن معلم به عنوان عضوی از کلاس	
۲	انتخاب موضوع نوشتن توسط دانش آموزان	
۰	همکاری دانش آموزان باهم و با معلم در نوشتن	
۰	دادن و گرفتن بازخورد	
۰	ارائه به مخاطب	

سویه عاطفی در آموزش نوشتن محتوای نوشته شده، بسیار نادیده گرفته شده است. در مهارت های انگیزشی و اجتماعی به چهار معیار از ۵ معیار، به هیچ وجه پرداخته نشده است (۸۰٪). در هیچ جای کتاب های فارسی و کتاب راهنمای معلم پایه ششم، به نوشتن معلم به عنوان عضوی از کلاس و یا دادن و گرفتن بازخورد و همکاری دانش آموزان باهم و با معلم در نوشتن اشاره ای نشده است. در کتاب فارسی (مهارت نوشتاری) فقط در دو قسمت، تا اندازه ای به دانش آموزان حق انتخاب داده شده است.

خلاصه پراکندگی داده ها در ابعاد شناختی - رفتاری - عاطفی آموزش نوشتن در محتوای نوشته شده در جدول زیر آمده است:

**جدول ۳: خلاصه نشانه‌های شناختی - رفتاری - عاطفی آموزش نوشتن در کتاب‌های فارسی**

نشانه‌های شناختی - رفتاری - عاطفی آموزش نوشتن در کتاب‌های فارسی		فراوانی	درصد
آموزش آشکار مهارت‌های نوشتن (بعد شناختی)	مهارت‌های پایه	۱۹	۱۶٪
	مهارت‌های سطح بالا	۵	۴٪
فرصت‌های نوشتن (بعد رفتاری)	مهارت‌های پایه	۷۰	۵۹٪
	مهارت‌های سطح بالا	۲۳	۱۹٪
ایجاد انگیزه و خلق اجتماعی از نویسندگان (بعد عاطفی)		۲	۲٪
مجموع		۱۱۹	۱۰۰٪

یافته‌ها نشان می‌دهد که نگاه متوازنی میان ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی وجود ندارد. بیشترین بها به سویه رفتاری (۷۸٪) و کمترین بها به سویه عاطفی داده شده است (۲٪). علاوه بر این، در ابعاد شناختی و رفتاری بیشتر به مهارت‌های پایه توجه شده است (۷۵٪). توزیع فراوانی آموزش مهارت‌های نوشتن در برنامه قصدشده در کتاب راهنمای معلم در جدول زیر آمده است:

**جدول ۴: توزیع فراوانی آموزش و فرصت‌های نوشتن قصدشده**

فراوانی	آموزش و فرصت‌های نوشتن قصدشده
؟	آموزش مهارت‌های پایه
؟	مراحل نوشتن اهداف نوشتن ملاک‌های نوشتن
۰	راهبردهای خودتنظیمی

در کتاب راهنمای معلم، یک بار آموزش مهارت‌های نوشتن بیان شده است. هر چند روشن نشده است که منظور مهارت‌های پایه است یا مهارت‌های سطح بالا. همچنین به راهبردهای خودتنظیمی نیز اشاره‌ای نشده است.

**جدول ۵: توزیع فراوانی مقوله‌های ایجاد انگیزه و خلق اجتماع یادگیری قصدشده**

فراوانی	مقوله‌های ایجاد انگیزه و خلق اجتماع یادگیری قصدشده	ایجاد انگیزه و خلق اجتماع از نویسندگان
۰	نوشتن معلم به‌عنوان عضوی از کلاس	
۰	انتخاب موضوع نوشتن توسط دانش آموزان	
۰	همکاری دانش آموزان با هم و با معلم در نوشتن	
۰	دادن و گرفتن بازخورد	
۰	ارائه به مخاطب	

در کتاب راهنمای معلم به هیچ‌یک از مقوله‌های ایجاد انگیزه و خلق اجتماعی نویسندگان پرداخته نشده‌است. از مقایسه هدف‌های بیان‌شده در کتاب راهنمای معلم با یافته‌های برآمده از تحلیل محتوای کتاب می‌توان به یافته‌هایی دست یافت. از جمله اینکه هدف‌هایی که در کتاب درسی آمده‌اند با هدف‌هایی که در برنامه قصد شده‌اند، هماهنگ هستند. هر چند الگوی آموزش کتاب با رویکرد فرآیند محور هماهنگ نیست.

**۵. بحث و نتیجه‌گیری**

هدف پژوهش حاضر، تعیین رویکرد برنامه‌قصدشده (کتاب راهنمای معلم) و نوشته‌شده (کتاب‌های فارسی) در پایه ششم به آموزش نوشتن بود. یافته‌ها نشان داد که کتاب راهنمای معلم کتاب فارسی (مهارت‌های خوانداری) و کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) در پایه ششم، رویکرد فرآیند محور نداشته‌اند. در این کتاب‌ها به آموزش مهارت‌های پایه نوشتن تأکید شده‌است. هر چند فرآیند نوشتن و مهارت‌های سطح بالا آموزش داده نمی‌شود و تلاشی برای کاربردی شدن آن انجام نمی‌گیرد. همچنین بر خلق اجتماعی که دانش‌آموزان در آن با هم و با معلم در نوشتن همکاری کنند و به یک‌دیگر بازخورد دهند، تأکید نشده‌است. برای نمونه، به تمرین‌های پایه‌ای شبیه این تمرین‌ها بسیار پرداخته می‌شود: «چهار واژه از درس پیدا کنید که یکی از شکل‌های «غ» را داشته باشد». یا اینکه «با حروف زیر چهارواژه بنویسید که ارزش املائی داشته باشد». یا «متن زیر را با یکی از حروف کامل کنید». حتی در کارگاه نویسندگی برخلاف انتظاری که از اسم آن می‌رود به جای آموزش مهارت‌های سطح بالایی مانند اهداف نوشتن، فرآیند نوشتن و راهبردهای نوشتن، به نکته‌هایی مانند این‌ها اشاره شده‌است: «از کاربرد کلمه‌های گفتاری و شکسته خودداری کنیم» یا «ساده و خوانا بنویسیم».



باید توجه داشت که مهارت‌های پایه زیربنای مهارت‌های سطح بالا هستند و خودکاري آن‌ها برای خوب نوشتن ضروری است (Sipe, 2013). با این وجود، تا زمانی که دانش‌آموزان مهارت‌های سطح بالا را یاد نگیرند، قادر به تولید نوشته خوب نخواهند بود (Troia, 2003). نوشتن فرآیندی پیچیده است که نیازمند تلاش ذهنی پی‌درپی در بازه زمانی طولانی است (Nunan, 1999, p. 273). برای نمونه، دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که پیش از نوشتن طرح‌ریزی کنند و برای این کار باید هدف از نوشتن خود را تعیین کنند. بنابراین لازم است هدف‌های گوناگون را بشناسند؛ اینکه هدف از نوشتن توضیح، روایت، اطلاع‌رسانی یا توجیه/تحلیل است. دانش‌آموز باید پیش از نوشتن مخاطب خود را شناسایی کند و بیاموزد که چگونه با گذر از مراحل نوشتن، فرآیندی نوشته‌ای باکیفیت تولید کند (Boscolo, 2008). تا زمانی که این فرایند و اقدامات لازم در ارتباط با آن آموزش داده نشود و معلم آن را به کار نگیرد، این مهارت فرا گرفته نمی‌شود. فراتحلیلی که به وسیله گراهام و پرین (Graham & Perin, 2007) و هیلاکس (Hillocks, 1986) انجام گرفت، نشان داد که این رویکرد، نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم تا دوازدهم را بهبود می‌بخشد (Graham et al., 2011).

تمرکز کتاب‌های فارسی به آموزش مهارت‌های پایه در خارج از متن و به صورت مستقل است. در آموزش مهارت‌های سطح بالا، در زمینه اهداف نوشتاری هم به آموزش مختصر مانند خلاصه‌نویسی، شرح حال نویسی و خاطره‌نویسی پرداخته می‌شود. با این وجود، به سبب آنکه این هدف‌های نوشتاری به صورت جدا، نه در پیوند با اجزای دیگر و مهم‌تر مهارت‌های سطح بالا مانند فرآیند نوشتن، راهبردهای آن و اهداف نوشتن آمده‌است، اثر چندانی نخواهد داشت. نگاه متوازنی میان ابعاد شناختی، رفتاری و عاطفی آموزش نوشتن در محتوای نوشته‌شده وجود ندارد و بیشترین بها به سویه رفتاری (۷۸٪) و کمترین بها به سویه عاطفی داده شده‌است (۲٪). علاوه بر این، در ابعاد شناختی و رفتاری بیشتر به مهارت‌های پایه توجه شده‌است.

در کتاب راهنمای معلم (Akbari Sheldareh et al, 2011) در پیوند با هدف‌های کلی کتاب فارسی ششم، مهارت‌های نوشتن به ترتیب این گونه آمده‌است: «توسعه توانایی تبدیل نشانه‌های صوتی به نوشتاری (املا)، توسعه توانایی درست‌نویسی، خوانا نویسی و زیبایی‌نویسی، تعمیق عادات مطلوب در هنگام نوشتن و استفاده از نشانه‌های نگارشی» (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 22). همان‌گونه که مشاهده می‌شود بیشتر پرداختن به مهارت‌های پایه مورد توجه است و در این اهداف به مهارت‌های سطح بالا توجه نمی‌شود. هر چند به عمیق بودن عادات مطلوب در هنگام نوشتن اشاره شده‌است، اما روشن نیست که منظور از آن چیست. با آنکه رویکرد کتاب با

رویکردهای نوین آموزش هماهنگ نیست، اما از مقایسه اهداف بیان‌شده در کتاب راهنمای معلم با یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که اهداف اجراشده با هدف‌های قصدشده هماهنگ است.

در کتاب راهنمای معلم (Akbari Sheldareh et al, 2011) در توضیح قسمت‌های کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) در پیوند با نام نگارش آمده‌است: «در این بخش از واژه‌آموزی به واژه‌سازی، ترکیب‌سازی و تبدیل آن به عبارت و جمله می‌رسیم و پس از به کارگیری جمله به نوشته بلندتر یعنی بند یا پاراگراف رو می‌آوریم. با آنکه در کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) به بندنویسی بسیار اشاره شده اما فقط فرصت‌هایی اندکی آن‌هم با رویکرد محصول‌نگر برای بندنویسی (نگارش) فراهم شده‌است.» (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 22).

شیوه ارزشیابی در کتاب راهنمای معلم (Akbari Sheldareh et al, 2011) این‌گونه تجویز شده‌است:

الف: املاي فارسی ششم:

املاي فارسی کتبی (۲۰ نمره):

- ارزشیابی تکوینی (۲۰ نمره): ۲۰ نمره املاي تقریری تقسیم بر دو، به اضافه ۱۰ نمره طرح سؤال از بخش فعالیت‌های املاي کتاب مهارت‌های نوشتاری و پرسش‌های املاي معلم ساخته.

- ارزشیابی پایانی (۲۰ نمره): ۲۰ نمره املاي تقریری تقسیم بر دو، به اضافه ۱۰ نمره طرح سؤال از بخش فعالیت‌های املاي کتاب مهارت‌های نوشتاری و پرسش‌های املاي معلم ساخته.

نمره نهایی: میانگین ارزشیابی تکوینی و پایانی

ب- نگارش و انشا:

انشای فارسی (۲۰ نمره):

- ارزشیابی تکوینی (۲۰ نمره) ۱۰ نمره نوشتن موضوع انشا به اضافه ۱۰ نمره طرح پرسش‌هایی از فعالیت‌های انشایی و نگارشی کتاب مهارت‌های نوشتاری و پرسش‌های نگارشی معلم ساخته.

- ارزشیابی پایانی (۲۰ نمره): ۱۰ نمره نوشتن موضوع انشا به اضافه ۱۰ نمره طرح پرسش‌هایی از فعالیت‌های انشایی و نگارشی کتاب مهارت‌های نوشتاری و پرسش‌های نگارشی معلم ساخته.

نمره نهایی: میانگین ارزشیابی تکوینی و پایانی (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 13)

روشن است که راهنمای کتاب در ارزشیابی، چه تکوینی و چه پایانی، بر نوشته نهایی و رویکرد محصول‌نگر پافشاری می‌کند و فرآیند نوشتن را در نظر نمی‌گیرد؛ همان‌گونه که در موارد بیان‌شده به عنوان ملاک‌های نمره‌گذاری نیز، مهارت‌های سطح بالا وجود ندارند (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 13): (۱) رعایت نظم منطقی و پرورش موضوعی، (۲) به کارگیری

درست نکته‌های نگارشی، دستوری و املائی، ۳) تأکید و توجه به استفاده از جمله‌های نو و خلاق، ۴) بهره‌گیری از تخیل و عناصر زیبای سخن، ۵) توانایی بهره‌گیری از نکات آموزشی مطرح‌شده در کارگاه نویسندگی، ۶) به کارگیری واژگان مناسب و تعبیرها و ترکیب‌های خوش‌ساخت، ۷) استفاده از آیات و روایات متناسب با موضوع، ۸) به کارگیری و استفاده مناسب از ضرب‌المثل‌ها و اشعار مناسب، ۹) پیراسته، ویراسته و پاکیزه نویسی، ۱۰) بیان و توصیف دقیق مشاهدات و ۱۱) در صورت برخورداری نوشته از فضای خلاقانه و نگاه نو، می‌توان از برخی کاستی‌های ظاهری و کم‌اهمیت مانند خط‌خوردگی‌ها، چشم‌پوشی کرد.

روشن است که در این ملاک‌ها، هم بر مهارت‌های پایه مانند واژه‌سازی، جمله‌سازی، نکته‌های دستوری و املائی و تولید متن، بدون توجه به نوشتن فرآیندی پافشاری شده‌است. از مقایسه میزان آموزش مستقیم نوشتن و میزان فرصت‌های فراهم‌شده برای نوشتن روشن است که توازنی میان آن‌ها وجود ندارد. همان‌گونه که در کتاب راهنمای معلم (Akbari Sheldareh et al, 2011, p. 6) اشاره شده‌است، در فعالیت‌های نگارشی کتاب، آموزش غیر مستقیم مورد توجه است. فقط در بخش کارگاه نویسندگی به آموزش مستقیم پرداخته می‌شود:

در حقیقت، اصلی‌ترین بخش کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) با تکیه بر مهارت‌های نوشتاری، در همین قسمت آمده‌است. به بیان دیگر، دو قسمت نخست (املا-دانش زبانی و نگارش)، مراحل تکرار، تمرین، دست‌ورزی، نرمش ذهن و زبان و قلم برای دستیابی به مهارت نوشتن و روی آوردن به یک کار خلاقانه و آفرینشی است. این قسمت باهدف فرصت‌سازی دقیق‌تر و سنجیده‌تر همراه با آموزش و بهره‌گیری از شگردهایی برای پرورش ذهن خلاق به هنگام نوشتن، سامان یافته است.

بنابراین به روشنی، کتاب راهنمای معلم، فقط در این بخش از کتاب آموزش‌هایی داده می‌شود و فرصت‌هایی برای نوشتن در این زمینه فراهم می‌شود (البته در کتاب فارسی نیز آموزش داده می‌شود اما فقط دانش زبانی است). همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، آموزش‌های سطح بالا بسیار اندک است. این آموزش‌های اندک هم در یک حوزه (اهداف نوشتن) و بدون درهم‌تنیدگی با حوزه‌های دیگر هستند. بنابراین رویکرد کتاب راهنمای معلم در زمینه نوشتن (قصدشده) با رویکرد کتاب فارسی (مهارت‌های نوشتاری) (طراحی شده) در پایه ششم هماهنگ است و فرآورده را به جای فرآیند در نظر می‌گیرد.

این پژوهش، با یافته‌های دانای توسی (Danaye Tusi, 2009) که بر گردآوری چارچوبی مفهومی برای درس انشا تأکید داشته‌است، همسویی دارد. مقاله حاضر در راستای گزارش موسوی

و همکاران (Mousavi et al., 2016) و حسرتی (Hasrati, 2005) اشاره کرده‌است که سامانه آموزشی پیش از دانشگاه به آموزش و خلاقیت در مهارت‌های نگارشی توجه نکرده‌است. همچنین، یافته‌های مقاله همسو با پژوهش دانشگر (Daneshgar, 2017)، بر پائین بودن نمره میانگین نوشتن دانش‌آموختگان از سطح معیار، تأکید داشته‌است. پژوهش حسنی‌آبیز (Hasani Abiz, 2009) درباره ارزشیابی نگارش دانش‌آموزان پایه پنجم نشان داد که به نگارش، تا اندازه‌ای پرداخته شده و هدف‌های مهم آن از نظر دور نمانده‌است. به بیان دیگر، هدف‌های برنامه با دستاورد دانش‌آموزان همخوان گزارش شد. یافته دیگر پژوهش مورد اشاره این است که از روش‌های آموزش نگارش غفلت شده که این یافته نیز با یافته‌های پژوهش حاضر همسویی دارد. از آنجائی که نوشتن ابزاری ارزشمند برای یادگیری، آموزش، تولید دانش و ارتباط است، برنامه‌ریزان و آموزش‌گران باید به این مهارت توجه کنند. آن‌ها از همان ابتدا افضی را در نظر بگیرند که متناسب با اهداف سوادآموزی نوین (خواندن و نوشتن انتقادی) باشد. بسنده کردن به مهارت‌های پایه نوشتن، در نهایت به کاهش بازدهی مراکز علمی کشور می‌انجامد. این امر مانعی جدی برای دستیابی به توانایی‌های علمی دانش‌آموزان و دانشجویان کشور خواهد بود. رویکرد فرایندی نگاه متوازی به دستاورد، فرآیند رسیدن به آن دستاورد و نیز جنبه‌های مختلف شناختی، رفتاری و اجتماعی می‌اندازد. بر این مبنا، این رویکرد ظرفیت آن را دارد که جزئی از آموزش و پرورش معاصر شمرده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود به دلیل پژوهش‌های اندک و نبودن اطلاعات زمینه‌ای کافی در این حوزه، پژوهش و بررسی‌های بیشتری انجام شود. به گونه‌ای که این بررسی‌ها به میزان و سطح مهارت نوشتن در تمامی مقاطع تحصیلی را تعیین کنند و الگوی آموزش نوشتن در پایه‌های مختلف اعتبارسنجی شود.

### فهرست منابع

- اکبری شل‌دَره، فریدون، نعمت‌الله ایران‌زاده، نازیلا بهروان، فردوس حاجیان، حسن ذوالفقاری، مرجان سجودی، حسین سنگری، محمدرضا قاسم‌پورمقدم، راحله محمدی، مهتاب میرایی آشتیانی، سلیم نیساری و عباس علی وفاپی (۱۳۹۳). *فارسی (مهارت‌های خواننداری)*، ششم دبستان. تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- اکبری شل‌دَره، فریدون، نعمت‌الله ایران‌زاده، نازیلا بهروان، فردوس حاجیان، حسن ذوالفقاری، مرجان سجودی، حسین سنگری، محمدرضا قاسم‌پورمقدم، راحله محمدی، مهتاب میرایی آشتیانی، سلیم نیساری و عباس علی وفاپی. (۱۳۹۳). *فارسی (مهارت‌های نوشتاری)*، ششم دبستان. تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.

- اکبری شیلدز، فریدون، نعمت‌الله ایران‌زاده، نازیلا بهروان، فردوس حاجیان، حسن ذوالفقاری، مرجان سجودی، حسین سنگری، محمدرضا قاسم‌پورمقدم، راحله محمدی و مهتاب میرایی آشتیانی (۱۳۹۱). *کتاب معلم فارسی ششم دبستان*. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.
- حسرتی، مصطفی. (۱۳۸۴). نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه گمشده آموزش عالی. *فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. دوره ۱۱. شماره ۲-۱. صص ۱۰۳-۱۳۸.
- حسینی آیز، زهرا. (۱۳۸۸). *ارزشیابی برنامه، کارکرد آموزگاران، و دستاوردهای دانش‌آموزان پایه پنجم در درس نگارش از دیدگاه سازایی‌گری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا (س).
- دانای طوسی، مریم و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۸). «رویکردهای نظری زیربنای تعریف سواد: شواهدی از برنامه درسی کشورهای آمریکا، کانادا، انگلستان، سنگاپور، سنگال، اندونزی و ایران». *نواوری‌های آموزشی*. شماره ۳۱. صص ۷۵-۱۰۰.
- دانشگر، مریم. (۱۳۹۶). «مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی (مطالعه موردی شهر تهران)». *جستارهای زبانی*. دوره ۸. شماره ۱. صص ۲۳۱-۲۵۶.
- کیاشمشکی، لیلا و صحرائی، رضامراد. (۱۳۹۷). «ارزیابی مجموعه آموزشی فارسی شیرین است بر مبنای مجموعه شاخص‌های کانینگورث». *زبان پژوهی*. سال ۱۰. شماره ۲۷. صص ۱۴۷-۱۶۹.
- موسوی، سیدایمان، غلامرضا کیانی، رامین اکبری و رضا غفار ثمر. (۱۳۹۵). «سیر تکاملی آگاهی از ژانر رشته تخصصی با آموزش مهارت‌های دانشگاهی: یک مطالعه موردی». *جستارهای زبانی*. دوره ۷. شماره ۳. صص ۱۷۱-۱۹۶.

## References

- Agate, L. (2005). *Investigation of primary grade writing instruction* (Unpublished P.h.d. dissertation). University of Maryland, Maryland, USA.
- Applebee, A. N. (1986). Problems in process approaches: toward a reconceptualization of process instruction. In A. R. Petrosky & D. Bartholomae (Eds.), *The teaching of writing. 85<sup>th</sup> Yearbook*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Atwell, N. (1987). *In the middle: Writing, reading, and learning with adolescents*. Upper Montclair: Boynton/Cook.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Boscolo, P. (2008). Writing in primary school. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 293-309). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calkins, L. M. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Culham, R. (2003). *6 + 1 Traits of writing: the complete guide grades 3 and up*. New York: Scholastic.
- Danaye Tusi, M. (2009). Theoretical approaches to the definition of literacy: evidence from the curriculum of the United States, Canada, England, Singapore, Senegal, Indonesia and Iran. *Educational innovations*, 31, 75-100 [In Persian].
- Daneshgar, M. (2017). High school graduates' skills in the middle school of Persian language and literature (case study of Tehran). *Language Queries*, 8(1), 231-256 [In Persian].

- De La Paz, S. (1999). Teaching writing strategies and self-regulation procedures to middle school students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 31(5), 1-16.
- Akbari Sheldareh, F., Iranzadeh, N. A., Behravan, N., Hajian, F., Zolfaghari, H., Sujoudi, M., Sangari, M. R., Ghasempour Moghaddam, H., Mohammadi, R., Mirai Ashtiani, M., Nisari, S. & Vafai, A. A. (2013a). *Sixth primary school (reading skills)*. Tehran, Iran: General Office of Supervision on the Publication and Distribution of Educational Materials [In Persian].
- Akbari Sheldareh, F., Iranzadeh, N. A., Behravan, N., Hajian, F., Zolfaghari, H., Sujoudi, M., Sangari, M. R., Ghasempour Moghaddam, H., Mohammadi, R., Mirai Ashtiani, M., Nisari, S. & Vafai, A. A. (2013b). *Farsi, sixth primary school (writing skills)*. Tehran, Iran: General Office of Supervision on the Publication and Distribution of Educational Materials [In Persian].
- Akbari Sheldareh, F., Iranzadeh, N. A., Behravan, N., Hajian, F., Zolfaghari, H., Sujoudi, M., Sangari, M. R., Ghasempour Moghaddam, H., Mohammadi, R., & Mirai Ashtiani, M. (2011). *Farsi sixth primary school teacher's guidebook*. Tehran, Iran: Publication and Distribution of Educational Materials [In Persian].
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: a practice guide (NCEE 2012-4058)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting: a national survey. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 9-69.
- Graham, S., & Harris, K. (2005). *Writing better: teaching writing processes and self-regulation to students with learning problems*. Baltimore, MD: Brookes.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 896. doi: 10.1037/a0029185.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: a meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- Graham, S. (2008). Effective writing instruction for all Students. *Written for Renaissance Learning* Retrieved from <<http://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf>>
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Hassani Abiz, Z. (2009). *Evaluation of teachers' function and achievements of fifth grade students in the course of writing from the constructivism perspective* (Master thesis). Alzahra University, Tehran, Iran [In Persian].
- Hassrati, M. (2005). Academic writing at Iranian universities: the lost hearts of higher education. *Research and Planning Journal in Higher Education*, 11(1-2), 103-138 [In Persian].
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible Language*, 14(A), 388-399.
- Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: new directions for teaching*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Honeycutt, R. L., & Pritchard, R. J. (2005). Using a structured writing workshop to help good readers who are poor writers. In Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & Couzijn, M. (Eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing* (pp. 141-150). New York: Springer.

- Jacobs, G. M. (2004). A classroom investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 17-23.
- Kiashemshaki, L. & Sahraei, R. (2018). The evaluation of the "Farsi Shirin Ast" collections based on the Caningeworth Indices. *Zabanpajuhi*, 10(27), 147-169 [In Persian].
- Luke, S. D. (2006). The power of strategy instruction. *Evidence for Education*, 1(1), 1-12.
- McArture, C., & Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. In A. Ch. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *excerpted from Handbook of Writing Research* (pp. 24-40). New York: Guilford Press.
- McQuitty, V. (2011). *Lesson study: developing a knowledge base for elementary writing instruction* (Master thesis). Syracuse University, New York, USA.
- Mousavi, S. M., Kiani, G., Akbari, R., & Ghaffar Samar, R. (2016). Evolution of knowledge of the specialty genre by teaching academic skills: a case study. *Language Queries*, 7(3), 171-196 [In Persian].
- National Commission on Writing (2003). *The neglected R: the need for a writing revolution*. New York, NY: CollegeBoard.
- Tobin, L. (2001). Process pedagogy. In G. Tate, A. Rupiper, & K. Schick (Eds.), *A guide to composition pedagogies* (pp. 1-18). New York: Oxford University Press.
- National Council of Teachers of English (NCTE) (2008). *A policy research brief produced by the National Council of Teachers of English*. Retrieved from <http://www.ncte.org/resources/policy-briefs/>
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Peacock, G. G., Ervin, R. A., Daly, E. J., III & Errell, K. W. (2009). *Practical Handbook of School Psychology: Effective Practices for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: Guilford Publications.
- Sipe, Rebeca B. (2013). Strategies for writers, foundational research. Retrieved from <http://www.zaner-bloser.com>
- Troia, G. A. (2003). Effective writing instruction across the grades: what every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.

## **Study of Writing Instruction in Reading and Writing Textbooks of Primary School Based on the Process Approach and the Intended Curriculum**

**Adeleh Motlagh<sup>1</sup>**  
**Molok Khademi<sup>2</sup>**  
**Maryam Daneshgar<sup>3</sup>**

Received: 06/08/2018

Accepted: 27/04/2019

### **Abstract**

In each country, educational systems play an important role in moving ahead of their goals to adapt to the changes in society. Language skills are the main objectives of the primary curriculum. Clearly, competence in them requires education and any education needs a program while program needs to be evaluated for improvement.

Writing is an integral part of contemporary education because of its relation to thinking and reading. Writing is a valuable factor both for the current education reform and for individual success at school and at work; therefore, it is essential for educators to define the strengths and weaknesses of the current school curriculum. However in the field of writing, there has been much less research in the country and no changes are offered in writing as a result of the transformation of philosophical and theoretical foundations. Therefore, in this research, it was attempted to evaluate the written curriculum of primary writing instruction based on the theoretical foundation and written curriculum.

There are two main approaches to writing: Product Approach and Process Approach. The Product approach is derived from the behavioral theory and the positivism philosophy, wherein the emphasis is on the teacher and the lower-level cognitive functions. In this approach, educational methods are more one-dimensional and teacher-centered. Writing in this perspective is based on grammar and the regularization is through direct teaching. Students write in one step and teacher also scores in another step to the final writing. Therefore, in this approach, the emphasis is on basic skills such as handwriting, spelling and linguistic

---

<sup>1</sup> PhD of Educational Psychology, Department of Psychology, Alzahra University (Corresponding Author); [A.motlagh@alzahra.ac.ir](mailto:A.motlagh@alzahra.ac.ir)

<sup>2</sup> Associate Professor of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Alzahra University; [mkhademi@alzahra.ac.ir](mailto:mkhademi@alzahra.ac.ir)

<sup>3</sup> Assistant Professor of Persian Language and Literature, Academy of Literature and Persian Language; [daneshgar@alumni.ut.ac.ir](mailto:daneshgar@alumni.ut.ac.ir)



knowledge –i.e. word-formation and grammar. By the change in the philosophy of teaching from positivism to post-positivism, the process-writing approach transformed the old approach –i.e., the product approach. In this approach, the emphasis is on the student, problem, and process. The process of writing transforms thoughts and ideas into the final text and emphasizes the construction of meaning and its transition. Over time, the process approach evolved and introduced other dimensions.

This research is based on the process approach merged with other approaches. Effective elements derived from other approaches are well combined with the writing process and show positive results in research. Thus, a pattern of writing education is used that takes into account the training and opportunities of writing for high-level skills such as strategies, goals, criteria of evaluation and growth of self-regulation strategy as well as basic skills in an interactive and collaborative context. Since the process of writing is the central element in this approach, the theoretical foundation of this research is called the process-oriented approach.

The textbook is one of the most important references and resources for the students' learning in our country's educational system. In Iran, most educational activities are carried out within the framework of the textbook and the most educational activities and experiences of students and teachers are organized around it. So, in this study, it is tried to investigate writing skills in primary school's reading and writing textbooks and the writing approach used in that according to teacher guidebook. This research seeks to answer the two fundamental questions: "Is the approach of reading and writing textbooks to the writing instruction based on modern teaching methods?" and "Is the approach of reading and writing textbooks to writing instruction coordinated with the intended approach in the teacher's guidebook?"

The method of measurement in this research is guided content analysis or analogy-based content analysis. In a guided or analogy-based approach, the basis of the analysis is the existing theory or the results of previous research as initial codes. Content of these textbooks were analyzed based on basic or micro level skills as well as high or macro level skills, writing opportunity for these skills and access to writers community. The statistical population of the study is reading, writing textbooks and teacher guidebook for primary school. In grade selection, it is expected that higher grade will become more advanced in writing; therefore, the sixth grade as the final year of the selected period was targeted and the data were collected. Descriptive statistics was used to obtain the results.

The results showed that in sixth-grade reading and writing textbooks, there is more attention to basic and micro level skills and low or no attention is paid to macro and high-level skills. Results showed that the writing instruction model is not based on the process approach, but has the traditional approach components and there is no balance between the cognitive, affective and behavioral dimensions of writing instruction in written content. The highest value is for the behavioral dimension and the lowest value is for the affective dimension. In addition, in the cognitive and behavioral dimension, the higher attention was to basic skills. Findings also showed that the written curriculum is coordinated with the intended curriculum.

**Keywords:** Teaching writing skills, Content analysis, Process Approach, Product Approach, Process-based Approach, Basic writing skills, High-level writing skills

## بررسی استعاره‌های مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری ظرف «فوق» در زبان نهج البلاغه<sup>۱</sup>

سید محمد موسوی بفرویی<sup>۲</sup>

مریم توکل نیا<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۰۱

### چکیده

در استعاره‌های مفهومی، گوینده مفهوم ویژه و غیر قابل فهمی را با استفاده از تجربه‌های شناخته شده و طرح‌واره‌های تصویری، برای مخاطب قابل درک می‌کند. امام علی (ع) هم در نهج البلاغه از این مقوله زبان‌شناسی شناختی، با استفاده از ابزارهایی مانند ظرف «فوق» بهره گرفته‌اند. این امر سبب شده تا زبان نهج البلاغه با وجود برخورداری از امور پیچیده و معنوی، برای همگان قابل فهم شود. بر این مبنای تحلیل و بررسی استعاره‌های مفهومی ظرف «فوق» در زبان نهج البلاغه، هدف نگارش این نوشتار قرار گرفت. به این منظور، از روش توصیفی و تحلیلی بهره گرفته شد. پس از بازخوانی تفاوت استعاره در رویکرد شناختی و رویکرد سنتی یافته‌هایی به دست آمد. نخست اینکه در نهج البلاغه،

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.19052.1501

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات عرب، گروه علوم قرآن و حدیث، عضو هیئت علمی دانشگاه آیت الله حائری میبد

(نویسنده مسئول)؛ mohamad\_smm@meybod.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشجوی دکترای الهیات-معارف نهج البلاغه، گروه الهیات، دانشگاه آیت الله حائری میبد؛

m.tavakolnia@ag.iut.ac.ir

واژه فوق دارای کانون استعاری قوی است. این واژه، بر رابطه‌ی مکانی دلالت داشته و از ترکیب «بالا» و «در طول» به دست آمد. دوم آنکه، تغییر جایگاه مسیرپیما در مرزنا، طرح‌واره‌های دیگری را ترسیم کرده است. این طرح‌واره‌ها، که مفهوم مبدأ را تشکیل می‌دهد، خود مبنای ساخت یک مفهوم انتزاعی به شمار می‌آیند. سوم اینکه، در بررسی موردی «فوق» در تعبیرات نهج‌البلاغه، معلوم شد که «جهت و حرکت» مفهوم مبدأ هستند. همچنین مفاهیم انتزاعی مانند «تسلط»، «عظمت»، «احاطه»، «گسترده‌گی»، «علو مقامی» و موارد مشابه، مفهوم مقصد به شمار می‌آیند.

### واژه‌های کلیدی: استعاره‌های مفهومی، ظرف «فوق»، طرح‌واره‌های

تصویری، نهج‌البلاغه، معنای پیش‌نمونه، شبکه معنایی

#### ۱. مقدمه

اصطلاح معناشناسی شناختی، نخستین بار از سوی لیکاف مطرح شد. بر اساس این نگرش، دانش زبانی، مستقل از اندیشیدن و شناخت نیست. لیکاف بر خلاف افرادی مانند فودور و چامسکی، رفتار زبانی را بخشی از استعدادهای شناختی انسان می‌داند. استعدادهایی که برای آدمی امکان یادگیری، استدلال و تحلیل را فراهم می‌آورند. در این دیدگاه، دانش زبانی بخشی از شناخت عام آدمی است (Safavi, 2004, p. 363-364). در واقع معناشناسی شناختی به بررسی رابطه میان معنا و ارجاع آن در جهان واقعی می‌پردازد (Rasekh Mahand, 2010, p. 22)، یکی از موضوع‌های بسیار مهم در معناشناسی شناختی، بحث «استعاره‌های» مفهومی است. استعاره، بخش مهمی از ارتباط‌های زبانی را شامل می‌شود و در ابتدا ممکن است، امر غیر مهمی به شمار آید، که چندان مورد توجه قرار نگیرد. این در حالی است که وقتی تحلیل متن‌های زبانی مورد بررسی قرار گیرد، اهمیت استعاره‌ها در صورت قبولی آن، در تبیین پیچیدگی‌های زبانی برای پژوهشگران روشن می‌گردد. اهمیت استعاره در زبان دین نیز کمتر از سایر صورت‌های زبانی نیست. به گونه‌ای که در زبان نهج‌البلاغه این مبحث امری اجتناب‌ناپذیر است. در این میان، یکی از واژه‌هایی که مقوله استعاره در آن نمود آشکاری دارد، ظرف «فوق» است. بر مبنای معنای فوقیت که به مکان فیزیکی اشاره دارد، معنای پیچیده غیر فیزیکی، قابل درک شده است. از این رو، ضرورت دارد در پژوهشی به آن پرداخته شود تا نشان داده شود بسیاری از مفاهیم انتزاعی دارای ساختی استعاری هستند و بر تجربیات ملموس متکی‌اند. بر این مبنای، ظرف «فوق» در پاره‌گفته‌های نهج‌البلاغه گزینش شد تا نقش استعاری‌اش در تبیین مفاهیم پیچیده بررسی شود و بتوان شرح دقیق‌تری از این پاره‌گفته‌ها

ارائه گردد. همچنین با استفاده از آن بتوان روشی جدید در شرح نهج البلاغه هم ارائه کرد. به این منظور، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها است. نخست، معنای پیش‌نمونه‌ای ظرف «فوق» چیست و چه طرح‌واره‌ای را ترسیم می‌کند؟ دوم، مفاهیم استعاری ایجاد شده با ظرف «فوق» کدامند و تعبیرات نهج البلاغه با آن چگونه تحلیل می‌شوند؟

برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها ابتدا باید آثار نگاشته‌شده در این زمینه مطالعه و بررسی شود. مفهوم استعاره در آثار بسیاری مورد بررسی قرار گرفته‌است. این در حالی است که پژوهشی که به طور ویژه، مؤلفه‌های استعاری ظرف «فوق» را در نهج البلاغه بررسی کرده باشد، تا جایی که توسط نگارندگان بررسی شد، یافت نشد. با این وجود، آثاری وجود دارند که در این زمینه نگارش یافته‌اند. نورمحمدی (2008, Nourmohammadi)، در پایان‌نامه «تحلیل مفهومی استعاره‌های نهج البلاغه: رویکرد زبان‌شناسی شناختی»، بر این نکته تأکید دارد که استعاره دیگر یک آرایه ادبی نیست. آن‌ها ضمن معرفی نظریه استعاره، به بررسی مفهومی گزیده‌ای از استعاره‌های نهج البلاغه در چارچوب ویژگی‌های استعاره مانند همه‌جا حاضر بودن، انتقال مفاهیم بین حوزه‌ها، استعاره به عنوان یک مدل، یک جهتی بودن، تغییرناپذیری، ضرورت، خلاقیت و تمرکز پرداخته‌اند. پور ابراهیم و همکاران (2009, Pour Ibrahim et al.) در مقاله «بررسی زبان‌شناختی استعاره‌ی جهتی بالا-پایین در زبان قرآن»، با رویکرد معناشناسی شناختی، کانون‌های استعاری واژه‌هایی مانند «هبط»، «اعلی»، «علی»، «دون»، «فوق» را به صورت تصادفی در زبان قرآن مورد مطالعه قرار دادند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که مفاهیم انتزاعی قدرت، بیشتر و بهتر در بالای یک خط عمودی قرار دارند. همچنین مفاهیم و تصوراتی مانند ضعف، کمتر، و بدتر در پائین قرار دارند. آن‌ها بر این باورند که مبنای تجربی این استعاره در فرهنگ قرآن، حرکت جسمانی انسان است. کرد زعفرانلو کامبوزیا و حاجیان (Kurd Zaferanloo Cambozia & Hajian, 2010) نیز در مقاله «استعاره‌های جهتی قرآن با رویکرد شناختی» استعاره جهتی را تبیین کرده و طرح‌واره‌های ایجاد شده توسط آن را تعریف کرده‌اند. آن‌ها وجود استعاره‌ی جهتی بالا / و پایین را با آوردن آیات قرآن اثبات کرده‌اند. افخمی و اصغری (2012, Afkhani & Asghari) در مقاله «چگونگی اشتقاق مفاهیم غیر مکانی از مفهوم مکانی حرف اضافه‌ی «در» در حوزه معناشناسی شناختی و بر اساس نظریه‌ی LCCM» حرف اضافه‌ی «در» را در محور قرار داده‌اند. آن‌ها سعی در بیان رابطه هندسی-فضایی که این حرف ترسیم می‌کند، دارند. از این رو، پس از مقدمه‌ای درباره مبنای نظری رویکرد شناختی به زبان، با آوردن نمونه‌هایی، اشتقاق مفاهیم حالتی حرف «در» را از مفهوم مکانیش تبیین می‌کنند. در این میان، آثار دیگری وجود دارد که فقط به

مفهوم مبدأ در روابط استعاری پرداخته‌اند و بحث طرح‌واره‌های تصویری را مورد بررسی قرار داده‌اند. در ادامه دو نمونه از این آثار معرفی می‌گردد. روشن و همکاران (Roshan et al., 2013) در مقاله «مبنای طرح‌واره‌ای استعاره‌های موجود در ضرب‌المثل‌های شرق گیلان»، انواع کلی طرح‌واره‌های ایوانز و گرین را معرفی کرده‌اند. این طرح‌واره‌ها مشتمل بر طرح‌واره فضا، طرح‌واره مهارشدگی، طرح‌واره جابه‌جایی (حرکت)، طرح‌واره نیرو، طرح‌واره پیوستگی، طرح‌واره توازن، طرح‌واره همسانی، و طرح‌واره موجودیت بودند. آن‌ها با به‌کارگیری نمونه ضرب‌المثل‌های شرق گیلان سعی در بیان این نکته داشتند که در زبان روزمره و ضرب‌المثل‌ها، انواع کلی طرح‌واره‌ها یافت می‌شود. حسینی (Hoseini, 2016) در رساله «گونه‌شناسی استعاره‌های مفهومی قرآن و چگونگی اثرگذاری آن بر کلمات قصار امیرالمؤمنین (ع)» به بررسی استعاره‌های مفهومی قرآن و اثرپذیری سخنان امام علی (ع) از استعاره‌های شناختی قرآن پرداخته است. وی با استخراج شواهدی از قرآن و نهج‌البلاغه استعاره‌های موجود در این دو متن دینی را در سه حوزه جهتی و وجودی و ساختاری بررسی کرده‌اند. به باور آن‌ها، استعاره‌های موجود در کلام حضرت امیر (ع) تجلی قرآن در کلام ایشان است. زیرا برای تبیین ارزش‌های قرآن نگارش یافته است. بنابراین، با این روش ساده فهمی متن‌های دینی را یادآور شده‌اند. توکل‌نیا و حسومی (Tavakolnaya, & Hasoomi, 2016) در مقاله «بررسی طرح‌واره‌های تصویری حرف «فی» در قرآن با تکیه بر نظریه جانسون» با معیار قرار دادن حرف «فی» در تعابیر قرآنی، به تبیین معنای کانونی آن پرداخته‌اند. آن‌ها طرح‌های تصویری که بر اساس حرف «فی»، سامان‌دهی شده‌اند، مانند طرح‌واره‌های جهتی، مهارشدگی، حرکتی، نیرو، همسانی و موجودیت را بررسی کرده‌اند. همچنین با تحلیل آن‌ها، تفسیری جدیدی، از مفاهیم انتزاعی این تعبیرات قرآنی ارائه کرده‌اند. از این رو، با توجه به مطالب پیشین، روش استعاری می‌تواند در به دست دادن شبکه معنایی «فوق» مؤثر واقع شود. همچنین این روش می‌تواند به صورت کاربردی در زبان‌شناسی شناختی مورد بحث و بررسی قرار گیرد. بر این مبنا، با تحلیل این واژه در عبارات نهج‌البلاغه در چارچوب قواعد معناشناسی شناختی، شرحی دقیق‌تر از عبارات حضرت امیرالمؤمنین (ع) به دست داده می‌شود.

## ۲. تفاوت استعاره‌های شناختی با استعاره‌های تشبیهی

با توجه به بررسی آثار، معلوم شد، موضوع استعاره در زبان، پیوسته در هر دوره‌ای مورد توجه ادیبان و زبان‌شناسی قرار گرفته است. دیدگاه سنتی که در گذشته نسبت به مفهوم استعاره مطرح بود، استعاره را چیزی بالاتر از یک آرایه ادبی محض به شمار نمی‌آورد. این در حالی است که مطالعات زبان‌شناسان شناختی جدید، رویکرد تازه‌ای برای استعاره تعریف کرده است. در این

بخش، نگاه دقیق‌تری به این دو حوزه در استعاره خواهد شد. استعاره در رویکرد سنتی زبان به معنای استعمال واژه در غیر معنای اصلی، بر اساس رابطه همانندی است (Hashemi, 2013, p. 324). به بیان دیگر، استعاره به معنای عاریه گرفتن واژه، از معنای حقیقی و استعمال آن در معنای مجازی به شرط تکیه بر رابطه مشابهت است (Nasirian, 2001, p. 141). استعاره عموماً بر پایه سه نظریه معرفی شده است. در نظریه «مقایسه‌ای» ارسطو که مقوله‌ای تزئینی دانسته شده است. در نظریه «تعاملی» که استعاره تعامل میان عنصر لفظی و یک عامل استعاری در نظر گرفته می‌شود. در نظریه «کنش گفتار» که در آن گوینده در پی آن است که مخاطب معنای موقعیتی پاره گفتار را از طریق فهم معنای بدون زمان آن دریابد. (Golfam & Yousefi Rad, 2006, p. 61-62) بنابراین در رویکرد سنتی، استعاره جنبه تزئینی دارد و زبان روزمره را زبانی حقیقی و خالی از استعاره به‌شمار می‌آورد. در واقع، استعاره را در زمره دیگر صنعت‌های ادبی و متعلق به زبان مجازی می‌داند. هر چند استعاره در نظریه معاصر، چنین تمایزی بین حقیقت و مجاز نشان نمی‌دهد؛ بلکه ادعا می‌کند که زبان روزمره خالی از استعاره نیست (Scoie, 2016, p. 31). به بیان دیگر، در رویکرد شناختی بر عکس نظریه کلاسیک، استعاره فقط یک ویژگی سبکی ادبی نیست، بلکه خود تفکر و ذهن دارای ماهیت استعاری است. به همین دلیل آن را استعاره مفهومی در برابر استعاره‌ی زبانی نامیدند (Rasekh Mahand, 2010, p. 56). نکته دیگر اینکه در روابط استعاره‌های سنتی، مهم‌ترین اصل هم‌بستگی، اصل «مشابهت» است. هر چند استعاره در رویکرد شناختی، بر پایه تعریف هاوکس (Hawks, 1998) در کتاب استعاره «دسته خاصی از فرایندهای زبانی است که در آن، جنبه‌هایی از یک شیء به شیء دیگر فرا برده و منتقل می‌شود.» (Hawks, 1998, p. 11)، در واقع، در معناشناسی شناختی، استعاره معنایی نو می‌یابد و به الگوبردازی میان حوزه‌ای یا به هر نوع فهم و بیان یک حوزه انتزاعی، در قالب یک حوزه ملموس‌تر، گفته می‌شود. (Sojoodi, 2012, p. 137). این انتقال، مجازی است و بر پایه نگاشت بین قلمروها صورت می‌گیرد و طی آن معنای یک واژه یا پاره گفته، وارد حوزه جدیدی می‌شود (Makarik, 2005, p. 32). از این رو، می‌توان گفت در زبان‌شناسی شناختی، کارکرد استعاره به حوزه اندیشه، گسترش داده می‌شود. در این حوزه، زبان به عنوان نظامی ذهنی و شناختی در نظر گرفته می‌شود (Dabirmoghadam, 1999, p. 58). استعاره نگاشت بین قلمروهای دو نظام مفهومی است. در این دیدگاه، ساختار مفهومی ویژه‌ای دارد و به جای عناصری هم‌چون (مشبه و مشبه به)، از واژه‌های تخصصی (حوزه‌ی مبدأ، حوزه‌ی مقصد و نگاشت) استفاده می‌شود. بنابراین می‌توان گفت، به هر گونه فهم و بیان اساس مفاهیم انتزاعی در قالب مفاهیم ملموس‌تر استعاره گفته می‌شود. در واقع، درک و تجربه یک چیز بر اساس چیز دیگر

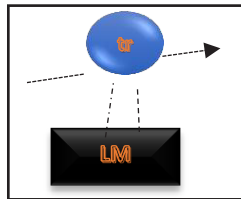
است (Lakoff & Johnson, 1980). مجموعه‌ای را که مفاهیم عینی و ملموس دارد، حوزه‌ی مبدأ یا منبع و مجموعه‌ای را که مفاهیم انتزاعی و ذهنی‌تر دارد، حوزه‌ی مقصد یا هدف می‌نامند. حوزه‌ی مقصد عموماً انتزاعی‌تر از حوزه‌ی مبدأ است. برای نمونه، زمان به عنوان مفهومی انتزاعی، بر اساس مکان یا شیئی متحرک که هر دو غیر انتزاعی و ملموس‌اند، فهمیده می‌شود (Golfam et al., 2009, p. 121). در مجموع، با توجه به دیدگاه قدما و معاصران درباره‌ی مفهوم «استعاره»، می‌توان گفت که در ساده‌ترین برداشت استعاره نگاشت قلمروی مبدأ به قلمروی مقصد به همراه تناظرهایی بین مبدأ و مقصد است. در نتیجه‌ی چنین فرایندی است که در مورد قلمروی مقصد، بر حسب ساختار مفهومی و (استنتاجی) قلمروی مبدأ سخن گفته می‌شود. یا اینکه به تعبیری مفاهیم مجرد و ذهنی را در قالب محسوسات قابل درک می‌کند. این در حالی است که در نظریه سنتی استعاره مربوط به زبان است و رابطه‌ی آن با تفکر نادیده انگاشته شده است.

### ۳. تحلیل شناختی طرح‌واره‌ی «فوق» با محوریت معنای پیش‌نمونه

در معناشناسی شناختی به جای معنا از یک شبکه‌ی معنایی سخن گفته می‌شود که این شبکه‌ی معنایی گرد یک معنای خاص تشکیل شده است. برای تعیین این معنای متفاوت که به آن معنای «اولیه» یا «پیش‌نمونه» یا «مرکزی» گویند، ویژگی‌هایی وجود دارد که باید شناسایی شود. این ویژگی‌ها از این قرارند: ۱. نخستین معنای تأییدشده، همان مفهوم پیش‌نمونه واژه است. ۲. این معنا در شبکه‌ی معنایی یک واژه، غلبه و چیرگی دارد. ۳. از معنای مرکزی در هر ساخت‌های ترکیبی استفاده می‌شود. به بیان دیگر در هر ساختی علاوه بر معنای ثانویه ردپای معنای پیش‌نمونه‌ای وجود دارد. ۴. داشتن رابطه با بقیه معانی شبکه‌ای. ۵. معنای کانونی واژه، حتی اگر در بافت و ترکیب خاصی قرار نگرفته باشد و واژه به تنهایی به کار رفته باشد، قابل از واژه مورد نظر قابل دریافت است. ۶. سهولت پیش‌بینی توسعه‌های معنایی (Zahedi & Mohammadi Ziarati, 2011, p. 71-72). ظرف «فوق» هم طبق این ویژگی‌ها دارای یک معنای پیش‌نمونه است و آن نزد اهل لغت و کاربران زبان، بر رابطه‌ی مکانی دلالت دارد. بیان شده است که این واژه در اصل به معنای علو مکانی است (Ibn Faris, 1983, v. 4, p. 461). بنابراین، معنای مرکزی این واژه از ترکیب «بالا» و «در طول» به دست می‌آید و رابطه‌ی میان دو چیز را بیان می‌کند. یعنی رابطه‌ی مسیرپیما (شکل یا عنصر متحرک<sup>۱</sup> از جنبه‌ی بصری هنگامی که در محیط اطراف توجه شود، آن شیء به صورت یک شکل که به لحاظ ادراکی برجسته‌تر از زمینه اطرافش است، به نظر می‌آید. همچنین آن شیء دارای

<sup>1</sup> trajector

ویژگی‌هایی چون شناخته‌تر بودن، قابلیت تحرک بیشتر، به نسبت کوچک‌تر بودن، دیرپاب‌تر و دارای اهمیت بیشتر است.) در بالا و مرزنا (زمینه<sup>۱</sup>) به مثابه نقطه‌ی ارجاع، عمل می‌کند، ثبات مکانی بیشتری دارد. بزرگ‌تر است. دارای اهمیت کمتر است و سریع درک می‌شود. پس از آنکه شکل درک شد، در پس زمینه قرار می‌گیرد.) در پایین را تعیین می‌کند (Ghaemina, 2011, p. 357). می‌توان طرح‌واره‌ی آن را این‌گونه ترسیم کرد، عنصر متحرک به شکل دایره در بالای مرزنا می‌نماید ثابت که به شکل مربع ترسیم شده قرار گرفته‌است. خط چین در بالای مرزنا هم مرزهای احتمالی آن را نشان می‌دهد که ممکن است با فاصله در بالای مرزنا قرار بگیرد یا اینکه کاملاً روی آن قرار گیرد (همان، ۳۵۸)؛ بنابراین، در معنای پیش‌نمونه‌ای این واژه علاوه بر طرح‌واره‌ی جهت «بالا» طرح‌تصویری «حرکت طولی» نیز مشاهده می‌شود. از تغییر و دگرگونی این طرح‌واره چه در جهت آن و چه در حرکت آن، طرح‌واره‌های دیگری ساخته می‌شود که مبنای مفهوم مبدأ در انتقال استعاری قرار می‌گیرد. نکته‌ی دیگر اینکه مفهوم «بالا، فوق» به مسیریامی جمله نسبت به مرزنا می‌آورد ارزشمندی می‌دهد.



شکل ۱: طرح‌واره معنای مرکزی فوق

#### ۴. طرح‌واره‌ای تصویری (مفهوم مبدأ در انتقال استعاری)

برای درک مفهوم استعاری واژه‌ها ابتدا باید طرح‌واره‌های تصویری به درستی تبیین گردد. زیرا طرح‌واره‌های تصویری، ترسیم حوزه مبدأ در مفهوم‌سازی‌های استعاری به شمار می‌آید. بر پایه‌ی تعریف جانسون طرح‌واره‌ها «عبارتند از الگویی تکرار شونده و پویا از تعامل‌های ادراکی ما که به تجربه‌ی ما انسجام و ساختار می‌بخشد» (Yu, 1998, 23-24). این طرح‌واره‌ها؛ به طرح‌واره‌های تجربیات معروف هستند. به این معنا که انسان تجربه‌ی خود را از قرار گرفتن شیء یا چیزی در ابتدای مسیری، به موارد انتزاعی تعمیم می‌دهد و آنچه را در ذهن تشکیل می‌شود برای یک پدیده‌ی عینی تصور می‌کند (Shamli & Salari, 2016, p. 61). از این رو، از دیدگاه تجربه‌گرایی، معنا و فکر و به طور کلی نظام‌های ادراکی ما بر پایه‌ی حواس، حرکات بدن و تجارب فیزیکی و اجتماعی شکل

<sup>1</sup> landmark



می‌گیرد. بر این اساس تعریف جامع، طرح‌واره‌های تصویری به عنوان یکی از مهم‌ترین مفاهیم مطرح در زبان‌شناسی شناختی هستند. منظور از طرح‌واره‌های تصویری این است که حرکات جسمانی، دستکاری اشیاء و تعاملات ادراکی بشر از الگوهای تکرار شونده و پویایی به دست می‌آیند که بدون آن‌ها تجارب انسان قابل درک و فهم نخواهد بود. این الگوها با عنوان طرح‌واره‌های تصویری معرفی می‌شوند (Roshan et al., 2013, p. 77)؛ بنابراین، طرح‌واره‌ها برخاسته از تجارب حسی و در مراحل آغازین رشد انسان شکل می‌گیرند. در مورد ظرف «فوق» هم باید گفت، مفهوم ابتدایی که از این واژه برداشت می‌شود، به مفهوم مکان‌شدگی «بالا» نظر دارد. این جهت مکانی از این حقیقت ناشی می‌شود که ما دارای بدنی با کارکردی خاص در محیطی فیزیکی هستیم. بنابراین، طرح‌تصویری بالا به مفاهیم انتزاعی، جهت مکانی می‌بخشد تا ملموس و قابل درک شوند. برای نمونه، در ذهن کاربران زبان، آنچه به نوعی خوب و مطلوب است، «بالا» و هر چه به نوعی بد و نامطلوب است «پائین» به شمار می‌آید. برای نمونه، «شادی بالاست و غم پایین است» «از شادی دارم پرواز می‌کنم و افتادم تو هچل» (Yousefi Rad, 2003, p. 49-50). همان‌گونه که در بخش توضیح معنای پیش‌نمونه‌ای آمد، واژه «فوق» مفهوم «بالا» و در طول را تداعی می‌کند. بنابراین طرح‌واره‌های حرکت و جهت که دو مفهوم «بالا» و «در طول» را پوشش می‌دهند، می‌توانند طرح‌واره‌های منشعب از طرح‌واره‌ی اصلی باشند. هر تغییر حالتی در این طرح‌ها، خود مبنای یک مفهوم انتزاعی در رابطه استعاری قرار می‌گیرد.

#### ۴.۱. طرح‌وارهٔ جهتی

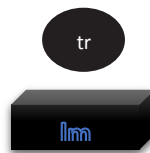
بر مبنای طرح‌واره‌ها که از تجربه‌های انسان و ساختار جسمانی‌اش الهام می‌گیرند، بدن انسان با قسمت‌های مختلفش یک کل را تشکیل می‌دهد. این کل که دارای اجزائی است، گاهی جایگاه پدیده‌های پیرامون با توجه به نحوه‌ی قرار گرفتن در فضاهای اطراف این کل سنجیده می‌شوند. با این رویکرد نمونهٔ ثابتی از طرح‌واره‌های عقب یا جلو، بالا یا پایین، دور یا نزدیک و مورد مشابه به وجود می‌آید (Kurd Zaferanloo Cambazia & Hajian, 2010, p. 122). واژه «فوق» طرح‌وارهٔ جهتی «بالا» و «روی» را در ذهن مخاطب تصویرسازی می‌کند.

#### ۴.۱.۱. بالا

یکی از انواع طرح‌واره‌های جهتی، طرح‌واره بالا است که انسان جسم خود و اشیاء را محور قرار داده و جایگاه امور دیگر را بر اساس آن‌ها می‌سنجد، این‌گونه قضاوت می‌کند که بالاتر هستند. این قضاوت‌های او برگرفته از تجربه‌های انسان و آموزه‌های او هستند (Tavakolnija, &

Hasoomi, 2016, p. 57). همان گونه که در تعبیر در پیوند با مسیرپیما با یک فاصله بالای مرزما

قرار گرفته است. مانند؛ «مِنَ السَّقْفِ فَوْقَ  $\frac{lm}{tr}$  مَفْرُوعٍ وَمِهَادٍ تَحْتَهُمْ مَوْضِعٌ»<sup>۱</sup> (خ/۱) سقف بلند پایه آسمانها بر فراز انسانها گهواره گسترده‌ی زمین در زیر پای آنها. در واقع این جا امام (ع) از اسرار آفرینش در آسمان و زمین، و وسایل و اسباب زندگی و همچنین عوامل فنا و درد و رنج سخن می گوید که هر کدام می تواند انسان را به یاد خدا بیندازد. همچنین از رویدادهای گوناگونی که مایه عبرت و هوشیاری انسانهاست، سخن می گویند (Makarem Shirazi, 1996, v. 1, p. 218). به این ترتیب، امام از تجربه‌های روزمره بشری مبنی بر استقرار شیء بر بالای مکانی ثابت استفاده کرده تا با جسمی سازی آسمان بر فراز انسانها، به فهم وجود آسمان راهنمایی کند. در واقع در تجربیات همه ما «سقف» به همراه معنای (فوق) محیطی بالا و گسترده را در ذهن تداعی می کند. بر این مبنا، حضرت این تجربه را به کار گرفته و وجود آسمان غیر قابل لمس را به صورت سقف یک محیط مسقف فیزیکی بالای سر انسان اثبات می کند. بنابراین با تکیه بر مفهوم عام ابتدایی که متکی بر طرح‌واره‌ی بالا است، وجود آسمان گسترده و پهناور را تصویرسازی می کند. می توان آن را به شکل زیر ترسیم کرد.



شکل ۲: بالا پ

#### ۴.۱.۲. روی

در این مورد، ظرف «فوق» علاوه بر مفهوم بالا، تماس بودن مسیرپیما بر مرزما را در ذهن تداعی می کند. همان گونه که در نمونه مرتبط با امام علی (ع) «فوق» را در چنین نقشی تصویرسازی

کرده اند. مانند کاربردش در این تعبیر امام علی (ع)، که می فرمایند: «وَبَسَطَ<sup>۲</sup> مَهْلُ فِرَاشًا\* فَوْقَ  $\frac{بحر}{lm}$  لَجِيٍّ رَاكِدٍ لَا يَجْرِي»<sup>۲</sup> (خ/۲۱۱) زمین را فرش گسترده‌ای قرار داد، آن هم روی دریای عمیق

<sup>۱</sup> وَيُرْوَاهُم آيَاتِ الْمَقْدِرَةِ مِنْ سَقْفِ فَوْقَهُمْ مَرْفُوعٍ وَمِهَادٍ تَحْتَهُمْ مَوْضِعٍ وَمَعَالِشٍ تُحْيِيهِمْ وَأَجَالٍ تُفْنِيهِمْ وَأَوْصَابٍ تُهْرِمُهُمْ وَأَحْدَاثٍ تَتَابَعُ عَلَيْهِمْ وَلَمْ يُخَلِّ اللَّهُ سُبْحَانَهُ خَلْقَهُ مِنْ نَبِيِّ مُرْسَلٍ أَوْ كِتَابٍ مُنْزَلٍ أَوْ حُجَّةٍ لَازِمَةٍ أَوْ مَحْجَةٍ قَائِمَةٍ.

<sup>۲</sup> فَسُبْحَانَ مَنْ أَمْسَكَهَا بَعْدَ مَوْجَانِ مِيَاهِهَا وَأَجْمَدَهَا بَعْدَ رُطُوبِيَةِ أَكْنُافِهَا فَجَعَلَهَا لِخَلْفِهِ مِهَادًا وَبَسَطَهَا لَهُمْ فِرَاشًا فَوْقَ بَحْرِ لَجِيٍّ رَاكِدٍ لَا يَجْرِي وَقَائِمٍ لَا يَسْرِي تُكْرِكُهُ الرِّيحُ الْعَوَاصِفُ وَتُمْخِضُهُ الْعَمَامُ الدَّوَارِفُ.

ساکنی که بی جریان است. در شرح این پاره گفته آمده‌است که «خداوند زمین را آرام ساخت تا فرش و بساطشان باشد بر فراز دریایی بزرگ و ساکن و غیر جاری و ایستاده و غیر ساری در حالتی که برمی گرداند و بهم می زند آن را بادهای تند و حرکت می دهد آن را ابرهای ریزان و همانا در این برای کسی که می ترسد عبرت است» (Safi Golpaygani, 1993, p. 98). در تفسیر شناختی آن می توان گفت؛ دریا، محیط و زمینه ثابت، زمین، به عنوان مسیریما قرار دارد. در واقع حضرت از طرح فضایی «روی» که با کاربرد «فوق» اراده کرده، به صورت محسوس جایگاه زمین در سطح فضا را مجسم کند. زیرا عملاً آب‌ها در سطح زمین گسترده شده‌اند، نه زمین در سطح دریا. گویا امام (ع) دریا را به منزله‌ی فضا قرار داده و آن توده‌ای که راکد و بدون جریان، که ویژگی فضا<sup>۱</sup> است، تصویرسازی کرده که زمین روی آن قرار گرفته‌است. شاید به دلیل شباهت فضا با آب در رنگ و قرار گرفتن اجسام روی آن است که امام بافت فضا<sup>۱</sup> را چون دریا تصویر کرده‌اند تا زمین روی آن قرار دارد. همان‌گونه که در تصویر زیر تبیین شده‌است.



شکل ۳: روی

#### ۲.۴. طرح‌واره حرکتی

یکی دیگر از انواع طرح‌های تصویری که جانسون به معرفی آن می پردازد، طرح حرکتی است. به نظر جانسون انسان از طریق تجربه حرکت کردن خود و سایر پدیده‌های متحرک برای پدیده‌های گوناگون انتزاعی فضایی می آفریند، که در آن می توان حرکت کرد. به این ترتیب، در زبان شاهد تعبیراتی هستیم که نمودار مسیر حرکت‌اند. وجود مسیر در این نوع طرح‌واره به این معنا است که چیزی از جایی به جای دیگر حرکت می کند؛ یعنی از مبدأیی شروع می کند و به مقصدی می رسد (Safavi, 2003, p. 69; Ghaemini, 2011, p. 69). این تجربه حرکتی دارای انواعی است که در زبان نهج‌البلاغه گاهی با واژه «فوق» ترسیم شده‌اند.

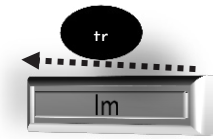
#### ۲.۴.۱. حرکت افقی

سفرهای ما دارای مبدأ، مقصد و زنجیرهای از مکان‌ها و جهت‌اند. بر اساس چنین تجربه‌ای، طرح‌واره‌ی حرکتی مسیر افقی در ذهن ساخته می شود. این طرح‌واره مسیر دارای یک نقطه آغاز

<sup>۱</sup> این بافت همانند یک ساختار نامریی است، که در عین حال وجود دارد، و هنگامی که جسم جرم‌داری روی آن قرار می گیرد، انحناهایی در ساختار این بافت ایجاد می شود و مانند سطح دریا به نظر می رسد (Hawking, 2005, p. 53).

(نقطه الف) و یک نقطه پایان (نقطه ب) در سطح افقی بوده و نیز مجموعه ای از نقاط مکانی مجاور که این دو نقطه را به هم می‌پیوندند (Tavakolnaya, & Hasoomi, 2016, p. 65). همان گونه که در پاره گفته‌ای از نهج البلاغه به کمک واژه فوق این نوع طرح‌واره‌ی حرکتی ترسیم شده‌است.

مانند: «و  $\frac{الماء}{tr}$  من فوق  $\frac{ها}{lm}$  دَفِيقٌ»<sup>۱</sup> (خ/۱) آب در بالای آن در حرکت بود. «ماء» در این عبارت مرزنا است، هوا مسیریما و موقعیت آن جریان سریع و جهنده است (Mostafavi, 1981, v. 3, p. 248). پس آب بر بالای هوا در حال حرکت افقی سریع است. آن چه از واژه‌های مولا علی (ع) در این بخش، در شرح چگونگی پیدایش جهان آمده، در تجربه‌های هیچ کس وجود ندارد. هر چند امام با به کارگیری «فوق» و هم‌نشین کردنش با «دَفِيقٌ» به طراحی حرکتی تصویری دست می‌زند که نشان‌دهند حرکت و اضطراب آب یا بخار آب در زبر هواست. همان گونه که ابن میثم هم به آن اشاره کرده و می‌نویسد مکان‌هایی در زیر آب در آسمان وجود دارد، و باد هم فرمان دارد، آب را حفظ کند؛ تا به آن مکان‌ها برسد (Ibn Mitham Bahranani, 2006, v. 1, p. 229). این طرح تصویری در قالب تصویر زیر قابل مشاهده است.



شکل ۴: حرکت افقی

#### ۴.۲.۲. حرکت صعودی

حرکت صعودی (رفع)، در این طرح‌واره حرکت عنصر متحرک از نقطه آغازی در پائین، به نقطه مقصدی در بالا تصورسازی می‌شود (Pour Ibrahim et al., 2009, p. 78). همان گونه که امام در

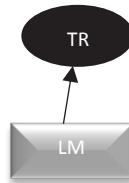
شاهد زیر، بالارفتن ارزش و مقام را با حرکتی صعودی به تصویر می‌کشد. مانند: «دُونُ  $\frac{أَنَا}{tr}$   $\frac{مَا}{lm}$

تَقُولُ\* وَفَوْقَ  $\frac{مَا}{lm}$  نَفْسِكَ»<sup>۲</sup> (ح/۸۳) من از آن چه می‌گویی پائین تر و از آن چه در اعتقاد داری برترم. پاره گفته «من کمتر از آنم که می‌گویی»، پاسخ زیاده‌روی آن مرد در ستایش آن بزرگوار است. در این پاره گفته امام در واکنش به شخص ستایشگر که توصیفی افراطی از امام داشتند و از

<sup>۱</sup> ثُمَّ أَنشَأَ شُبْحَانَهُ فَتَقَّ الْأَجْوَاءَ وَشَقَّ الْأَرْجَاءَ وَسَكَانِكَ الْهَوَاءَ فَأَجْرَى فِيهَا مَاءً مُتَلَاطِمًا تَبَاهُهُ مُتْرَاكِمًا زَخَاوَهُ حَمَلَهُ عَلَى مَثَرِ الرِّيحِ الْعَاصِفَةِ وَالزُّعْرَجِ الْقَاصِفَةِ فَأَمَرَهَا بِرِدِّهِ وَسَلَطَهَا عَلَى شِدِّهِ وَفَرَنَهَا إِلَى حِدِّهِ الْهَوَاءَ مِنْ تَحْتِهَا فَنَبِّقُ وَالْمَاءَ مِنْ فَوْقِهَا دَفِيقٌ.

<sup>۲</sup> وَقَالَ (عليه السلام) لِرَجُلٍ أَفْرَطَ فِي الثَّنَاءِ عَلَيْهِ وَكَانَ لَهُ مُتَمِّمًا أَنَا دُونَ مَا تَقُولُ وَفَوْقَ مَا فِي نَفْسِكَ.

طرفی در دلش بر عکس آن را می‌پروراند، این تعبیر را بکار می‌برد. همچنین پاره‌گفته «و برتر از آنم که در باطن می‌پنداری» پاسخ به آن مطلب باطنی امام (ع) است که وی را به نداشتن فضیلت متهم می‌کرد (Ibn Mitham Bahranani, 1995, v. 5, p. 480). در حقیقت امیرالمؤمنین (ع) وجود متبرک خود را مسیرپیمایی در ذهن شنونده تداعی می‌کند. این امر در تعبیر اول با کاربرد «دون»، «سخن گوینده» مرزما فرض شده، که امام خود را پایین‌تر از آن تلقی کرده‌است. گویی کلام گوینده را غلوآمیز دیده‌اند. بنابراین خود را پائین‌تر از آن در ذهن مخاطب فرض می‌کند. در ادامه واژه‌ی فوق را در تقابل «دون» قرار داده و ذهن مخاطب را از آن مکان پایین، به سمت محیطی فراتر صعود می‌دهد. به بیان دیگر، این بار امام اعتقاد قلبی شخص را مرزما قرار داده و از آن محیط به سمت بالا سیر می‌دهد. هدف هم شناساندن ملموس مقام خود به مخاطبان است. همان‌گونه که در تصویر می‌توان این حرکت را مشاهده کرد.



شکل ۵: حرکت صعودی

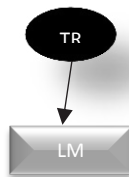
#### ۴.۲.۳. حرکت سقوطی

گاهی حد فاصل بین مبدأ و مقصد، به گونه‌ای است که مقصد در پائین و مکان شروع حرکت در بالا ترسیم می‌شود. همان‌گونه که گاهی در پاره‌گفته‌های نهج‌البلاغه با کاربرد ظرف «فوق» حرکت مسیر پیمای برای پیوستن به مقصد به صورت سقوطی ترسیم شده‌است. به بیانی، حرکت عنصر متحرک از محیطی فراتر از مرزما آغاز شده و به صورت سقوطی ادامه می‌دهد، تا بر بالای زمینه قرار می‌گیرد. با این روش حرکت سقوطی از طرح اولیه این حرف منشعب شده‌است.

همان‌گونه که در پاره‌گفته زیر تصویرسازی شده‌است. مانند: «کأني  $\frac{بمسجد}{lm}$  كم كجؤجؤ سفينه قد بعث الله عليها العذاب من فوق  $\frac{ها}{tr1}$  و من تحت  $\frac{ها}{tr2}$ »<sup>۱</sup> (خ/۱۳) مشاهده می‌شود که مسجدها چونان سینه کشتی در آب است و خداوند عذاب را از بالا و پائین بر آن فرستاده‌است. ابی حنیفه

<sup>۱</sup> كَأَنِّي بِكِ يَا كَوْفُهُ تَمْدِيدٍ مَدَّ الْأَدِيمِ الْعُكَاظِي تَعْرِكِينَ بِالتَّوَارِلِ وَتُرْكِبِينَ بِالرَّلَازِلِ وَإِنِّي لَأَعْلَمُ أَنَّهُ مَا أَرَادَ بِكِ جَبَّارٌ شَوْءًا إِلَّا ابْتِلَاءَهُ اللَّهُ بِشَاغِلٍ وَرَمَاءُ بِقَاتِلٍ.

دینوری، در گزارشی در مورد فضای صدور این تعبیر آورده است: علی (ع) ورد بصره شده به مسجد اعظم آن در آمد. مردم گرد او جمع شدند. پس بر منبر بالا رفته، خدای را سپاس گفت و ستود، و بر پیغمبر (ص) درود فرستاد، آن گاه گفت: پس از ستایش خدایی که دارای رحمتی گسترده و کیفری دردناک است، گمان شما در باره من چیست ای مردم بصره، سپاهیان زن، پیروان ستور، بانگ زد جنگیدید، و کشته شد و فرار کردید اخلاقتان سبک سرانه، پیمانتان خیانتکارانه، و آبتان ناگوار است. سرزمین شما به آب نزدیک و از آسمان دور است. به خدا سوگند زمانی بر آن خواهد رسید که جز کنگره های مسجد آن در دریا مانند سینه کشتی دیده نمی شود به خانه هایتان باز گردید» (Shahidi, 2005, p. 208). همان طور که در این گزارش تاریخی مشخص است، این تعبیر حکایت از پیشگویی حضرت از عذابی است که دامن گیر اهل بصره خواهد شد. هر چند برای اینکه این خبر از آینده در ذهن مخاطب جای گیرد از استعاره‌ی مفهومی استفاده کرده اند که در توضیح آن می توان گفت: حضرت برای نمایش دادن عذاب فراگیر و همه جانبه از دو طرح واره‌ی بالا-پایین استفاده کرده است. بنابراین واژه‌ی «فوق» مسجد را به عنوان زمینه‌ی ثابت نشان می دهد که مسیر پیمای از ارتفاعی در حال سقوط بر روی آن است. هر چند وی در تعبیر بعد «تحت» را به کار می گیرد، حرکت صعودی عذاب را از زیر مسجد هم نشان می دهد، تا نیروی ویران کنند، را فراگیر جلوه دهد. همان گونه که در طرح واره‌ی زیر قابل مشاهده است.



شکل ۶: حرکت سقوطی

##### ۵. بررسی موردی استعاره‌های مفهومی ظرف «فوق»

با توجه به تبیین مفهوم مبدأ در ارتباط استعاری که پیش تر در قالب طرح واره‌ها تبیین شد، اکنون به چگونگی مفهوم سازی حوزه‌ی مقصد به وسیله ظرف فوق در عبارات نهج البلاغه پرداخته می شود. معتقدین به استعاره‌های مفهومی، در رویکرد شناختی، بر این نکته تأکید می کنند که بسیاری از مفاهیم انتزاعی دارای ساختی استعاری هستند. در بسیاری موارد ممکن است، یک مفهوم غیر مکانی برای قابل شناخت شدن به صورت مکانی در نظر گرفته شود. به هر حال، استعاره در معنای شناختی آن، پلی برای درک مفاهیم انتزاعی است (Tavakolnija, & Hasoomi, 2016, p. 89).

بنابراین در این بخش، مفاهیم مجرد استعاری که در قالب مفهوم فوقیت دریافت شوند، با آوردن تعابیری از نهج‌البلاغه شرح داده می‌شوند.

### ۵. ۱. غالبیت

مفهوم غلبه به دو نیروی متقابل اشاره دارد که یک طرف آن چیره و پیروز است و طرف مقابل شکست خورده است و تاب مقاومت ندارد. این مفهوم گاهی با معنای مکانی «فوق» در تعبیرات نهج‌البلاغه به روش استعاری به کار رفته است. مانند: «مِثْلِ الَّذِي تُحِبُّ وَ تَرْضَى أَنْ يُعْطِيكَ اللَّهُ مِنْ عَفْوِهِ وَ صَفْحِهِ، فَإِنَّ فَوْقَهُمْ»<sup>۱</sup> (ن/۵۳) همان گونه که علاقه داری خداوند بخشش را به تو عنایت کند، رعیت را مورد بخشش قرار بده. زیرا تو از نظر قدرت برتر از آنانی. امام (ع) به مالک اشتر که می‌خواهد بر گروهی عظیم از مردم یعنی ساکنان مصر حکومت کند، عفو از خطاها را (تا آن جایی که امکان پذیر است) دستور می‌دهد. و برای اینکه انگیزه این کار در وجود او تقویت شود، وی را به خطاهایش در پیشگاه پروردگار توجّه داده است. امام می‌فرماید: آیا مایل نیستی خدا از خطاهای تو بگذرد، پس تو هم از خطاهای رعایای خود بگذر و بر آنان سخت نگیر. البته تاجایی که عفو و بخشش موجب بی‌نظمی و تضییع حقوق مظلومان نگردد (Moqine, 2008, v. 5, p. 395). در واقع در این تعبیر امام علی (ع) در یک تصویرسازی به وسیله ظرف «فوق» مالک اشتر را مسیریما ترسیم می‌کند. این مسیریما بر بالای زمینه ثابت، یعنی مردم استوار شده است که با استفاده از آن، مفهوم مبدأ با روش استعاری به مفهوم «غالبیت» منتقل شده است، (شخص غالب، بالا است). در توصیف شناختی آن می‌توان گفت، گویا حضرت با زمینه قرار دادن مردم برای مالک می‌خواهد بگوید، زیربنای حکومت و غالبیت تو مردم هستند. تا هنگامی که این زمینه نباشد، حاکم بودن تو نیز معنایی ندارد. بنابراین لازمه غلبه و حاکمیت تو عفو و بخشش است. نکته دیگر اینکه عفو و بخشش موقعیت مسیریما را در مرزما ثابت می‌کند.

### ۵. ۲. ضدیت و مخالفت

ضدیت و مخالفت، ویژگی دو یا چند امر نسبت به هم است، به گونه‌ای که با وجود یکی، دیگر نمی‌تواند باشد (Moein, 1971, v. 1, p. 105). گاهی رابطه عنصر متحرک و زمینه با حرف فوق این ویژگی را تداعی می‌کند. همان گونه که در نمونه زیر به این دلیل به کار رفته است. مانند:

<sup>۱</sup> تَعْرِضُ لَهُمُ الْعِلْلَ وَ يُؤْتِي عَلَى أَيْدِيهِمْ فِي الْعَمَدِ وَ الْخَطَا فَأَعْطَاهُمْ مِنْ عَفْوِكَ وَ صَفْحِكَ مِثْلَ الَّذِي تُحِبُّ وَ تَرْضَى أَنْ يُعْطِيكَ اللَّهُ مِنْ عَفْوِهِ وَ صَفْحِهِ فَإِنَّكَ فَوْقَهُمْ وَ وَالِي الْأَمْرِ عَلَيْكَ فَوْقَكَ وَ اللَّهُ فَوْقَ مَنْ وَ لَكَ وَ قَدْ اسْتَكْفَاكَ أَمْرُهُمْ وَ ابْتَلَاكَ بِهِمْ.

«لِلظَّالِمِ مِنَ الرَّجَالِ ثَلَاثُ عِلَامَاتٍ: يَظْلِمُ  $\frac{m}{tr}$  فَوْقَ  $\frac{m}{lm}$  بِالْمَعْصِيَةِ وَمِنْ دُونِهِ بِالغَلْبِ»<sup>۱</sup> (ح/۳۵۰) مردم ستمکار را سه نشانه است: به مافوقش با سرپیچی و به زیردستانش با زور ظلم می‌کند. در این نمونه، مردم ستمکار به عنوان یک شاخص در نظر گرفته شده و خالق در بالای آن و مردم دیگر فضای پایین را اشغال کرده‌اند. در حقیقت، زمینه ثابت به گونه‌ای است که دارای دو نوع مسیریماست. مسیریمایی که روی آن استقرار می‌یابد، مورد معصیت قرار می‌گیرد و مسیریمایی که در زیر آن زمینه مستقر شود، مورد زور واقع می‌شود. از تصویرسازی فهمیده می‌شود اگرچه هرکس که حاکم می‌شود، باید زمینه تجلی خداوند باشد، تا حکومت الهی در آن قرار گیرد. هر چند با معصیت و گناهی که در آن مرزنا وجود دارد، احکام و آثار خداوندی در آن جریان ندارد. بنابراین، در روند استقرار حکومت الهی که باید در زمینه اش به وجود می‌آید، خلل ایجاد شده و در حق او به تعبیر امام ظلم شده است. زیرا حق الهی ایجاب می‌کند که در حکومت جایی داشته باشد. هنگامی که این مهم تحقق نیابد، در حق خالق ظلم شده است. در واقع، افراد تحت فرمان این حکومتی که آثار الهی بر آن مستولی نیست، با زور مورد ظلم واقع شده‌اند. همان‌گونه که در شرح این تعبیر به این مفهوم‌سازی اشاره شده است، معصیت خالق، تضييع حقوق دیگران است. نکته این است که انسان گنه کار نمی‌تواند، در عین عصیان به دستورات الهی، دارای وصف عدالت باشد، بنابراین مرتکب زور می‌شود (Ibn Mitham Bahranani, 1995, v. 5, p. 703). چون چنین حکومتی زمینه و جایگاه معصیت است، جایگاه امور الهی نمی‌تواند باشد و این دو نقیض یکدیگرند.

### ۵.۳. فوق به معنای بیشتر

بیشتر، بهره بزرگ‌تر و زیادتر از دو بهره غیر متساوی چیزی را گویند (Dehkhoda, 2006, v. 1, p. 956). همان‌گونه که کاربرد ظرف «فوق» در برخی پاره‌گفته‌های نهج البلاغه، فاقد مصداق مشخص بوده است، یعنی به یک مصداق معین اشاره ندارد. یا اینکه به تعبیری افراد نامشخص فراوان دارد، از این رو مفهومی انتزاعی است. مانند: «وَلَا تَسْأَلُ  $\frac{u}{tr}$  فِيهَا فَوْقَ  $\frac{u}{lm}$  الْكَفَافِ»<sup>۲</sup> (خ/۴۵) و فوق اندازه کفاف در آن نخواهد. در این تعبیر امام علی (ع)، مفهوم «فوق» که طرح‌واره قرار گرفتن یک جسم فیزیکی بر بالای جسم فیزیکی دیگر را نشان می‌دهد، پیش مفهومی قرار داده‌اند. برای

<sup>۱</sup> وَقَالَ (عليه السلام) لِلظَّالِمِ مِنَ الرَّجَالِ ثَلَاثُ عِلَامَاتٍ يَظْلِمُ مِنْ فَوْقِهِ بِالْمَعْصِيَةِ وَمِنْ دُونِهِ بِالغَلْبِ وَيَظَاهِرُ الْقَوْمَ الظَّالِمَةَ.

<sup>۲</sup> وَالْأَدْنَى دَائِرُ مَنِيِّ لَهَا الْفَنَاءُ وَلِأَهْلِهَا مِنْهَا الْجَلَاءُ وَهِيَ حُلُوَّةُ خَضْرَاءَ وَقَدْ عَجَلَتْ لِلطَّالِبِ وَالتَّبَسُّتُ بِقَلْبِ النَّاطِرِ فَارْتَجَلُوا مِنْهَا بِأَحْسَنِ مَا بَحَضَرْتَكُمْ مِنَ الرِّادِ وَلَا تَسْأَلُوا فِيهَا فَوْقَ الْكَفَافِ وَلَا تَطْلُبُوا مِنْهَا أَكْثَرَ مِنَ الْبِلَاحِ.



تفہیم معنای انتزاعی «بیشتر»، بنابراین بیشتر به مثابه بالا فرض شده است و «کفاف» که در این جا مرزنامی جمله است، به معنای اطراف و پیرامون چیزی است (Frahidi, 1988, v. 5, p. 282). کفاف با فتحه یعنی مقدار حاجت من غیر زیادۀ و لا نقص، به اندازه نیاز، نه زیاد نه کم (Toryhi, 1996, v. 5, p. 112). بنابراین، امام کفاف را اندازه طبیعی و عادی می‌داند که درخواست کنندگان دنیا روی آن قرار گرفته‌اند. این در حالی است که باید درخواست کنندگان هم عرض با نیازشان و در کنار آن باشند، نه بالای آن و نه زیر آن. هر چند همان‌گونه که مشخص شد، امام برای نشان دادن درخواست‌های بیش از نیاز آن‌ها، با استعمال ظرف «فوق» انسان‌ها را بالای نیازهایشان نشان می‌دهد تا بگوید نیازهای پیش از حد نباید زمینه شما قرار گیرد. زیرا موقعیت مسیریما با نهی «و لا تسألوا» همراه است. بنابراین، امام خواستار زمینه شدن نیازها دنیایی برای انسان‌ها نیستند. همان‌گونه که برخی شارحان نیز همین تفسیر را از ظرف «فوق» ارائه داده‌اند. امام می‌فرماید: و بیش از نیاز و کفاف از آن نخواهید، مسافران آگاه هرگز بار خود را با اشیاء بیهوده سنگین نمی‌کنند و به گردنه‌های صعب العبور که در مسیر خود پیش‌رو دارند می‌اندیشند (Makarem Shirazi, 2000, v. 2, p. 439).

#### ۵.۴. بیان عظمت

عظمت، در حکم بزرگی محسوس یا معقول و جسمی و معنوی، یعنی مطلق بزرگی است که در آن مقایسه یک عنصر فیزیکی یا غیر آن، با دیگر عناصر، مورد نظر است (Ragheb Esfahani, 1995, v. 2, p. 618). در پاره گفته زیر حضرت امیر(ع) با مفهوم‌سازی استعاری ظرف «فوق» این مفهوم را تبیین کرده‌اند. مانند: «إِلَىٰ مَا فَوْقَ  $\frac{lm}{tm}$  مِنْ خَلْقِ الْحَيَاتَانِ وَالْفَيْلَةِ وَ  $\frac{tr}{tr}$ »<sup>۱</sup> (خ/۱۶۵) تا برسد به بزرگتر از آن‌ها از ماهیان دریا و پیلان عظیم الجثه.

در این تعبیر با کاربرد «فوق» بین مسیریما (الْحَيَاتَانِ وَالْفَيْلَةِ) و مرزما (الذَّرَّةَ وَالْهَمْجَةَ) در بزرگی و کوچکی مقایسه شده است. همچنین از مسیریماهای گوناگونی مانند «حیتان» و «فیل» نام برده شده است که در مقایسه با مرزما یعنی مورچه و پشه مقایسه شده‌اند. امام به شکل حیرت‌انگیزی زمینه‌ای (ویژگی زمینه ثابت این است که از عنصر متحرک بزرگتر باشد). را برای مسیریما در نظر می‌گیرد که بسیار در اندازه از آن کوچک‌تر است. کسی که این پاره گفته را می‌خواند، با مقایسه این دو امر روبه‌رو می‌شود. اینکه امام از این مقایسه قصد دارد تا در عین

<sup>۱</sup> وَ سُبْحَانَ مَنْ أَدْمَجَ قَوَائِمَ الذَّرَّةِ وَالْهَمْجَةَ إِلَىٰ مَا فَوْقَهُمَا مِنْ خَلْقِ الْحَيَاتَانِ وَالْفَيْلَةِ وَوَأَىٰ عَلَىٰ نَفْسِهِ أَلَّا يَضْطَرِبَ شَيْخٌ مِمَّا أَوْلَجَ فِيهِ الرُّوحَ إِلَّا وَجَعَلَ الْحَمَامَ مَوْعِدَهُ وَالْفَتَاءَ غَايَتَهُ.

کوچکی ظاهری مرزنا آن را چنان گسترده نشان دهد که مسیرپیماهای با آن عظمت روی این زمینه مستقر شده‌اند. بنابراین مقصود امام در ابتدا نشان دادن پیچیدگی‌های آفرینش موجودات ریز است که در گام پسین با به کارگیری واژه «فوق» به بیان عظمت موجودات پیچیده‌تر و بزرگتر می‌پردازند. بنابراین با این تصویرسازی مخاطب را در ناتوانی از فهم موجودات ریز به اعتراف در می‌آورد. همچنین به آن‌ها گوشزد می‌کند، شما که از فهم موجودات کوچک عاجزید! فهم کم و کیف این موجودات، زمینه‌ای، برای درک پیچیدگی‌های وجودی موجودات عظیم‌تر است.

## ۵.۵. برتری و تفضیل

فضل، به معنای زیاده از حد اقتصاد و میانه است (Ragheb Esfahani, 1995, p. 31). به معنای امر پسندیده‌ای است که همان فرونی، مقدار زائد بر حد وسط است و بیشتر در چیزهای محمود و پسندیده به کار برده می‌شود (Gharib, 1987, v. 2, p. 246). گاهی در تعبيرات نهج البلاغه ظرف «فوق» به این منظور استفاده شده است. مانند: «و تَرْفَعُ<sup>۱</sup> ا فَوْقَ<sup>۲</sup> ا تَمَّ<sup>۳</sup>» (خ/۱۹۲) و خود را برتر از نسب خود قرار دادند. واژه «رفع» بر پایه اصل لغت؛ خلاف وضع؛ به معنای برداشتن و گاهی درباره اجسام است که آن‌ها را از جایشان بر می‌داری (Kharazmi Motarazi, N. 1995, v. 2, p. 93). (n.d, v. 1, p. 338; Ragheb Esfahani, 2007, v. 1, p. 338). یعنی به سمت بالا برداشتن چیزی است. رفع جابه‌جا شدن مسیرپیما را به سمت بالا نشان می‌دهد. هر چند از آن‌جایی که رفع با «فوق» همراه شده، علاوه بر این حرکت صعودی، استقرار مسیرپیما بالای مرزنا هم به تصویر کشیده می‌شود. این در حالی است که چون قرار دادن خود به صورت جسمی بالای قوم و طایفه معقول نیست، پس از این مفهوم فیزیکی برای به تصویر کشیدن مفهوم انتزاعی «برتری» در ذهن استفاده شده است. زیرا آن‌ها خود را از جهاتی برتر می‌دیدند. به بیان دیگر، بر مبنای استعاره مفهومی (برتر بالا است)، درک حوزه انتزاعی مقصد، بر مبنای درک حوزه ملوس روابط مکانی میسر شده است. گویی در این مفهوم استعاری، حوزه مفهومی برتری و تفضیل، بر مبنای اشراف مکانی دریافت شده است. بر این اساس، مفهوم «فوق» معنای تفضیل و برتری را تبیین می‌کند. زیرا آن‌ها به ناحق خود را برتر از نسب خود که زمینه رشدشان است، به شمار می‌آوردند. درست این بود که آن‌ها اندازه میانه را نگه داشته و خود را در زمینه (قوم و قبیله) قرار دهند، نه در بالاتر از آن. به همین

<sup>۱</sup> أَلَا فَالْحَدَرَ الْحَدَرَ مِنْ طَاعَةِ سَادَاتِكُمْ وَ كِبْرَائِكُمْ الَّذِينَ تَكْبُرُوا عَنْ حَسْبِهِمْ وَ تَرْفَعُوا فَوْقَ نَسَبِهِمْ وَ أَلْفُوا الْهَجِينَةَ عَلَى رَبِّهِمْ وَ جَاوَدُوا اللَّهَ عَلَى مَا صَنَعَ بِهِمْ مُكَابِرَةً لِقَضَائِهِ وَ مُعَالَبَةً لِأَلْيَائِهِ فَإِنَّهُمْ قَوَاعِدُ أَسَاسِ الْعَصِيْبَةِ وَ دَعَائِمُ أَرْكَانِ الْفِتْنَةِ وَ سُيُوفُ اعْتِرَازِ الْجَاهِلِيَّةِ.

دلیل است که در این تعبیر، امام واژهٔ فوق را به همراه رفع آورد که آن هم مفهوم فوقیت را تقویت می‌کند تا به این وسیله شدت فخر فروشی بزرگان و رهبران را ترسیم کند.

### ۵. ۶. علو مقامی

به معنای اظهار بزرگی در مقام چیزی است و به حالتی گفته می‌شود که شخص از موضع بالا و برتر با پائین‌تر از خود برخورد می‌کند. بنابراین شخص مستعلی، ممکن است عالی‌رتبه نیز باشد و یا دارای مقام عالی نباشد (Mostafavi, 1981, v. 9, p. 158). این کیفیت ممکن است گاهی با استفاده از واژهٔ «فوق» مفهوم‌سازی شود، همان‌گونه که در پاره‌گفتهٔ زیر به این منظور به کار رفته است. مانند: «... وَالِیُّ الْأَمْرِ عَلَیْكَ فَوْقَ  $\frac{lm}{tr}$  وَ  $\frac{lm}{tr}$  فَوْقَ  $\frac{lm}{tr}$  مِنَ اللَّهِ فَوْقَ  $\frac{lm}{tr}$  وَ لَأَكَّ وَ قَدْ اسْتَكْفَاكَ أَمْرُهُمْ وَ ابْتَلَاكَ بِهِمْ»<sup>۱</sup> (ن/۵۳) و خداوند برتر از آن است که تو را والی مصر نمود. در سفارشش به مالک مراتب قدرتمندی را تبیین کرده است. آن‌ها به این منظور از فوق در هر دو موضع برای برتری مقامی، نه مکانی، استفاده کرده‌اند. مالک اشتر به عنوان زمینه‌ای تصور شده که والی الامر به عنوان عنصر متحرک روی آن مستقر شده است. این تصویرسازی پیش مفهومی است برای استعلائی مقام حضرت بر مقام مالک به کار رفته است. هر چند در تعبیر دوم، حضرت مقام خود را مکانی پائین فرض کرده و مقام و ارجمندی خداوند را فوق آن تصویرسازی می‌کند. گویا در این تعبیر مقام به حسب مکان ارزیابی شده و خداوند در بالا و خود حضرت پائین به عنوان زمینه قرار گرفته است. خداوند در این جا عنصر متحرک است، بنابراین اگرچه در تصویرسازی انجام شده خداوند بالاتر قرار گرفته است. در این میان، نکتهٔ بسیار قابل اهمیت وجود دارد. اینکه زمینهٔ مقام خداوندی مقام حضرت علی (ع) است که گویی هر کس که می‌خواهد به آن مقام نزدیک شود، باید ابتدا در زمینهٔ ثابت قرار گیرد. بنابراین، برای رسیدن به مقام خداوند باید ابتدا مقام حضرت علی درک شود. از این رو، در این جا منظور حضرت این نیست که خداوند مکانی را در بالا اشغال کرده است، بلکه منظور برتری مقامی خداوند نسبت به خودش است. به این طریق، سلسله مراتب برتری مقام‌ها نشان داده شده و جنبه‌هایی از برتری مکانی به برتری مقامی فرا برده شده است.

### ۵. ۷. احاطه و پوشش

گاهی حرف «فوق» در نهج‌البلاغه معنای احاطه را در ذهن تداعی می‌کند. زیرا مسیر پیما از بالا بر

<sup>۱</sup> تَعْرِضُ لَهُمُ الْعِلْلُ وَ يُؤْتَى عَلَى أَيْدِيهِمْ فِي الْعَمْدِ وَالْخَطَا فَأَعْطَاهُمْ مِنْ عَفْوِكَ وَ صَفْحِكَ مِثْلَ الَّذِي تُحِبُّ وَ تَرْضَى أَنْ يُعْطِيَكَ اللَّهُ مِنْ عَفْوِهِ وَ صَفْحِهِ فَإِنَّكَ فَوْقَهُمْ وَ وَالِیُّ الْأَمْرِ عَلَیْكَ فَوْقَكَ وَ اللَّهُ فَوْقَ مَنْ وَّلَاكَ وَ قَدْ اسْتَكْفَاكَ أَمْرُهُمْ وَ ابْتَلَاكَ بِهِمْ.

مرزما مشرف شده‌است. بنابراین، به دلیل احاطه آن بر مرزما تمام جزئیات مرزما را زیر پوشش قرار می‌دهد. همان‌گونه که در نمونه زیر به این صورت به کار گرفته شده‌است. مانند: «فأنظر الی عِظْمِ مُلْكِ اللَّهِ فَوْقَكَ»<sup>۱</sup> (ن/۵۳) به بزرگی حکومت پروردگار که برتر از حکومت توست بنگر. در این مورد حضرت در توصیه‌ای به مالک می‌فرماید، هرگاه با دیدن قدرت و شکوه حکومت دچار خود بزرگ بینی شدی، به حکومت پروردگارت که برتر از توست بنگر (Moqine, 2008, v. 5, p. 397) که امیرالمؤمنین (ع) برای بیان مفهوم آن با تکیه بر روشی شناختی از طرح‌واره بالا استفاده می‌کنند، تا از این مفهوم مبدأ به سوی مفهوم مقصد یعنی «احاطه» منتقل شود. همچنین مفهوم انتزاعی آن به صورت محسوس در اذهان جای گیرد. زیرا معمولاً برای اینکه گفته شود، چیزی بر چیزی احاطه دارد، می‌گوییم او بالای آن قرار دارد. در این مورد، شباهت هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی در کار است. هنگامی که کسی به چیز دیگر احاطه دارد، تمام جزئیات آن در اختیار اوست. همان‌گونه که اگر او از جنبه مکانی بالاتر از آن قرار گیرد؛ از جنبه بصری تمام جزئیات آن را می‌بیند (Ghaemini, 2011, p. 362)؛ بنابراین منظور امام این است که تمام جزئیات فرمان روایی تو تحت پوشش فرمانروایی خداوند است و از مفهوم مکانی «فوق» دریافت می‌شود.

## ۵.۸. عمق و گستردگی

گاهی ظرف فوق، به منظور نشان دادن گستره و عمق موقعیت مسیرپیما نسبت به مرزما، در عبارات نهج البلاغه قرار گرفته شده‌است. مسیرپیما به فضای جلوتر یا عقب‌تر و همه میدان‌های دید مرزما کاملاً اشرف دارد. همان‌گونه که در پاره گفته‌های زیر به این گونه به کار رفته است. مانند: «یا \* حارثُ أَنْكَ نَظَرْتَ تَحْتَكَ وَ لَمْ تَنْظُرْ فَوْقَ  $\frac{ح}{lm}$  فَحَرْتُ»<sup>۲</sup> (ح/۲۶۲) ای حارث، تو زیر پای خود را دیدی و به پیرامونت نگاه نکردی، پس سرگردان شدی /

در مورد فضای صدور این کلام گفته شده‌است (شخصی به نام) «حارث بن حوط» (که از یاران آن امام محسوب می‌شد؛ ولی راه خطا را می‌پیمود) خدمت حضرت آمد و عرض کرد: شما فکر می‌کنید من هم لشکر جمل را گمراه می‌دانم؟ (چنین نیست) امام علی (ع) فرمود: «ای حارث!

<sup>۱</sup> و لا تقولن: إني مؤثر أمر فاطم! فإن ذلك إذغال في القلب و منهكة للدين و تقرّب من الغير و إذا أحدث لك ما أنت فيه من سلطانك أبهة أو مخيلة فأنظر إلى عظم ملك الله فوقك و قدرته منك على ما لا تقدّر عليه من نفسك فإن ذلك يظلم إليك من طماحك و يكف عنك من غرّبك و يفيء إليك بما عرّب عنك من عقلك.

<sup>۲</sup> فقال (عليه السلام) يا حارث! إنك نظرت تحتك و لم تنظر فوقك فحزرت إنك لم تعرف الحق فتعرف من أتاه و لم تعرف الباطل فتعرف من أتاه.

تو به پایین نگاه کردی نه به بالای سرت به همین دلیل حیران و سرگردان شدی (اگر به من و جمعیت مهاجران و انصار پیامبر (ص) نگاه می‌کردی در شناخت حق گرفتار سرگردانی نمی‌شدی). تو حق را نشناختی تا کسانی را که به سراغ حق آمده‌اند بشناسی. باطل را نیز نشناخته‌ای تا کسانی را که به سراغ باطل رفته‌اند، شناسایی کنی (Majlesi & Boy, n. d, v. 32, p. 244). هر چند امام (ع) برای تبیین موضوع در ابتدای امر برای حارث و سپس مخاطبان بعد استعاره مفهومی ظرف «فوق» استفاده کرده‌است. امام با همشین قرار دادن تحت و فوق، دو طرح‌واره‌ی جهتی بالا و پائین را ترسیم کردند. در توضیح شناختی آن باید گفت، مرزنا حارث است و نگاه سطحی به مثابه پایین و نگاه عمیق و گسترده به مثابه بالا به شمار آمده‌است. این امر به گونه‌ای مفهوم‌سازی شده‌است که گویی نگاه عمیق ارتفاع مکانی دارد. از این رو، قدرت بینایی حارث به آن نمی‌رسد. بنابراین، او فقط پائین پای خود را می‌تواند ببیند. هر چند گویا امام از او توقع نگاهی از بالا به خودش را دارد، تا به همه امور اشراف پیدا کند.

## ۵.۹. بیان شدت

شدت، شاخصی برای تعیین سختی، استواری چیزی است ( Hosseini Zabidi, 1993, v. 5, p. 39). گاهی این مفهوم مجرد به واسطه مفهوم مکانی ظرف «فوق»، دریافت می‌شود. به گونه‌ای که آنچه در اوج و شدت است، در بالا قرار می‌گیرد. مانند پاره گفته زیر که واژه فوق به این منظور به کار رفته‌است. مانند: «وَالظَّاهِرُ  $\frac{ظَّاهِرُ}{ظَّاهِر}$  فَلَا شَيْءَ فَوْقَ  $\frac{ظَّاهِرُ}{ظَّاهِر}$  ...»<sup>۱</sup> (خ/۹۷) چنان آشکار است که فراتر از آن چیزی نیست. این پاره گفته در پیوند با ازلیت و ابدیت خداوند مطرح شده‌است. نکته‌ای که باید در تفسیر جمله بالا در نظر گرفته شود، این است که واژه ظاهر در جمله بالا ممکن است به معنای غالب بوده باشد که هیچ چیزی غالب‌تر از او نیست. بنابراین معنا، منظور از باطن، احاطه مطلق ذات اقدس بر همه اشیاء است. به گونه‌ای که هیچ چیزی نزدیک‌تر از او به آن اشیاء نیست. احتمال می‌رود منظور از ظاهر، همان معنای رایج باشد که آشکار بودن او است به وسیله آیات و علائم و تجلیات قدرت. در این صورت منظور از باطن، ذات اقدس ربوبی است که مخفی‌تر از همه چیز است (Shahidi, 2005, p. 13). بنابراین، این چنین واژه‌ها برای نشان دادن اوج و شدت مرتبه ظهور خداوندی، حضرت امیرالمومنین (ع) از طرح‌واره بالا به عنوان مفهوم نگاشت اول استفاده کرده‌اند، تا بر پایه این استعاره‌ی مفهومی که (ظهور خداوند بالا است)، درک حوزه و نگاشت دوم یعنی «شدت» را

<sup>۱</sup> الْحَمْدُ لِلَّهِ الْأَوَّلِ فَلَا شَيْءَ قَبْلَهُ وَالْآخِرِ فَلَا شَيْءَ بَعْدَهُ وَالظَّاهِرِ فَلَا شَيْءَ فَوْقَهُ وَالْبَاطِنِ فَلَا شَيْءَ دُونَهُ.

تبیین کند. در واقع در این مفهوم‌سازی شدیدترین ظهور که از آن خداوند است، در قالب اشراف مکانی ریخته شده، تا مخاطب آن را به صورت تصاویری روشن درک کند.

## ۵. ۱۰. بیان تسلط

تسلط، توانایی و قدرت از روی قهر است (Ragheb Esfahani, 1995, v. 2, p. 241). در این جا مفهوم مقصد در ارتباط استعاری ظرف «فوق» تسلط و چیره‌شدن است که از قرار گرفتن شیء متحرک بر فراز زمینه ثابت به دست می‌آید. همان‌گونه که در نمونه زیر به این منظور به کار رفته است. مانند: « $\frac{amir}{tr}$  فوق  $\frac{amurkum}{tm}$ » (ن/۱۹۸) و آن را بر همه امورتان حاکم گردانید.

جمله بالا اشاره به این امر دارد که حاکمیت فرمان خدا باید در تمام مسائل زندگی اعم از فردی و اجتماعی و سیاسی جاری باشد (Makarem Shirazi, 1996, v. 7, p. 684-677). برای تبیین این مفهوم امام (ع) «امیر» را که بیانگر موقعیت «طاعه الله» بوده، عنصر متحرک جمله قرار داده است. وی «امیر» را با موقعیت فرمانروایی و جای‌گذاری «فوق» بر مخاطبان برتر می‌داند. از آنجائی که در تجارب روزمره ما شخص مسلط در مکانی بالاتر از زیردستانش قرار دارد، بنابراین امام (ع) با مفهوم مکانی ظرف «فوق» خواهان تسلط اطاعت از پروردگار بر افعال و کردار مخاطبان است. نکته دیگر اینکه در این جا «امورات زندگی» به عنوان زمینه و پایه ثابت اطاعت قرار گرفته تا بگوید، فرمانبری از خداوند باید بر همه‌ی شئون زندگی مسلط شود.

## ۶. نتیجه‌گیری

بر پایه پژوهش‌های انجام گرفته می‌توان نتیجه گرفت، امام علی (ع) برای فهم بهتر و بیشتر کلامشان به مخاطبان، از روش‌های مختلفی سود جسته است. یکی از این روش‌ها استفاده از استعاره‌های مفهومی است که فرازهای نهج البلاغه را در سطح فهم مخاطب دوره‌های مختلف جاری کرده است. زیرا، استعاره‌های شناختی بر پایه دیدگاه صاحب نظران این پهنه بر پایه تجربه‌های قابل لمس کاربران آن زبان ساخته می‌شوند. در واقع با این روش، شناخت گزاره‌های زبانی آسان‌تر می‌گردد. بنابراین حضرت با استفاده از استعاره‌های مفهومی ظرف «فوق» در تعبیراتشان، مفاهیم خاص ارزشی و غیر قابل شناخت را با استفاده از مکانمندسازی به صورت تصاویری قابل مشاهده درآورده و ارزشمندی آن را قابل درک کرده‌اند.

---

<sup>۱</sup> فَأَجْعَلُوا طَاعَةَ اللَّهِ شِعَارًا دُونَ دِنَارِكُمْ وَ دَخِيلًا دُونَ شِعَارِكُمْ وَ لَطِيفًا بَيْنَ أَضْلَاعِكُمْ وَ أَمِيرًا فَوْقَ أُمُورِكُمْ وَ مَنَهْلًا لِجِئِنِ وُورِدِكُمْ وَ شَفِيعًا لِدَرْكِ ظَلْمِيَّتِكُمْ وَ جُنَّةً لِيَوْمِ قَرْعِكُمْ وَ مَصَابِيحَ لِيُظْلَمَ قُبُورِكُمْ وَ سَكَنًا لِيُطَوَّلَ وَحْشِيَّتِكُمْ وَ نَفْسًا لِكَرْبِ مَوَاطِنِكُمْ.

بررسی‌ها نشان می‌دهد، که نخست، ظرف «فوق» یک معنای پیش‌نمونه‌ای و کانونی دارد که مفهوم «بالا و در طول» را تبیین می‌کند. هنگامی که در هیچ بافت زبانی هم قرار نگیرد، این معنا را به همراه دارد. هر چند وقتی در بافت‌های مختلف به کار رود، دچار توسعه در معنا می‌شود. به این معنا که در نتیجه تأثیرات واژه‌های همنشین، معانی دیگری غیر از آن معنای کانونی، پیرامونش شکل می‌گیرند. این قواعد می‌تواند در سه شکل «انطباق»، «پدیده فعال» و «انعطاف‌پذیری» گسترش معنا را نشان دهند. گسترش معنا در قالب استعاره‌های مفهومی، در شکل انعطاف‌پذیری معنا قابل بررسی است. یعنی برای درک مفاهیم، یک واژه متناسب با بافت، با وجود حفظ اصالت در معنای پیش‌نمونه‌ای، معانی دیگر را پذیرا می‌شود. در این میان، علاوه بر همبستگی با معنای پیش‌نمونه‌ای، معانی مستقل دیگری به عنوان معنای استعاری به وسیله آن قابل دریافت است. دوم، این واژه مفاهیم ارزشی مثبت را تبیین می‌کند. برای نمونه عظمت، علو مقامی، تسلط و غالب بودن را با تکیه بر مفهوم مبدأ که ناشی از تصورات مکانی است، مفهوم‌سازی می‌کند. سوم، جایگاه انسان در هستی تعیین‌کننده مفهوم مبدأ یا همان طرح‌واره‌های تصویری است. زیرا انسان همه چیز را در مقایسه با خود و موقعیت و جایگاه خود می‌سنجد. وی بر همین اساس مفاهیم انتزاعی و ارزشی را تبیین می‌کند. متون دینی هم برای قابل درک شدن به ناچار برای تفهیم مطالب باید بر اساس دیدگاه‌های انسان طرح‌ریزی شوند. اگر غیر از این باشد، بسیاری از مفاهیم ارزشی و معنوی برایش نامفهوم خواهند ماند.

### فهرست منابع

- ابن فارس، أحمد بن فارس (۱۴۰۴). معجم مقاییس اللغة. تصحیح هارون عبد السلام محمد. قم: مکتب الاعلام الاسلامی
- ابن میثم بحرانی، میثم بن علی (۱۳۷۴). ترجمه شرح نهج‌البلاغه (ابن میثم). ج ۱. مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی.
- ابن میثم بحرانی، میثم بن علی (۱۳۸۵). شرح نهج‌البلاغه ابن میثم. ج ۳. ترجمه قربان علی محمدی مقدم. مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی
- اسکویی، نرگس (۱۳۹۵). «استعاره مفهومی «آینه» در ادب عارفانه فارسی». فصل‌نامه تخصصی ادبیات فارسی. شماره ۶. صص ۲۶-۴۸.
- افخمی، علی اکبر و زهرا اصغری (۱۳۹۱). «چگونگی اشتقاق مفاهیم غیر مکانی از مفهوم مکانی حرف اضافه «در» درحوزه معناشناسی شناختی و براساس نظریه LCCM». زبان‌پژوهی. دوره ۴. شماره ۷. صص ۲۷-۴۸.

- پور ابراهیم، شیرین، ارسلان گلگام، فردوس آقا گل زاده و عالیہ کرد زعفرانلو کامبوزیا (۱۳۸۸). «بررسی زبان شناختی استعاره جہتی بالا / پایین در زبان قرآن رویکرد معنا شناسی شناختی». *انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی*. شماره ۱۲. صص ۵۵-۸۱.
- توکل نیا، مریم و ولی الله حسومی (۱۳۹۵). «بررسی طرح واره های تصویری حرف «فی» در قرآن با تکیه بر نظریه جانسون در معنا شناسی شناختی». *تفسیر پژوهی*. شماره ۵. صص ۴۶-۸۰.
- جعفری، محمد مهدی (۱۳۸۶). *ترجمه نهج البلاغه*. تهران: نشر ذکر.
- حسینی، مطهره (۱۳۹۵). *گونه شناسی استعاره های مفهومی قرآن و چگونگی اثر گذاری آن بر کلمات قصار امیر المؤمنین (ع)*. رساله دکتری. دانشگاه قرآن و حدیث پردیس تهران.
- حسینی زبیدی، محمد مرتضی (۱۴۱۴). *تاج العروس من جواهر القاموس*. بیروت: دار الفکر
- خوارزمی مطرزی، ناصر (بی تا). *المغرب فی ترتیب المعرب*. بیروت: دارالکتاب العربی
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۷۸). *زبان شناسی نظری*. تهران: سخن
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۸۵). *لغت نامه دهخدا*. تهران: دانشگاه تهران.
- راسخ مهند، محمد (۱۳۹۶). *در آمدی بر زبان شناسی شناختی، نظریه ها و مفاهیم*. ج ۶. تهران: سمت.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۳۷۴). *ترجمه و تحقیق مفردات الفاظ قرآن*. ج ۱. ترجمه غلامرضا خسروی. تهران: مرتضوی.
- روشن، بلقیس، فاطمه یوسفی راد و فاطمه شعبانیان. (۱۳۹۲). *مبنای طرح واره ای استعاره های موجود در ضرب المثل های شرق گیلان*. *زبان شناخت*. سال ۲. صص ۷۵-۹۴
- زاهدی، کیوان و عاطفه محمدی زیارتی (۱۳۹۰). *شبکه معنایی حرف اضافه فارسی «از» در چهارچوب معنا شناسی شناختی*. *تازه های علوم شناختی*. سال ۱. صص ۶۷-۸۰.
- سجودی، فرزانه (۱۳۹۱). «بررسی معنا شناختی استعاره زمان در داستان های کودک به زبان فارسی». *نقد ادبی*. شماره ۱۹. صص ۱۳۵-۱۵۶.
- شاملی، نصرالله و محسن سالاری (۱۳۹۵). «تأمل اندک رسانگی طرح واره های خطبه ۳ نهج البلاغه در واژه «ابل»». *پژوهش نامه علوی*. سال ۷. شماره ۲. صص ۷۲-۵۹.
- صافی گلپایگانی، لطف الله (۱۳۷۲). *الهیات در نهج البلاغه*. ج ۲. قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، دفتر انتشارات اسلامی.
- صفوی، کورش (۱۳۸۲). «بحثی درباره ی طرح واره های تصویری از دیدگاه معنی شناسی شناختی». *نامه فرهنگستان*. شماره ۲۱. صص ۶۵-۸۵.
- صفوی، کورش (۱۳۸۲). «بحثی درباره ی طرح واره های تصویری از دیدگاه معنی شناسی شناختی». *نامه فرهنگستان*. شماره ۲۱. صص ۶۵-۸۵.
- صفوی، کورش (۱۳۸۳). *درآمدی بر معنی شناسی*. تهران: *سوره مهر (حوزه هنری سازمان تبلیغات اسلامی)*



- طریحی، فخر الدین بن محمد (۱۳۷۵). مجمع البحرین. تصحیح احمد حسینی اشکوری. تهران: مرتضوی.
- فراهیدی، خلیل بن أحمد (۱۴۰۹)، کتاب العین. ج ۲. قم: نشر هجرت.
- قائم‌نیا، علیرضا، (۱۳۹۰). معنانشناسی شناختی قرآن. ج ۱. تهران: فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- قریب، محمد (۱۳۶۶). فرهنگ لغات قرآن. تهران: بنیاد.
- کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه، حاجیان، خدیجه. (۱۳۸۹). «استعاره‌های جهتی قرآن با رویکرد شناختی». نقد ادبی. شماره ۹. صص ۱۱۵-۱۳۹.
- گلفام، ارسلان، مصطفی عاصی، فردوس آقاگل زاده و فاطمه یوسفی راد (۱۳۸۸). «بررسی حرف اضافه (از) در چارچوب معنانشناسی شناختی و مقایسه آن با رویکرد سنتی». زبان و زبان‌شناسی. سال ۱۰. صص ۶۹-۸۰.
- گلفام، ارسلان، یوسفی راد، فاطمه (۱۳۸۱). «زبان‌شناسی شناختی و استعاره». تازه‌های علوم شناختی. سال ۳. صص ۵۹-۶۴.
- مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی (بی تا). بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- مصطفوی، حسن (۱۳۶۰). التحقیق فی کلمات القرآن. تهران: ترجمه و نشر کتاب.
- معین، محمد، (۱۳۵۰). فرهنگ فارسی معین. تهران: امیرکبیر
- مغنیه، محمد جواد (۱۳۸۷). در سایه سار نهج البلاغه. ترجمه جواد معموری. قم: دارالکتاب اسلامی
- مکارم شیرازی، ناصر، (۱۳۷۵). پیام امام شرح تازه و جامعی بر نهج البلاغه. ج ۱. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- مکاریک، ایرنا ریما (۱۳۸۴). دانش‌نامه نظریه‌های ادبی معاصر. تهران: آنگه
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۹). پیام امام شرح تازه و جامعی بر نهج البلاغه. ج ۲. ج ۱ تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- نصیریان، یدالله (۱۳۸۰). علوم بلاغت و اعجاز قرآن. تهران: سمت
- نورمحمدی، مهتاب (۱۳۸۷). تحلیل مفهومی استعاره‌های نهج البلاغه: رویکرد زبان‌شناسی شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- نهج البلاغه {گردآوری شریف رضی} (۱۳۸۴). ترجمه سید جعفر شهیدی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- هاشمی، احمد (۱۴۳۵). جواهر البلاغه. قم: دار الفکر
- هاوکس، ترنس (۱۳۷۷). استعاره. ترجمه فرزانه طاهری. تهران: مرکز
- هاو کینگ، استیون (۱۳۸۴). تاریخچه زمان. از انفجار بزرگ تا سیاه‌چاله‌ها. ترجمه محمد رضا محبوب. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- یوسفی راد، فاطمه (۱۳۸۲). بررسی استعاره زمان در زبان فارسی: رویکرد معنانشناسی شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.

## References

- Afkhami, A. & Asghari, Z. (2012) The manner of non-spatial concepts derivation from the spatial meaning of the extra letter "in" in the domain of cognitive semantics and based on the LCCM theory. *Zabanpazhuhi*, 4 (7), 27-48 [In Persian].
- Dabirmoghadam, M. (1999). *Theoretical linguistics*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Dehkhoda, A. A. (2006). *Dehkhoda Dictionary*. Tehran: University of Tehran Press [In Persian].
- Frahidi, Kh. (1988). *Al-Ain* (2<sup>nd</sup> ed.). Qom: Hejrat Publishing [In Persian].
- Ghaemina, A. (2011). *Cognitive semantics of Qur'an*. Tehran: Islamic Culture and Thought, Printing1 [In Persian].
- Gharib, M. (1987). *Qur'an Dictionary*. Tehran: Bonyad [In Persian].
- Golfam, A., & Yousefi Rad, F. (2006). Surveying the spacing extensions in the cognitive framework: a case study of the extras "in-the-way". *Journal of Language and Literature*, 2(3), 33-46 [In Persian].
- Golfam, A., Assi, M. Aghagolzade, F., & Yousefi Rad, F. (2009). Reviewing the additional letter (in) within the framework of cognitive semantics and comparing it with the traditional approach. *Journal of Language and Linguistics*, 10, 69-80 [In Persian].
- Hashemi, A. (2013). *Jahir al-Balagha*. Qom: Da al-Fakr [In Persian].
- Hawking, S. (2005). *The history of time. From big bang to black holes* (M. R. Poby, Trans.) Tehran: Public Corporation [In Persian].
- Hoseini, M. (2016). *The typology of conceptual metaphors of the Qur'an and how it affects Amir al-Momenin's astronomy* (PhD dissertation). University of Tehran, Tehran, Iran [in Persian].
- Hosseini Zabidi, M. M. (1993). *Taj al-Ursu, Jahar Al-Qamous*. Beirut: DaralFkr [In Persian].
- Ibn Faris, A. (1983). *Mu'mad Maqayeis al-Lahka* (M. A. S. Haron, Trans.). Qom: School of Ala'al al-Islam [In Persian].
- Ibn Mitham Bahranani, M. (2006). *Explanation of Nahj al-Balaghah Ibn Maysam* (3<sup>rd</sup> ed.) (M. Moghaddam Ghorbanali, Trans.). Mashhad: Islamic Studies Foundation [In Persian].
- Ibn Mitham Bahrani, M. (1995). *N. al-Balaghah* (1<sup>nd</sup> ed.) (Ibn Mithsam, Trans.) Mashhad: The Islamic Studies Foundation of Astan Quds Razavi [In Persian].
- Kharazmi Motarazi, N. (n.d). *Al-Mogharb, Aryat al-Ma'ar*. Beirut: Dar al-Kabul Al-Arabi [In Persian].
- Kurd Zaferanloo Cambozia, A. & Hajian, Kh. (2010). The oriental metaphors of the Qur'an with cognitive approach. *Literary Review*, 9, 115-139 [In Persian].
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Majlesi, M. B., & Boy M. T. (n. d). *Bihar al-Anwar al-Jammu al-Lader al-Yemeni al-Shahar*. Beirut: Dar al-Thar al-Arabi revival [In Arabic].
- Makarem Shirazi, N. (1996). *The message of the Imam on a new and comprehensive commentary on Nahj al-Balagheh* (1<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Dar-al ketab al-Islamiyyah [In Persian].
- Makarem Shirazi, N. (2000). *Message of Imam: a new and comprehensive description on Nahj al-Balaghah* (1<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Dar al-Kabul Eslami. [In Persian].
- Makarik, I. R. (2005). *Encyclopedia of contemporary literary theories*. Tehran: Agah [In Persian].
- Moein, M. (1971). *Farhang-e Farsi-ye Moein*. Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Moqine, M. J. (2008). *In the shadow of Nahj al-Balagha*. (J. Ma'mori. Trans). Qoam: Tarjome va Nashre Ketab [In Persian].
- Mostafavi, H. (1981). *The study of the words of al-Quran*. Tehran: Translation and publication of book [In Persian].
- Nahjul Balagha* {Collected by Sharif Razi}. (2005). (S. J. Shahidi, Trans.). Tehran: Elmi Va Farhangi [In Persian].
- Nasirian, Y. (2001). *Qur'anic rhetoric science and science*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Hashemi, A. (2013). *Jahir al-Balagha*. Qom: Da al-Fakr [In Persian].
- Hawks, T. (1998). *Metaphor* (F. Taheri, Trans.). Tehran: Markaz [In Persian].

- Nourmohammadi, M. (2008). *The analysis of Nahjul Balagha's metaphor: cognitive linguistics perspective* (Master's thesis). Tarbiat Moddares University, Tehran, Iran [In Persian].
- Pour Ibrahim, Sh., Golfam, A., Agha Golzadeh, F., & Kord Zafranloo Cambozia, A. (2009). Linguistic study of the upper-down directional metaphor in the Qur'anic approach to cognitive semantics. *Iranian Association of Iranian Language and Arabic Literature*, 12, 55-81 [In Persian].
- Ragheb Esfahani, H. (1991). *Qur'anic verses* (1<sup>nd</sup> ed.). Beirut: Dawlulam [In Persian].
- Ragheb Esfahani, H. I. M. (1995). *Translation and exploration of the Qur'anic concepts* (Gh. Khosravi, Trans.), Mortazavi: Tehran, Printing1 [In Persian].
- Rasakhmand, M. (2017). *An introduction to cognitive linguistics, theories and concepts* (6<sup>nd</sup> ed.). Tehran: SAMT [In Persian].
- Rasekh Mahand, M. (2010). *Coming to cognitive linguistics, theories and concepts*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Roshan, B., Yousefi Rad, F., & Shabaniyan, F. (2013). The schematic basis of the metaphors in the proverbs of eastern Guilan. *Zabaynshenakht (Language Studies)*, 2, 75-94 [In Persian].
- Safavi, K. (2003). A discussion of conceptual schemas from the point of view of cognitive semantics. *Letter of the Academy*, 21, 65-85 [In Persian].
- Safavi, K. (2004). *An introduction to semantics*. Tehran: Soore Mehr [In Persian].
- Safavid, K. (2004). *Proceedings on the Semantics*. Tehran: Mehr Square (Islamic Art Organization Art Area) [In Persian].
- Scoie, N. (2016). "The contemporary metaphor of the mirror" in Persian mystic literature. *Persian Specialized Journal of Periodicals*, 6, 26-48 [In Persian].
- Shamli, N., & Salari, M. (2016). Little reflection on the presentation of Nahj al-Balaghah's sermon schemes in the word "Abel". *Alawi's journal*, 2, 59-72 [In Persian].
- Sojoodi, F. (2012). The semantic study of metaphor of time in Persian Farsi stories. *Literary Review*, 19, 155-155 [In Persian].
- Tabatabaei, M. H. (1991). *Rafelah Tohidi* (A. Shirivani, Trans.). Tehran: Al-Zahra University Press [In Persian].
- Tavakolnaya, M., & Hasoomi, V. (2016). The study of the visual schema of the letter "fi" in Qur'an, relying on Johnson's remarks on cognitive semantics. *Interpretation of Research*, 5, 46-80 [In Persian].
- Toryhi, F. (1996). *Assembly of the Al-Bahrain* (A. Hosseini Ashkouri, Trans.). Tehran: Mortazavi [In Persian].
- Yousefi Rad, F. (2003). *A study of the metaphor of time in Persian language: a cognitive semantic approach* (Master's thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian].
- Yu, N. (1998). *The conemporary theory of metaphor*. Amsterdam: John benjamins.
- Zahedi, K., & Mohammadi Ziarati, A. (2011). "Semantic network of Persian extras" from "Within the Cognitive Semantics". *Journal of Advance in Cognitive Science*, 1, 67-80. [In Persian].

## Conceptual Metaphors Research of the “فوق” Container in the Speech of Nahj al-Balaghah with a Cognitive Approach

Seyyed Mohammad Mousavi Bafrooei<sup>1</sup>  
Maryam Tavakkolnia<sup>2</sup>

Received: 02/11/2017

Accepted: 23/07/2018

### Abstract

With the conceptual metaphors, the speaker, a particular concept which is incomprehensible in the destination domain is mapped to the source domain, relying on known experiences and visual schemas that lie within the source domain which is understandable to the audience. So, because of the spatial property of the container above, which places “height and length” in the source area, this term was chosen as an example to illustrate the role of conceptual metaphors and the schemas encoded with it in Nahj al-Balaghah conceptualizations. According to the the conceptual metaphors and consequently visual schematics, this paper has used a descriptive-analytic method to investigate the metaphorical functions of the word “above” (فوق) in Nahj al-Balaghah, and by explaining this term and the empirical and place-making role of cognitive metaphors, a comprehensive and detailed description of the vessel is obtained in the conceptual system of Nahj al-Balaghah. The term has been instrumental in the conceptualization of the human mind as the basis for the “direction-movement”, in the structuring of the spiritual and social discourses. Therefore, the present study seeks to elucidate the role of conceptual metaphors constructed with the term by examining the function of the “above” container in Nahj al-Balaghah conceptual system. In this way, after briefly explaining the difference between classical and conceptual metaphors, examining these points the meaning of the above sample is analyzed cognitively. Here the meaning of the sample of the word, which is the most focal concept in its semantic network, has been examined and identified in the context of the word “above” indicating the spatial relationship. It literally means “place”, in fact, the meaning of “above” and “along” is conceptualized by the spatial height property of this word; so, its scheme is as described, the moving element is above the fixed boundary, which may be spaced above the boundary, or it is completely over it, sometimes drawing the elevation and elevation of the path in the direction of the boundary depending on its applied texture. Therefore, in the pre-conceptual sense of this term, in addition to the

---

<sup>1</sup> Faculty Member in the Department of Quran Science and Hadith of Meybod University (Corresponding Author); [Moahamad\\_smm@meybod.ac.ir](mailto:Moahamad_smm@meybod.ac.ir)

<sup>2</sup> PhD Student of Theology-Nahjol Balaghah , Department of Theology, University of Meybod; [Maryamtavakol7@gmail.com](mailto:Maryamtavakol7@gmail.com)

“upward” directional schema, a “motion in the longitudinal space” visual scheme is also observed, which is caused by the alteration of this schema both in its direction and in its motion and the basis of the concept of origin lies in the metaphorical transition. Another point is that the notion of “above, above” gives the sentence path to its boundary worthwhile.

2. Above Image Schemas: Based on the foregoing, it was found that the visual schema –the same recurring patterns in our experiences that integrate and conceptualize our concepts– is “spatial” and “motion” in the conceptual representation of the term when it comes to structure. As sentences and interpretations fall into place, other schematics branch out. Thus, the above term primarily refers to the notion of “high” placement, a place which is derived from the fact that we have a body with a specific function in the physical environment. When man places his body and things in the center, and measures the position of other things upon them, he judges they are on or above something, his judgments are based on human experience and his teachings. For example in the phrase

«مِنَ التَّرْتِيبِ فَوْقَ التَّرْتِيبِ مَفْرُوعٌ وَمِهَادٌ تَحْتَهُمْ مَوْضِعٌ» (خ/١)

The track is located at a distance above the border. In fact, here the Imam has used the everyday human experience of placing the object over a fixed place to guide the understanding of the existence of the sky by embodying the sky over humans because in our experience all of us associate the “ceiling” with the (hyper) meaning of the high and vast environment, thus relying on the basic concept of reliance on the schema. It is high, depicting the presence of a vast, vast sky. Secondly, the above container is depicted in Nahj al-Balagha, “the movement of the body is in space”, for example, conceptualizing the experience of horizontal motion in the phrase

«وَالْمَاءُ مِنَ فَوْقِ التَّرْتِيبِ دَفِيقٌ» (خ/١)

Or the upside in the interpretation

«أَنَا دُونَكَ تَقُولُ \* وَفَوْقَ التَّرْتِيبِ فِي نَفْسِكَ»

3. Another case examined in this paper is an explanation of the abstract concepts of Nahj al-Balaghah concepts with the above container obtained by mapping between spatial and empirical concepts. Thus, the human experience of the “direction and movement” of the concept of origin, rather than mapping it into the realm of destination, experiences other abstract concepts such as “dominance, grandeur, environment, expansiveness, exaltation, opposition, and more superiority”. And intensity for his audience, for example, the metaphorical concept of “dominant is high” in the interpretation

«فَإِنَّكَ فَوْقَ التَّرْتِيبِ» (ن/٥٣)

Or more is high in

«وَلَا تَسْأَلُ فِيهَا فَوْقَ التَّرْتِيبِ الْكِنَافِ» (خ/٤٥)

They are explained by the conceptual role of the above contained in the interpretations of Ali (AS).

**Keywords:** Conceptual metaphors, Supermodel, Visual schemas, Nahj al-Balagh

## بررسی تطبیقی واحدهای زبانی «وصف فعل و صفت» در عربی با «قید» در فارسی و انگلیسی<sup>۱\*</sup>

محمد شگری<sup>۲</sup>

دکتر علی نظری<sup>۳</sup>

دکتر سید محمود میرزایی الحسینی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۲۰

### چکیده

این پژوهش، بر آن است تا ساختار واحدهای زبانی توصیف کننده فعل و صفت در زبان عربی، را با آنچه در زبان‌های فارسی و انگلیسی «قید» نامیده می‌شود، مقایسه کند. بررسی تطبیقی این ساختارها، برای پاسخ به این پرسش بود که آیا اصولاً می‌توان نقشی را که عموماً قید نامیده می‌شود، در زبان عربی نیز بازایی نمود. همچنین، آیا می‌توان بر اساس شباهت ساختارهای قیدی، میان عربی از یک سو و فارسی و انگلیسی از سوی دیگر تعادلی ایجاد کرد که به شناسایی بهتر نقش قید در زبان عربی منجر شود. به این منظور، از شیوه دستور سنتی، که

---

<sup>۱</sup> مقاله حاضر بر گرفته از رساله دکتری محمد شگری، گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه لرستان است.

<sup>۲</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.16729.1395

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عرب، گروه زبان و ادبیات عرب دانشگاه لرستان؛ shokri.mo@fh.lu.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات عرب، استاد گروه زبان و ادبیات عرب، عضو هیأت علمی دانشگاه لرستان (نویسنده

مسئول)؛ nazari.a@lu.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات عرب، دانشیار گروه زبان و ادبیات عرب، عضو هیأت علمی دانشگاه لرستان؛

mirzaei.m@lu.ac.ir

عموماً مبتنی بر اعراب پایانی واژه‌ها است و واحد دستوری را «واژه» می‌داند، صرف‌نظر شد. برین اساس، سازه‌هایی، مبنای تحلیل قرار گرفت که در آن نقش ظاهر می‌شوند. در این تحلیل، از دستاوردهای دستور زایشی-گشتاری بهره گرفته شد و از استدلال‌های نحوی مانند همپایگی، جانسینی و جابه‌جایی استفاده گردید. به این صورت که ابتدا یک نوع ساختاری قید با مثال‌هایی از انگلیسی و فارسی معرفی شدند. سپس، بررسی شد که این ساختار چگونه در عربی ظهور می‌یابد. در فارسی و انگلیسی علاوه بر واژه‌های قیدی، سازه‌هایی مانند «گروه حرف اضافه‌ای»، «گروه اسمی»، «گروه صفتی» و «جمله‌واره قیدی» می‌توانند در نقش نحوی قید ظاهر شوند. در پایان، یافته‌های پژوهش نشان داد که همین سازه‌ها در عربی نیز یافت می‌شوند، اما عموماً با نام‌های دیگر معرفی شده‌اند. همچنین، یک ساختار ویژه قیدی معرفی شد که در زبان‌های انگلیسی و فارسی نمونه‌ای ندارد. این ساختار با نام «گروه قیدی» معرفی شد.

**واژه‌های کلیدی:** قید، گروه حرف اضافه‌ای، جزء قیدی، جمله‌واره قیدی، دستور صورت‌نگار.

## ۱. مقدمه

در بررسی زبان عربی و آموزش آن و در دستور سنتی عربی، نخست، مقوله یا نقشی به نام «قید» در نظر نگرفته شده‌است. دوم آنکه، هر جا که به معرفی یک نقش در زبان پرداخته شده، به منظور شناسایی و دسته‌بندی هر نقش، اولویت را بر «اعراب» آن نقش قرار گرفته‌است. در واقع، بررسی ساختار ممکن برای آن نقش در اولویت‌های پسین قرار گرفته‌است. هر چند با توجه به تعریفی که از قید ارائه می‌شود، می‌توان گفت که این نقش در کتاب‌های دستوری، اغلب میان نقش‌های گوناگونی مانند مفعول فیه، حال، مفعول مطلق و موارد مشابه پراکنده شده‌است. در این مقاله، کوشیده‌ایم به طور کلی از دیدگاه ساخت‌گرا و به ویژه دستور زایشی-گشتاری به بررسی این مقوله زبان عربی بپردازیم. هر چند پیش از آن، باید اشاره‌ای کنیم به تلاش‌هایی که پیش‌تر در این راستا انجام گرفته‌است.

## ۱.۲. پیشینه پژوهش

هر چند تا اندازه‌ای نامعمول است که از واژه تخصصی «قید» در زبان عربی سخن بگوییم، اما از جمله نخستین افرادی نیستیم که به این واژه تخصصی اشاره می‌کنیم. نخستین بار آذرتاش

(Azarnoush, 2016a)، در کتاب «آموزش زبان عربی» و سپس در مقاله «قید در دستور زبان عربی»، به این نکته اشاره کرده است که «در نحو عربی، مبحثی به نام قید وجود ندارد» (Azarnoush, 1988, p. 107). وی بیان کرده است که پیش از او، برخی خاورشناسان آن‌چه در دستور زبان عربی را مشابه با قید در زبان خود یافته‌اند، را قید نامیده‌اند (همان). او در پژوهش خود توصیف‌های خاورشناس‌هایی مانند رایت<sup>۱</sup>، بلاشر<sup>۲</sup>، وهر<sup>۳</sup> و هانری فلیش<sup>۴</sup> را درباره قید در زبان عربی بیان کرده است. وی پس از مقایسه این توصیف‌ها با یک‌دیگر، تقسیم‌بندی و توجیه نحوی خود را در پیوند با ساخت‌های قیدی زبان عربی ارائه کرده است. این توصیف و دسته‌بندی قید، مناسب‌ترین و کامل‌ترین توصیفی بود که در آن زمان و حتی تا امروز، در ارتباط با قیدهای زبان عربی بیان شده بود. با این وجود، آذرنوش (Azarnoush, 1988; 2016a) همانند دستورنویسان گذشته، «واحد زبانی» برای توصیف قیدهای زبان عربی را «واژه» گرفته است و به سازه‌های فراتر از واژه توجه نکرده است.

حدود سی سال پس از انتشار مقاله آذرنوش، اسماعیلی طاهری (Esmaili Taheri, 2016) «تکمله‌ای بر مقاله قید آذرنوش» می‌نویسند و یک گام فراتر می‌رود. وی با تأیید و پذیرفتن توصیف آذرنوش بیان کرده است که قید در زبان عربی، علاوه بر آن ساختار «مفرد و منصوبی»، که آذرنوش به آن اشاره کرده بود، یک ساختار «مرکب و مجرور به حرف جر» نیز دارد (Esmaili Taheri, 2016, p. 5). وی در مقاله خود هشت علت دستورنویسان قدیم و زبان‌پژوهان معاصر را بر می‌شمرده و بیان کرده است که می‌توان به ساخت‌های قید در زبان عربی قالب «مجرور به حرف جر» را نیز افزود (Esmaili Taheri, 2016, p. 13). با اندکی سهل‌گیری می‌توان بیان کرد که وی از سطح واژه فراتر رفته و سازه «گروه حرف‌اضافه‌ای» را به عنوان یکی از ساخت‌های قید معرفی کرده است.

صرف نظر از مقاله‌های فارسی مورد اشاره، در همان سال‌هایی که مقاله آذرنوش در حال انتشار بود، برخی زبان‌شناسان دنیای عرب در این اندیشه بودند که دست از توصیف معنایی قید بردارند. آن‌ها بر آن بودند تا انواع قید را از جنبه صوری و ساختاری توصیف کنند. یکی از این زبان‌شناسان عبدالقادر فاسی فهری (Fassi Fehri, 1998) بود. او می‌نویسد «با اینکه ادبیات زایشی در خصوص مقوله قید در بیشتر زبان‌ها (به ویژه زبان‌های ژرمنی و رومانی) سخن بسیار دارد،

<sup>1</sup> W. Wright

<sup>2</sup> R. Blachère

<sup>3</sup> H. Wehr

<sup>4</sup> H. Fleisch



ساختارهای قیدی<sup>۱</sup> زبان عربی از هیچ توصیف جدیدی، حتی در حد مقدماتی، برخوردار نشده‌اند» (Fassi Fehri, 1998, p. 111). این زبان‌شناس که همواره در آثارش متأثر از مکتب صورت‌گرای زایشی-گشتاری بوده‌است (Hajizadeh, 2009, p. 319)، برای نخستین بار (Fassi Fehri, 1998) به توصیف و دسته‌بندی «ظروف» زبان عربی بر اساس شکل ظاهری آن‌ها می‌پردازد. وی دسته‌بندی ارائه می‌دهد که در ادامه به آن اشاره خواهیم کرد.

### ۱.۳. بیان مسئله

یا وجود اینکه امروزه دستورهای توصیفی به ویژه ساخت‌گرا، برای ساده کردن بررسی و آموزش زبان و ترجمه به خدمت گرفته شده‌اند، اما هنوز نگاه و دستور عربی غالب در ایران همان دستور تجویزی مبتنی بر اعراب است. الگویی که دستورنویس‌های قدیم برای دستور زبان عربی ترسیم کرده‌اند، همگی مبتنی بر صورت نبوده‌است، بلکه مبنا و هدف این علم بر توجیه «اعراب» واژه‌ها قرار گرفته‌است. به گونه‌ای که علم نحو را با نام «علم الاعراب» نیز شناخته‌اند (Mostafa, 1992, p. 1). این امر سبب شده‌است که در تحلیل دستوری متن‌ها به صورت خطی و واژه‌به‌واژه پیش روند. همچنین سازه‌های دستوری را ابتدا بر اساس اعراب و سپس بر اساس معنا و یا ساختار دسته‌بندی کنند. از همین رو است که کتاب‌های دستوری، اغلب بر اساس «مرفوعات، منصوبات و معرورات» بخش‌بندی شده‌اند. این دیدگاه چنان محکم و استوار بنا نهاده شد که قرن‌هاست پابرجای مانده‌است و به عنوان تنها روش به‌جا خود را تحمیل کرده‌است. به گونه‌ای که هر دیدگاه مخالف یا متفاوتی راه به جایی نمی‌برد و پژواک‌وار خاموش می‌شود. یکی از افرادی که مدتی کوشید به این نگرش خرده بگیرد، نگارنده «إحياء النحو» است. به باور ابراهیم مصطفی (Mostafa, 1992) یکی از خرده‌هایی که می‌توان به دستور مبتنی بر اعراب گرفت از این قرار است:

[در این دستور] اسلوب‌های نفی را به جای اینکه در یک موضع بررسی کنند آن را به تبع اعراب میان فصول مختلف پراکنده‌اند: «کیس» در کنار «کان» قرار گرفته و «ما و إن» و نیز «لا» در بابتی ملحق به «کان»، «غیر و إلا و کیس» در باب استثناء، «کن» در باب اعراب فعل مضارع و «کم و کمّا» در باب جزم فعل (Mostafa, 1992, p. 3 & 4).

وضعیت دیگر مقوله‌های دستوری نیز در کتاب‌های دستور زبان عربی همین گونه است. آنچه در این جا و در دستور زبان فارسی و انگلیسی به نام «قید» معرفی می‌شود، در دستور ساخت‌گرا به انواع «واژگانی، گروه اسمی، گروه حرف‌افزافه‌ای، جمله وابسته قیدی» و موارد مشابه دسته‌بندی

<sup>۱</sup> التراكيب الظرفية

می‌شود (Mishkātoddini, 2010, p. 207-210). همچنین مقوله «قید» در کتاب‌های دستور زبان عربی در پیوند با مقوله‌های «ظرف/ مفعول فیه»، «مفعول لّه»، «تمییز»، «حال» و حتی «جار و مجرور» و «ادوات شرط» قرار گرفته‌است و بخش چشمگیری از آن نیز هرگز در دستور سنتی توصیف نشده‌است. زیرا در این دستور به معنای واقعی «محلّی از اعراب نداشته‌است» یا اعراب محلّی می‌گرفته‌است.

از سوی دیگر، ساختارهای بزرگ‌تر از واژه نیز، در بررسی‌های نحوی زبان عربی، قربانی اعراب گشته‌اند. گروه حرف‌اضافه‌ای در عربی حتی نامش بر اساس اعراب رفته‌رفته به «جار و مجرور» تبدیل شده و بحث تعلق (وابستگی) آن بسیار کم‌رنگ مطرح شده‌است. همچنین گروه حرف‌اضافه‌ای در بسیاری از کتاب‌های دستوری به صورت کلی کنار گذاشته شده‌است. ساختار جمله‌های درونی (جمله‌های وابسته) نیز دچار همین وضع شده‌اند. در آثار محدودی که از ساختار جمله‌های درونی سخن به میان آمده‌است یا در بحث «جملاتی که محلّی از اعراب دارند / ندارند» (Rajih, 1998, v. 4 ; Ibn Hisham, 1964, v. 2. p. 2) بیان شده‌اند. یا اینکه به شیوه مختصر در ارتباط با «صله موصول»، «جمله حالیه»، «ظروف مضاف به جمله» و موارد مشابه از آن‌ها یاد شده‌است. از این رو، ما در این پژوهش بر آنیم تا با مبنا قرار دادن دستور ساخت گرا، و به ویژه دستور زایشی-گشتاری، با روش تطبیقی، مقوله قید در زبان‌های فارسی و انگلیسی را با آنچه در عربی می‌توان مقابل آن قرار گیرد، بررسی کنیم.

بر این اساس، در این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش‌ها هستیم. نخست، آیا اصولاً می‌توان نقشی را که در زبان‌های دیگر قید نامیده می‌شوند را در زبان عربی بازایم؟ دوم، آیا می‌توان بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌های ساختارهای قیدی، میان عربی از یک سو و فارسی و انگلیسی از سوی دیگر تعادلی ایجاد کرد که به شناسایی بهتر نقش قید در زبان عربی منجر شود؟ سوم، چگونه دسته‌بندی ساختاری می‌تواند معادل‌های ترجمه‌ای قیده‌های زبان عربی را توجیه کند؟ بر این مبنا، فرض نخست پژوهش این است که می‌توان مقوله‌های توصیف‌کننده‌های فعل، صفت و جمله در عربی را بر مبنای ساختار دسته‌بندی کرد. فرض دوم از این قرار است که دسته‌بندی ساختاری قید برای فراگیران فارسی‌زبان، که با ساختار قید در فارسی آشنایی دارند، آسان‌تر است.

## ۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر در مرحله نخست پژوهشی تطبیقی است. در این مرحله به بررسی و تطبیق انواع ساختاری قید میان فارسی و انگلیسی از یک سو و زبان عربی معاصر از سوی دیگر خواهیم پرداخت. در این مرحله، نگارندگان نمونه‌ای از یک ساختار قیدی پذیرفته‌شده در دستور

ساخت گرا از زبان‌های فارسی و انگلیسی ارائه می‌دهند. سپس، نمونه‌ای از همان ساختار را که در همان نقش دستوری قرار گرفته‌است، بیان می‌شود. سپس، برای اثبات اینکه آن نقش مورد اشاره در عربی نقش قیدی است، از چند استدلال نحوی از قبیل همپایگی، جانشینی، قابلیت جابه‌جایی و موارد مشابه که مورد پذیرش زبان‌شناسان است، بهره گرفته می‌شود (Darzi, 2010).

### ۳. تعریف واژه‌های تخصصی

پیش از ورود به بدنه پژوهش، شایسته است برخی مفاهیم که کمتر شناخته شده هستند و یا ا تعریف‌های متفاوتی از آن‌ها ارائه شده‌است، مرور شوند تا توافقی بر سر این واژه‌های تخصصی ایجاد شود.

**الف) دستور سنتی:** هر جا که در این مقاله نام دستور سنتی به کار رفته‌است، منظور همان دستور تجویزی است که در کتاب‌های نحوی رایج است و به نام علم الاعراب نیز شناخته می‌شود.

**ب) دستور ساخت گرا / صورت گرا:** در این نوشتار، به طور کلی به دستوری توصیفی گفته می‌شود که زبان را بر اساس صورت و ساختمان دستوری آن توصیف می‌کند. در این معنا، دستور زایشی-گشتاری را به عنوان یکی از انواع دستور ساخت گرا مبنای توصیف‌های خود قرار داده‌ایم.

**پ) قید:** در این زمینه، تبیین دو مطلب ضرورت دارد. نخست آنکه باید به تمایز میان مقوله واژگانی (صرفی) «قید»، از یک سو و نقش نحوی «قید»، از سوی دیگر، اشاره کنیم. در واقع، همان گونه که «فاعل» بودن یک نقش نحوی است، واژه‌ای که در این نقش ظاهر می‌شود ممکن است از مقوله واژگانی «اسم» یا «صفت» یا «ضمیر» باشد. نقش «قیدی» نیز نباید با مقوله واژگانی «قید» اشتباه گرفته شود. در این میان، پژوهش حاضر در پی فهرست کردن سازه‌هایی است که در زبان عربی می‌توانند در «نقش قیدی» ظاهر شوند. دوم، تعریف قید به این معنا «نقشی است که معمولاً جمله‌ها، فعل‌ها و صفت‌ها و/یا قیده‌های دیگر را توصیف می‌کند» (Tabibzadeh, 2014, p. 62).

**ت) جمله‌واره:** هر گاه جمله‌ای خود بخشی از ساختار یک جمله بزرگ‌تر باشد، این جمله «جمله‌واره» نامیده می‌شود. جمله‌واره ممکن است جمله‌واره اصلی (پایه) یا وابسته (پیرو) باشد. همچنین جمله‌واره‌های وابسته گونه‌هایی دارند مانند جمله‌واره موصولی، قیدی، متممی و موارد مشابه (Gholamalizadeh, 2007, v. 10).

**ث) همپایگی<sup>۱</sup>:** پیوستن مقوله‌ها یا جمله‌ها به یک‌دیگر را با واژه‌هایی مانند «و، یا، اما، لیکن»، همپایه‌سازی می‌نامند (Gholamalizadeh, 2007, p. 139). نکته بسیار مهم دانستن این قاعده است

<sup>1</sup> co-ordination

که رابطه همپایگی هنگامی بین دو یا چند سازه برقرار می‌شود که همه از یک مقوله باشند (Gholamalizadeh, 2007, p. 142).

**ج) جانشینی<sup>۱</sup>:** دو عنصر یا سازه، اگر در صورت متفاوت باشند، اما کاربرد یکسانی داشته باشند و بتوان آن‌ها را جایگزین یکدیگر کرد، از نظر نقش هم یکسان هستند (Zandi Moghaddam, 2009). به بیان گسترده‌تر:

هر زنجیره‌ای از تکواژها، هرچقدر طولانی باشد، اگر بتواند جانشین زنجیره کوتاه‌تری (حتی یک تکواژ) بشود، در این صورت آن زنجیره طولانی‌تر را باید گسترش<sup>۲</sup> زنجیره کوتاه‌تر دانست؛ وقتی دو زنجیره تکواژی نسبت به هم چنین وضعی داشته باشند، یعنی بتوانند به جای هم به کار روند، ناچار نقش دستوری آن‌ها نیز یکسان است و در نتیجه می‌توانند در یک طبقه قرار گیرند (Bateni, 2008, p. 102).

**چ) قابلیت جابه‌جایی:** گشتار جابه‌جایی قید را به عنوان یک سازه اختیاری می‌تواند در مرز سازه‌ها جابه‌جا کند، بی‌آنکه باعث بدساختی جمله شود. مانند:

۱. الف) با دقت علی پرسش‌ها را پاسخ داد.

ب) علی با دقت پرسش‌ها را پاسخ داد.

ج) علی پرسش‌ها را با دقت پاسخ داد.

د) علی پرسش‌ها را پاسخ داد با دقت.

#### ۴. انواع قید

در کتاب‌های دستور زبان فارسی، قیدها را از دیدگاه‌های گوناگون دسته‌بندی می‌کنند. در برخی کتاب‌های دستور قدیم‌تر آن‌ها را به مختص و مشترک دسته‌بندی می‌کردند. سپس با توجه به کاربرد معنایی، قیدها را به گروه‌های گوناگونی مانند زمان، مکان، حالت، مقدار و موارد مشابه دسته‌بندی کردند. برخی نیز بر اساس ساختار صرفی قید، آن را به ساده، مرکب و مؤول گروه‌بندی کرده‌اند. در آثاری که پیرو مکتب‌های صورت‌گرا هستند، نیز دسته‌بندی گروه قیدی، گروه حرف اضافه‌ای، بند قیدی، گروه اسمی را ارائه داده‌اند.

#### ۴.۱. قیدهای ذاتی

طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2014) آن‌چه را که در کتاب‌های دستور قدیم‌تر قیدهای «مختص» و «مشترک» یا «متصرف» و «غیر متصرف» (Ghalayeyini, 2004, p. 441) نامیده می‌شد، با اندکی

<sup>1</sup> substitution

<sup>2</sup> expansion

گسترش به دو دسته قیدهای ذاتی و قیدهای غیر ذاتی تقسیم کرد تا همه ساختارهای ممکن قید را در بر گیرد. قیدهای ذاتی در این تقسیم‌بندی به قیدهایی گفته می‌شود که اساساً قید هستند و همواره در نقش قید یا هسته گروه قیدی ظاهر می‌شوند و در نقش دیگری به جز قید در جمله به کار نمی‌روند (Tabibzadeh, 2014, p. 117). نگارندگان از این نام‌گذاری استفاده کرده و در قالب این دسته‌بندی بررسی خواهند کرد که آیا در زبان عربی نیز چنین ساختارهایی با کارکرد مشابهی وجود دارد یا خیر.

#### ۴.۱.۱. قید ذاتی ساده

نگارندگان این نام را در پیوند با واژه‌هایی به کار می‌برند که به معنای واقعی قید هستند و همواره به تنهایی در نقش دستوری قید ظاهر می‌شوند. در فارسی و انگلیسی این واژه‌ها به صورت ساده یا مشتق وجود دارند. مانند «زود» یا «به سرعت» در فارسی و «soon» و «rapidly» در انگلیسی. در عربی نیز می‌توان فهرستی از این واژه‌ها را به ترتیب زیر ارائه داد. مانند: الآن، أمس، غداً، قطاً، فقط، أيضاً، ثمَّ، هنا، هناكَ، هُنَاكَ، تَوَّأ، معاً، عادةً، حالاً، حالياً، بعدُ، قَبْلُ، بعدُ، تماماً، فعلاً، طبعاً، حقاً، جدّاً، کلاً و مواردی از این قبیل.

دستور سنتی بدون توجه به اینکه این قیده‌ها در چه معنا و مفهومی به کار می‌روند، قید زمان باشند یا مکان و یا موارد مشابه، آن‌ها را جزء ظروف مکان، زمان، یا تأکیدکننده‌های فعل (مفعول مطلق) معرفی کرده‌است. بنابراین دستور سنتی، فقط در نام‌گذاری، با دیدگاه نگارندگان تفاوت دارد.

۲. سَابِقِي هُنَا لِأَرَابِ الْمَكَانِ (Zohairy, 2008, p. 405).

۳. لَمْ تَخْرُجْ شَيْمَاءُ مِنْ عُرْفَتِهَا بَعْدُ.

#### ۴.۱.۲. گروه قیدی

در دستور سنتی، ظرف‌هایی هستند که با نام «ظرف مضاف به اسم»<sup>۱</sup> شناخته می‌شوند. مانند «تحت» در «تحت الشجرة» (Zohairy, 2008, p. 490). فراهیدی (Farāhidi, 2007) این واژگان را «حروفی که ظرف هستند» معرفی می‌کند (Farāhidi, 2007, p. 446). برخی از زبان‌شناسان نوین، مانند بلاشر، به سبب ظهور این قیده‌ها بر سر اسم مجرور، آن‌ها را نوعی حرف اضافه به شمار آورده‌اند (Azarnoush, 1988, p. 112). با این وجود، آذرنوش در مقاله خود کوشیده‌اند که این

<sup>1</sup> marginal preposition

«کلمات را که عموماً حرف اضافه خوانده‌اند به جرگه قیدها» باز آورند ( Azarnoush, 1988, p. 119-122).

به باور نگارندگان، این واژه‌ها به تنهایی قید به شمار نمی‌آیند، بلکه به‌عنوان هسته یک گروه قیدی همیشه بر سر یک گروه اسمی ظاهر می‌شوند. در واقع، کل گروه متشکل از «هسته قیدی + گروه اسمی» یک گروه قیدی را تشکیل می‌دهد. تأیید این ادعا را در دستور سنتی می‌توان از این قاعده دریافت کرد که «إِنَّ الْمُضَافَ وَالْمُضَافَ إِلَيْهِ صَارَا بِالْتَرَكِيبِ الْإِضَافِيِّ بِمَثَابَةِ الْكَلِمَةِ الْوَاحِدَةِ». استدلال نگارندگان در مثال زیر آمده است:

۴. اربطُ حَزَامَ الْمَقْعَدِ أَثْنَاءَ الْجُلُوسِ (Zohairy, 2008, p. 7).

روشن است که قید یکی از عناصر اختیاری جمله است و می‌توان آن را حذف کرد. یا اینکه قید را در جمله جابه‌جا کرد و یا عنصر اختیاری دیگری را جانشین آن کرد. در صورتی که قید این جمله «أثناء» باشد، با استفاده از آزمون‌های زیر باید جمله‌ای دستوری تولید گردد:

۵. الف) \* اربطُ حَزَامَ الْمَقْعَدِ الْجُلُوسِ (حذف).

ب) \* أَثْنَاءَ اربطُ حَزَامَ الْمَقْعَدِ الْجُلُوسِ (جابجایی).

ج) \* اربطُ حَزَامَ الْمَقْعَدِ الْآنَ الْجُلُوسِ (جانشینی).

همان‌گونه مشاهده می‌شود، هر سه حالت منجر به تولید جمله‌های غیردستوری شد. هر چند اگر زنجیره «أثناء الجلوس» را یک واحد در نظر بگیریم و این سه گشتار را بر آن بیازماییم، چنین جمله‌هایی به دست می‌آید:

۶. الف) اربطُ حَزَامَ الْمَقْعَدِ (حذف).

ب) أَثْنَاءَ الْجُلُوسِ اربطُ حَزَامَ الْمَقْعَدِ (جابجایی).

ج) اربطُ حَزَامَ الْمَقْعَدِ الْآنَ (جانشینی).

در هر سه حالت جمله‌های دستوری به دست آمد؛ حتی آزمایش «همپایگی» نیز تأییدکننده این فرضیه است:

۷. اربطُ حَزَامَ الْمَقْعَدِ أَثْنَاءَ الْجُلُوسِ و فوراً.

همپایگی در عربی به سه صورت کلمه‌ای، گروهی و جمله‌واره‌ای امکان‌پذیر است ( Gaemi & Saedanvar, 2015, p. 75). در این جا مشاهده می‌شود که حرف ربط، قید «فوراً» را با کل گروه «أثناء الجلوس» همپایه کرده است و نه «أثناء» یا «الجلوس» را به تنهایی. در نتیجه، می‌توان تمامی واژه‌هایی که در دستور سنتی ظرف مضاف به اسم نامیده می‌شوند، به همراه گروه اسمی پس از آن‌ها، به‌عنوان یک سازه با نام «گروه قیدی» معرفی کرد. آذرنوش (Azarnoush, 2014)

نیز در دو جایگاه، این دیدگاه نگارندگان را تأیید می‌کند. نخست اینکه در فرهنگ عربی-فارسی خود که اغلب در هر جا به یکی از این واژه‌ها می‌رسد. دوم آنکه، در جایی که این واژه‌ها، همچون حروف اضافه عمل می‌کنند و بر سر یک گروه اسمی ظاهر می‌شوند و اسم بعد از خود را مجرور می‌کنند. او در این زمینه پاره گفته «در مقام حرف اضافه» یا (أثناء وَقِبَالَة) را در پرانتز مقابل این واژه‌ها قرار داده‌است (Azarnoush, 2014). همچنین وی در مقاله «قید» بیان می‌کند که «این کلمات هنگام ترکیب با انواع مختلف اسم چیزی جز **گروه‌های قیدی** به وجود نمی‌آورد، اما بار اعرابی آن ترکیب قیدی را همین کلمات به دوش می‌کشند» (Azarnoush, 1988, p. 122).

به باور نگارندگان، تا زمانی که نتوان نام بهتری برای این «هسته»‌های گروه قیدی یافت، آن‌ها را «ادات قیدی»<sup>۱</sup> می‌نامیم و در زیر فهرستی از این ادوات قیدی ارائه می‌دهیم: إِبَانٌ، إِثْرٌ، أَثْنَاءٌ، إِزَاءٌ، بَعْدٌ، بُعِيدٌ، بَيْنٌ، تَجَاهٌ، تَلْقَاءٌ، تَلْوٌ، حَسَبٌ، حَوَالِيٌ، حَوْلٌ، حِيَالٌ، خِلَالٌ، دُونَ، ذَاتٌ، رَعْمٌ، زُهَاءٌ، سَوِيٌّ، شَطْرٌ، صَوْبٌ، صِنْدٌ، ضَمْنٌ، طَوَالٌ، عَبْرٌ، عَقَبٌ، عَقِيْبٌ، عِنْدٌ، فُوقٌ، قِبَالَةٌ، قُبَيْلٌ، قُرَابَةٌ، قَرِيْنٌ، قَيْدٌ، لَدُنٌ، لَدَى، لِقَاءٌ، مِثْلٌ، مُنْدٌ، مُنْدٌ، مَعَ، نَحْوٌ، نُصَبٌ، نَظِيْرٌ، وَحْدٌ، وَ (معیه)، وَسَطٌ، وَفَقٌ، و موارد مشابه. فراهیدی (Farāhidi, 2007) «علی» را نیز از این دسته واژه‌ها می‌داند، به این دلیل که حرف اضافه می‌تواند بر «علی» ظاهر شود و گفته می‌شود «مِنَ عَلِيٍّ» همان‌گونه که گفته می‌شود «مِنَ فَوْقِ» (Farāhidi, 2007: 446).

#### ۴.۱.۳. جمله‌واره قیدی

جمله وابسته، جمله‌واره یا بند پیرو قیدی در فارسی جمله‌ای است که با یکی از حروف ربط قیدی به جمله اصلی (پایه) مربوط می‌شود و بیانگر یکی از مفاهیم قیدی است (Mishkātoodini, 2010, p. 210). حروف ربط، قیدی واژگانی مانند «به‌طوری‌که، وقتی‌که، چون، زیرا، بلکه، از آنجاکه» و موارد مشابه هستند (همان). این واژه‌ها، خود به تنهایی قید نیستند. این واژه‌ها به عنوان هسته یک «جمله قیدی» ظاهر می‌شوند و کل جمله‌واره متشکل از «هسته قیدی + جمله» به عنوان قیدی برای جمله‌واره اصلی قرار می‌گیرد. به بیان دیگر، از ترکیب «جمله‌واره قیدی + جمله‌واره اصلی» یک جمله مرکب ناهمپایه به دست می‌آید. مانند:

۸. وقتی که هواپیما فرود آمد، کابین تکان خورد. (وقتی که هواپیما فرود آمد» جمله‌واره قیدی است).

<sup>1</sup> marginal preposition

در زبان انگلیسی چنین ساختاری با نام «adverbial clause» شناخته می‌شود که همچون فارسی متشکل از یک «adverbial particle» و یک جمله است. مانند:

9. The workers left **after** management complained.

همین ساختار در زبان عربی نیز مشاهده می‌شود. در دستور سنتی، نوعی «ظرف» شناسایی شده است که «مضاف به جمله» نامیده می‌شود (Rajih, 1998, p. 233; Zohairy, 2008, p. 536)؛ یعنی در جمله‌ای مانند (۱۰) «عندما» را ظرف می‌شمارند و جمله «هَبَطَتِ الطَّائِرَةُ عَلَى الْأَرْضِ» را مضاف‌الیه آن در نظر می‌گیرند.

۱۰. عندما هَبَطَتِ الطَّائِرَةُ عَلَى الْأَرْضِ، ارْتَجَّتِ الْمَقْصُورَةُ. («عندما هَبَطَتِ الطَّائِرَةُ عَلَى الْأَرْضِ» جمله‌واره قیدی است).

وجه تفاوت این توصیف با توصیف دستور گشتاری، در این است که دستور جدید کل جمله‌واره «عندما هَبَطَتِ الطَّائِرَةُ عَلَى الْأَرْضِ» را یک سازه می‌شمارد که در این جا نقش قیدی با مفهوم زمانی را به عهده دارد. جمله پایه در نمونه (۱۰) «ارتجت المقصورة» است و تمامی جمله «عندما هَبَطَتِ الطَّائِرَةُ عَلَى الْأَرْضِ» متشکل از «حرف ربط قیدی + جمله» در رابطه دستوری قید (پیرو) است. شاید بتوان با ارجاع به قاعده «المضاف والمضاف إليه ككلمة واحدة» که در دستور سنتی مطرح است، این ادعا را پذیرفت. هر چند نگارندگان برای اثبات نقش قیدی این ساختار آزمون جانیشینی را در مورد آن اجرا می‌کنند و قیده‌های دیگری را جانشین آن می‌کنند تا به ساخت‌های دستوری منجر شود:

۱۱. الف) عند الهبوط، ارْتَجَّتِ الْمَقْصُورَةُ.

ب) آنذاك، ارْتَجَّتِ الْمَقْصُورَةُ.

در جمله‌های ۰ مشاهده می‌شود که «گروه قیدی» و «قید» می‌توانند جانشین «جمله‌واره قیدی» ۰ شوند و به جمله‌های دستوری منجر گردد.

این توصیف نه فقط در مورد جمله‌واره‌های قیدی با مفهوم زمان، بلکه حتی مفاهیم قیدی دیگری چون مکان، سبب، شرط و موارد مشابه را نیز در بر می‌گیرد.

۱۲. اَبَقِ عَلَى سَمَاعَةِ الْأَذْنِ مَتَّصِلَةً بِالْهَاتِفِ حَيْثُ يَعْمَلُ سَلِكُ السَّمَاعَةِ كَهَوَائِي لِلزَّادِيُو (Zohairy, 2008, p. 140).

۱۳. ذَهَبَ أَبِي إِلَى السُّوقِ لِيَشْتَرِيَ الْخَضِرَاوَاتِ (Okkashah, 2011, p. 236).

۱۴. إِنِّي أَقِفُ حَيْثُ أَشَاءُ (Zohairy, 2008, p. 140).

۱۵. بَدَأَ التَّصْوِيرَ فَنَأَبَعًا لِلنَّحْتِ إِذْ كَانَ الْمَصْرِيُونَ يَلْوَنُونَ التَّمَاثِيلَ وَالتَّقْوِشَ (Jabboury, 2000, p. 176).



این سازه‌های قیدی، که در این جا مورد بحث قرار گرفته‌اند، با نام‌های متفاوتی شناخته شده‌اند. در دستور سنتی آن‌ها را اسم‌ها و ظروفی می‌دانند که جوازاً یا وجوباً به جمله مضاف می‌شوند (Ibn Hisham, 1964, v. 2 p. 468; Ibn Aqil, 2009, v. 3 p. 16). امروزه نیز برخی از زبان‌شناسان عرب، شاید به پیروی از دستور سنتی زبان انگلیسی، آن‌ها را حروف ربط<sup>۱</sup> در نظر گرفته‌اند (Zohairy, 2008, p. 536). در زبان فارسی نیز نام‌ها یک‌دست نبوده‌است، از جمله «پیوند<sup>۲</sup>»، «حروف ربط قیدی<sup>۳</sup>» و «حرف ربط وابسته‌ساز». هر چند نگارندگان از این نام‌گذاری‌ها پرهیز کرده و بر این باورند که این واژگان با حرف ربط ماهیت متفاوتی دارند، نام «اجزاء قیدی<sup>۴</sup>» را به کار خواهیم برد. با این نام می‌توان میان آن‌ها و حروف از یک سو و قید و ادوات قیدی از سوی دیگر تمایز گذاشت. فهرستی از «اجزاء قیدی» را می‌توان این‌گونه ارائه داد: اِذْمَا، مَادَامَ، رَيْشِمَا، بَعْدَمَا، كَلَّمَا، مَتَى مَا، وَقْتَمَا، مَتَى، أَيَانُ، لَمَّا (+ ماضی)، عِنْدَمَا، حِينَمَا، رَيْشَمَا، وَ (حالیه)، بَيْنَمَا، بَيْنَا، مِنْ حَيْثُ، بِحَيْثُ (إِنَّ)، حَيْثُ (أَنَّ)، بِمَا، فِيمَا، كَيْ، كَيْ مَا / كَيْمَا، لِكَيْ، لِأَنَّ، لِ- (+ مضارع منصوب)، حَتَّى (+ مضارع منصوب)، حِينَ، مُدَّ، مُنْذُ، كَمَا، كَيْفَمَا، كَأَنَّ، كَأَنَّمَا، أَلَا، كَيْلَا، لِنَلَا، لِكَيْلَا، حَتَّى لَا، بِمُجَرَّدٍ مَا، حَالَمَا، مَا أَنْ... حَتَّى...، مَا كَادَ... حَتَّى...، لَمْ يَكُنْ... حَتَّى...

نکته قابل توجه این است که تقریباً تمامی این اجزاء قیدی در زبان فارسی به صورت ترکیب‌هایی با «که» قیدی ظاهر می‌شوند. دانستن این امر و شناخت این اجزاء قیدی و نحوه بازنمایی آن‌ها دو نتیجه کارآمد در پی خواهد داشت. نخست اینکه، فرضیه پژوهش را در مورد اینکه ترکیباتی که با این تکواژهای دستوری ساخته می‌شود نقش دستوری قید دارد. دوم آنکه مشکلات دانشجویان فارسی‌زبان در فراگیری و ترجمه انواع «که» قیدی، که زرکوب و همکاران (2014) مطرح کرده‌اند، با شناخت این تکواژها تا اندازه‌ای از بین می‌رود (Zarkoub et al., 2014).

#### ۲.۴. قیدهای غیر ذاتی

قیدهای غیر ذاتی، بر پایه تعریف و دسته‌بندی طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2014)، قیدهایی هستند که دارای صورت گروه اسمی، گروه حرف اضافه‌ای یا گروه صفتی هستند، اما در نقش قید ظاهر می‌شوند (Tabibzadeh, 2014, p. 117). بر پایه این تعریف، قیدهای غیر ذاتی از جنس مقوله واژگانی قید نیستند. در واقع، آن‌ها از مقوله‌های دیگری هستند که در جایگاه و نقش دستوری

<sup>1</sup> marginal subordinating conjunctions

<sup>2</sup> (Gholamalizadeh, 2007, p. 166)

<sup>3</sup> (Mishkāt-od-dini, 2010, p. 210)

<sup>4</sup> adverbial particles

قیدی ظاهر شده‌اند و یا به بیان دیگر جانشین قید گشته‌اند. در ادامه، عناصر و سازه‌هایی که در زبان فارسی و عربی می‌توانند نقش دستوری قید بپذیرند، را دسته‌بندی خواهیم کرد.

#### ۴.۲.۱. صفت یا گروه صفتی به‌عنوان قید

به رشته‌ای از واژه‌ها که به صورت گروه با هسته صفت به کار می‌رود، گروه صفتی گفته می‌شود (Mishkātoodini, 2010, p. 183). وابسته‌های صفت عناصر اجباری گروه صفتی نیستند. بنابراین، گروه صفتی ممکن است به صورت یک صفت تنها نیز ظاهر شود (همان). مانند: زیبا، بسیار زیبا، زیباتر از ماه سه گروه با هسته صفتی هستند. هر سه گروه می‌توانند در جایگاه قید ظاهر شوند:

۱۶. علی زیبا می‌نویسد.

۱۷. آن پرندۀ بسیار زیبا می‌خواند.

۱۸. آن یار زیباتر از ماه ظاهر شد.

در انگلیسی نیز صفت‌ها می‌توانند در نقش قید ظاهر شوند. مانند:

19. She plays piano so good.

این کارکرد صفت را در زبان عربی هم می‌توان مشاهده کرد. مانند:

۲۰. اذهب إلى المَحَطَّةِ سَرِيعاً.

۲۱. أعرِف الجوابَ جِيداً.

۲۲. رأيتُ البابَ مَفْتُوحاً (نک «صفت قیدی» در (Azarnoush, 1988, p. 126).

۲۳. وَقَفْتُ طَوِيلًا مِنَ الوَقْتِ (Ghalayeini, 2004, p. 444).

۲۴. خَرَجَ إِلَيْهِمْ حَامِلًا مَعَهُ سَيْفًا مُهَنْدًا (Azarnoush, 1988, p. 125).

۲۵. أقبَلَ النَّاجِحُ [مُشْرِقَ الوَجْهِ] «مشرق الوجه» صفت مرکب در نقش قید حالت. برای شرح

مبحث صفت مرکب مراجعه شود به: (Shokri and Mirzaei al-Hosaini, 2017).

ساختار همگی این قیده‌ها، که دستور سنتی آن‌ها را در نقش‌های «حال»، «مفعول مطلق»، «ظرف» و موارد مشابه معرفی می‌کند، گروه صفتی است. از این رو نگارندگان «گروه صفتی» را به‌عنوان یکی از ساختارهای قید در زبان عربی معرفی کرده‌اند.

#### ۴.۲.۲. گروه اسمی به‌عنوان قید

آنچه در نقش دستوری قید ظاهر می‌شود، گاه به صورت گروه اسمی نیز مشاهده می‌شود. مانند:

۲۶. سال گذشته، باران خوبی بارید.

۲۷. علی سرعت می‌رود.

«سال گذشته» در ۰ و «سرعت» در ۰ گروه اسمی هستند که در نقش دستوری قید ظاهر شده‌اند. نمونه چنین کاربردی از گروه‌های اسمی را در زبان عربی می‌توان مشاهده کرد:

۲۸. هَذِهِ السَّنَةُ سَنَدُهُ لَزِيَارَةَ جَدَّتِي.

۲۹. تَبَيَّنَ بِأَنَّهُ سَيَطَهَّرُ الْمُذْنَبُ مُجَدِّدًا عَشِيَةَ الْمِيلَادِ (Jabboury et al., 2000, p. 170).

۳۰. تَحَسَّنَ الْمَدِياعُ صَوْتًا.

۳۱. كَانَ يَلَهَثُ لَهَثَ الْحِصَانِ.

۳۲. تَنَاوَلَتْ فَاطِمَةُ الْحُبُوبَ خَشِيَةَ الزُّكَامِ.

همان گونه که مشاهده می‌شود، در تمامی این نمونه‌ها، آنچه در نقش قید ظاهر شده‌است، از جنبه ساختاری «گروه اسمی» شمرده می‌شود. این در حالی است که به سبب اهمیت برخی از ساختارهای درونی این نمونه‌ها، این گونه را به سه گونه تقسیم کرده‌ایم:

**الف) قیدواره‌ها:** این دسته از قیدهای غیر ذاتی گاه با «adverbs» و گاه با «adverbials» در زبان انگلیسی هم‌پوشانی دارند (Fassi Fehri, 1998, p. 112) و در فارسی می‌توان آن‌ها را «قیدواره» نامید. این قیدها از جنبه ساختاری در رو ساخت جمله عموماً به صورت گروه اسمی ظاهر می‌شوند، اما در زیر ساخت با حرف اضافه‌ای همراه هستند که متضمن معنای زمان است. نمونه این نوع قید در انگلیسی «yesterday» و «that day» است. در فارسی نیز گروه اسمی ممکن است در جمله با رابطه دستوری قید ظاهر شود (Mishkātoddini, 2010, p. 209)؛ در چنین حالتی کل گروه اسمی (با وابسته‌های پیشین و پسین آن) را باید قید در نظر گرفت. مانند:

۳۳. حميد يك ساعت منتظر دوستش ماند.

۳۴. سال گذشته باران خوبی بارید.

۳۵. لعبت كرة القدم ساعة. (گروه اسمی متشکل از هسته)

۳۶. الأسبوع الماضي، انتهت دراستي. (گروه اسمی متشکل از هسته + وابسته پسین)

۳۷. دَرَسْتُ كُلَّ اللَّيْلِ. (گروه اسمی متشکل از وابسته پیشین + هسته)

۳۸. لَبِثْنَا فِي السَّفَرِ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ. (گروه اسمی متشکل از وابسته پیشین + هسته)

باید اشاره نمود که پذیرش این قاعده، مشکل «نائب ظرف» در دستور سنتی را نیز از بین می‌برد.

**ب) اسم به عنوان قید:** در عربی، گاه هسته اسمی که در نقش قید فعل ظاهر شده‌است، در زیر ساخت جمله یکی از نقش‌های ویژه «گروه اسمی» مانند فاعل، مفعول، مبتدا یا گروه اسمی وابسته به حرف اضافه را داشته‌است:

۳۹. تَحَسَّنَ الْمَدِياعُ صَوْتًا ← تَحَسَّنَ صَوْتُ الْمَدِياعِ.

۴۰. غَرَسْتُ الْأَرْضَ شَجَرًا ← غَرَسْتُ شَجَرًا فِي الْأَرْضِ.

۴۱. اللَّهُ عَظِيمٌ قُدْرَةً ← قُدْرَةُ اللَّهِ عَظِيمَةٌ.

۴۲. طَرَحَهُ أَرْضًا ← طَرَحَهُ عَلَى الْأَرْضِ (Rajih, 1998, p. 231).

گاه این نوع قید وابسته درونی گروه صفتی است. مانند:

۴۳. أَكْثَرُ عِلْمًا ← أَعْلَمُ

**ج) مصدر به عنوان قید:** آذرنوش (Azarnoush, 1988) این نوع قید را با نام‌هایی مانند «متمم مفعولی درونی»، «قید مصدری» و در نهایت «مفعول مطلق» ارائه می‌کند. وی این ساختار را ویژه زبان عربی معرفی می‌کند، به گونه‌ای که نام‌گذاری آن در زبان‌های بیگانه دشوار می‌شود (Azarnoush, 1988, p. 129). آن‌چه در این جا مورد نظر نگارندگان است، می‌تواند همان باشد که دستور سنتی آن را «مفعول مطلق» و «مفعول له» نامیده‌اند. از آن‌جایی که این نوع قید با ساختار «گروه اسمی» است، می‌تواند به تنهایی یا با وابسته‌های پسین یا پیشین همراه باشد. در دستور سنتی، بسته به اینکه هسته مصدری با فعل جمله هم‌ریشه باشد یا نه و اینکه وابسته داشته باشد یا نه، نام‌های متفاوتی برای آن برگزیده‌اند. به باور نگارندگان، از جنبه صوری، این نوع قید گروهی اسمی است که هسته آن مصدر است. گاهی هسته مصدری به تنهایی می‌آید. مانند:

۴۴. إِنِّي وَأَسْرَتِي سَمَوْتُ جُوعًا إِذَا لَمْ تُدْرِكْنَا رَحْمَتَهُ (Jabboury et al., 2000, p. 91).

۴۵. سَأَقُودُ السِّيَارَةَ إِلَى الْحَفْلَةِ قِيَادَةً.

۴۶. صِرَاحَةً، الْآنَ انْتَهَى كُلُّ شَيْءٍ (Fassi Fehri, 1998, p. 120).

۴۷. احتجاجاً دون شك يضرب العمال غداً (Fassi Fehri, 1998, p. 120).

گاهی هسته مصدری با وابسته پسین از نوع مضاف الیه می‌آید:

۴۸. كَانَ يَلْهَثُ كَهَيْتِ الْحِصَانِ.

۴۹. ابْتَسَمَ الْمُعَلِّمُ ابْتِسَامَةَ الْأَبِ الْحَنُونِ.

۵۰. يَعِيشُ الْبَيْخِيلُ عَيْشَةَ الْفُقَرَاءِ. (Mirzaei al-Hosaini, 2010, p. 76).

۵۱. تَنَاوَلَتْ فَاطِمَةُ الْحُبُوبَ حَشِيَّةَ الزُّكَّامِ.

گاهی نیز هسته مصدری با وابسته پسین از نوع صفت می‌آید:

۵۲. ضَرَبَهُ ضَرْبًا خَفِيفًا. (Azarnoush, 1988, p. 130)

۵۳. نَظَرَ إِلَيْهِ نَظْرًا دَلَّ عَلَى أَنَّهُ يَرِيدُهُ (Azarnoush, 1988, p. 130)

یا اینکه وابسته پسین هسته از نوع متمم حرف اضافه‌ای باشد:

۵۴. بَكَى خَوْفًا مِنَ اللَّهِ. (Azarnoush, 1988, p. 128)

#### ۴.۲.۳. گروه حرف اضافه‌ای به‌عنوان قید

در انگلیسی و فارسی بحثی بر سر این نیست که ساختاری با نام «گروه حرف اضافه‌ای» یا «prepositional phrase» وجود دارد که نقش قیدی به خود می‌گیرد. مانند:

55. My mother called me with a loud angry voice.

۵۶. مادرم مرا با صدای خشم آگین بلندی صدا زد.

در عربی، معرفی چنین ساختاری ممکن است، نیاز به تفصیل داشته باشد. «حروف اضافه» نامی است که در سنت مطالعات نحوی عربی، به حروفی گفته می‌شد که بعدها، بر اساس عمل اعرابی آنها عموماً به نام «حروف جر» شناخته شده‌اند (Zamakhshari, 1993, p. 379). حروف اضافه/جر، برخلاف دیدگاه رایج کتاب‌های نحو، نه بر سر اسم بلکه بر سر «گروه اسمی» ظاهر می‌شوند و تشکیل گروه حرف اضافه‌ای می‌دهند. به بیان دیگر، ساختار گروه حرف اضافه‌ای به صورت «حرف اضافه + گروه اسمی» است (Mishkātoddini, 2010, p. 199). مانند:

۵۷. الف) [فی البیت]

ب) [فی ذلک البیت]

ج) [فی ذلک البیت الکبیر]

د) [فی ذلک البیت الکبیر الذی اشتره أخی]

ساختار تمامی پاره گفته‌های «گروه حرف اضافه‌ای» است. فقط تفاوت در آنها این است که «گروه اسمی» شان گسترش داده شده‌است.

گروه حرف اضافه‌ای با روابط دستوری گوناگونی به کار می‌رود که همگی از نقش‌های وابسته و متمم هستند. به ویژه به عنوان متمم در درون گروه‌های اسمی، صفتی و فعلی و نیز قید یا متمم قیدی به کار می‌رود (Mishkātoddini, 2010, p. 199). این روابط در برخی کتاب‌های نحوی با نام «تعلق» شبه جمله/ جار و مجرور بیان شده‌است (Rajih, 1998, p. 355). مانند:

۵۸. الأَمینُ العامُ لمنظمة الأمم المتَّحدة (وابسته درونی گروه اسمی).

۵۹. أَجْمَلٌ مِنَ الْقَمَرِ (وابسته درونی گروه صفتی).

۶۰. كَذِبَ عَلَى النَّاسِ (وابسته درونی گروه فعلی).

۶۱. مِنَ الصَّبَاحِ حَتَّى الْمَسَاءِ («حتی المساء» گروه حرف اضافه‌ای متمم گروه قیدی).

از این جاست که ما به عنوان یکی از ساختارهای قید در زبان عربی «گروه حرف اضافه‌ای» را معرفی می‌کنیم. دست‌نویسان سنتی، تا اندازه‌ای به این سخن نزدیک شده‌اند. در مقاله آذرنوش (Azarnoush, 1988) کانتارینو، بلاشر و نیز خود آذرنوش تا حدی «حرف اضافه» را به‌عنوان یکی از انواع قید در زبان عربی معرفی کرده‌اند (Azarnoush, 1988, p. 119 - 122) و اسماعیلی

طاهری (Esmaili Taheri, 2016) در تکمیل مقاله «قید» آذرنوش نوشته است «جار و مجرور» را یکی از «قالب»های قید در زبان عربی به اثبات رسانده است (Esmaili Taheri, 2016). فاسی فهری (Fassi Fehri, 1998) نیز در تقسیم‌بندی خود دسته‌ای از قیده‌ها را «ظرفیات»<sup>۱</sup> نامیده است که به صورت گروه حرف‌اضافه‌ای ظاهر می‌شوند<sup>۲</sup> (Fassi Fehri, 1998, p. 122). آزمون «جانشینی» و «همپایگی» این ادعا را می‌تواند اثبات کند:

۶۲. الف) كَمْ تَصِلُ رِسَالَتِي بَعْدُ. ← ب) كَمْ تَصِلُ رِسَالَتِي فِي الْوَقْتِ الْمُحَدَّدِ.

۶۳. الف) كَانِ يَنْظُرُ نَظْرَ الزَّاهِدِينَ. ← ب) كَانِ يَنْظُرُ كَالزَّاهِدِينَ.

۶۴. الف) جَعَلْتُ الْكِتَابَ هُنَا. ← ب) جَعَلْتُ الْكِتَابَ فِي مَكَانِهِ.

۶۵. الف) أَكَلْتُ التُّفَّاحَةَ مُسْرِعًا. ← ب) أَكَلْتُ التُّفَّاحَةَ بِسُرْعَةٍ.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، گروه حرف‌اضافه‌ای به راحتی در همان نقش دستوری قرار گرفت که در دستور سنتی به عنوان انواع «ظرف»، «حال» و «مفعول مطلق» معرفی شده‌اند و همگی کارکرد قیدی دارند.

آزمون همپایگی «گروه حرف‌اضافه‌ای» و «قید» در زبان عربی نیز اگر منجر به تولید جمله‌های دستوری شود، این فرضیه ثابت می‌شود که در زبان عربی «گروه حرف‌اضافه‌ای» نقش قیدی می‌پذیرد:

۶۶. صَرَخْتُ شَوْقًا وَمِنْ شِدَّةِ الْفَرَحِ.

۶۷. ذَهَبَ أَبِي إِلَى السُّوقِ مَبْكِرًا وَلِشِرَاءِ الْخَضِرَاوَاتِ.

۶۸. بَعْدَ وُصُولِي وَفِي الْيَوْمِ نَفْسِي حَدَّتْنِي أُخِي.

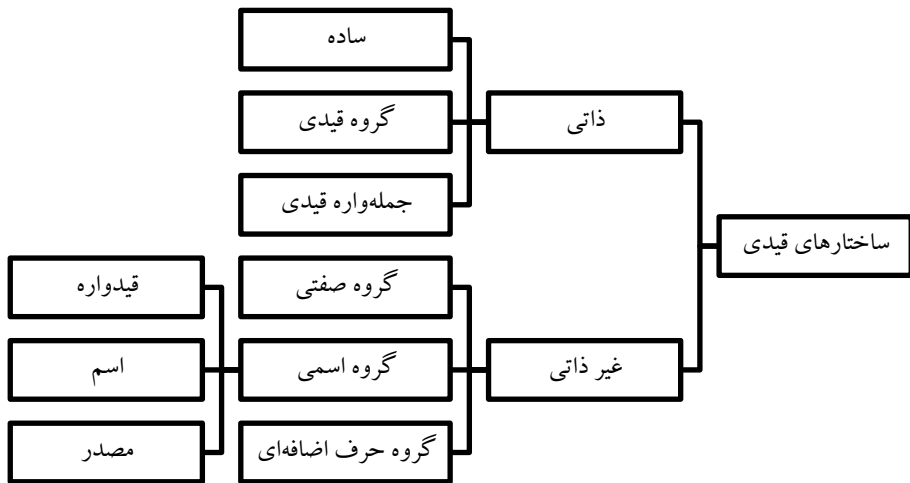
در ۰ و ۰ می‌بینیم که گروه حرف‌اضافه‌ای «مِنْ شِدَّةِ الْفَرَحِ» با قید «شَوْقًا» همپایه شده است و جمله‌ای دستوری تولید شده است. در نمونه ۰ نیز قیدی با ساختار «گروه حرف‌اضافه‌ای» با قید دیگری با ساختار «گروه قیدی» همپایه شده است و جمله‌ای دستوری تولید شده است. این آزمون نیز نشان می‌دهد که گروه حرف‌اضافه‌ای همان‌گونه که در فارسی یکی از ساخت‌های قیدی است، در زبان عربی نیز می‌تواند نقش دستوری قید را بازی کند.

<sup>۱</sup> circumstances

<sup>۲</sup> فهری (Fassi Fehri, 1998) فقط آن چیزی را که خود «ظرفی المعیة» و «ظرفی الآلة» می‌نامد، در این گروه قرار می‌دهد. وی آن را در نمونه «أَكَلْتُ الرَّجُلُ الطَّعَامَ مَعَ صَدِيقِهِ بِالأَصَابِعِ» آورده است و گروه حرف‌اضافه‌ای‌های دیگر را در دسته «adverbs» قرار می‌دهد (Fassi Fehri, 1998, p. 113).

## ۵. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تلاش شد نگاهی را که قرن‌ها بر نحو عربی چیره بوده و مبتنی بر اعراب است که معنا و صورت را در مرتبه ثانوی اهمیت قرار می‌دهد، کنار گذاشته شود. به این منظور، به روشی تطبیقی ساختارهای قیدی زبان فارسی و انگلیسی را با ساختارهایی مقایسه شدند که در زبان عربی کارکرد قیدی دارند تا انواع قید زبان عربی را از دیدگاه ساختار دوباره دسته‌بندی کنیم. با این تغییر در نگرش توصیف، تازه‌ای از مقوله قید در زبان عربی ارائه دادیم که می‌توان به صورت مختصر در نمودار بیانی زیر نمایش داد:



شکل ۱: ساختارهای قیدی در زبان عربی

در این تقسیم‌بندی، و ارائه مثال‌هایی از هر دسته، مشاهده شد که آنچه در دستور سنتی با نام‌هایی مانند ظرف، حال، تمیز، مفعول له، مفعول مطلق و موارد مشابه نام‌گذاری شده‌اند، نخست همگی با نام قید شناخته می‌شدند. دوم، این قیدها از جنبه صوری به شکل‌های دیگری، جز آنچه در دستور سنتی معرفی شده‌است، نیز امکان ظهور دارند. از جمله در میان نمونه‌هایی که در این پژوهش آوردیم، مشاهده شد که قید مکان دست کم به پنج شکل از ساختارهای شش‌گانه قیدی در زبان عربی بازنمایی می‌شود. این قید به صورت قید ذاتی ساده در نمونه ۰؛ گروه قیدی نمونه ۰ جمله‌واره قیدی ۰؛ گروه حرف اضافه‌ای ۰ ب و در نمونه ۰ به صورت گروه اسمی ظهور یافته‌است. قید زمان نیز به تمامی صورت‌های شش‌گانه قید در زبان عربی بازنمایی می‌شود. قید حالت که در دستور سنتی به نام «حال» و به دو صورت «مفرد» و «جمله» معرفی شده‌است، در این‌جا در سه

ساختار گروه صفتی ۰ و ۰؛ جمله‌واره قیدی. **Error! Reference source not found.** و گروه حرف‌اضافه‌ای ۰ ارائه شد.

نمونه‌های آن‌چه را که دستور سنتی به نام «مفعول له» معرفی کرده‌است، در مثال‌هایی آورده شدند که به لحاظ معنایی خود بر دو نوع‌اند: یکی قید «سبب» و دیگری قید «منظور و غرض» (برای آگاهی بیشتر مراجعه شود به Okkashah, 2011, p. 240). مثال «قید سبب» به صورت گروه اسمی مصدر در نمونه ۰ مشاهده می‌شوند، اما همین رابطه دستوری به صورت گروه حرف‌اضافه‌ای در نمونه ۰ برقرار است. همچنین، در میان فهرست «ادوات قیدی» و «اجزاء قیدی» نیز واژگانی مشاهده می‌شود که سازنده قید سبب هستند. از جمله لام سبب، لِأَنَّ، بسبب، بسببِ أَنْ، نَظَرًا لِنَظَرِ لِيَأَنَّ، نتیجه لِ نَتِيجَةً لِأَنَّ، بِفَضْلِ، بِفَضْلِ أَنْ و موارد مشابه (Okkashah, 2011, p. 259 & 260). هر چند گونه دیگری از مصدرهای مفعول له که «قید منظور و غرض» به صورت گروه اسمی مصدر نامیده می‌شوند، نیز به شکل گروه حرف‌اضافه‌ای ۰ و جمله‌واره قیدی ۰ و ۰ نیز قابل بازنویسی و جایگزینی است. برخی ادوات سازنده این قید مشتمل بر لام غرض، لِكِي، كِي، حَتَّى، مِنْ أَجْلِ، مِنْ أَجْلِ أَنْ، بُعِيَةً، بُعِيَةً أَنْ و موارد مشابه هستند (Okkashah, 2011, p. 259 & 260).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، با توصیف ساختمان قید در زبان عربی محدوده قیودی که در دستور سنتی مورد بررسی قرار گرفته‌اند، گسترش و تنوع بیشتری می‌یابد. همچنین، باید اشاره کرد که باب افزودن و بررسی معنایی قیدهای دیگری نیز گشوده می‌شود که تاکنون در دستور سنتی زیر سایه تقسیم‌های مبتنی بر اعراب پوشیده و ناگفته مانده‌اند. از آن‌جایی که بررسی و بازنویسی معنایی قیدهای زبان عربی هدف این مقاله نیست، به پژوهش دیگری واگذار شده می‌شود. با این وجود، برای یادآوری اهمیت مطلب در پایان، برخی از این قیود که با بررسی معنایی مثال‌های این نوشتار و فهرست عناصر قیدی می‌توان معرفی کرد آورده می‌شود: قیود تأکید، قیود وسیله، قیود عاملی، قیود تناقض، قیود نتیجه، قیود شرط، قیود حصر، قیود استثنا، قیود تقریب، قیود تشدید، قیود تقلیل، قیود مقدار، قیود تردید و احتمال، قیود ربط (استثنا)، قیود همراهی و موارد مشابه. به طور کلی از این نوشتار این یافته‌ها به دست آمد:

- آن‌چه در زبان‌های دیگر «قید» نامیده می‌شود در زبان عربی نیز وجود دارد.
- عناصری که در زبان عربی در نقش قید ظاهر می‌شوند، یا ذاتاً قید هستند و فقط در این نقش بازنمایی می‌شوند (قید ذاتی)؛ یا ذاتاً قید نیستند، اما علاوه بر نقش‌های اساسی خود در جایگاه قید نیز ایفای نقش می‌کنند (قید غیر ذاتی).



- قیدهای ذاتی و غیر ذاتی در زبان عربی به‌طور کلی به شش صورت ساختاری قابلیت بازنمایی دارند: قید ساده، گروه قیدی، جمله‌واره قیدی، گروه صفتی، گروه اسمی، گروه حرف اضافه‌ای.

- تقسیم‌بندی ساختاری قیدها با قواعد اعرابی زبان عربی ناسازگاری ندارد و در تمامی ساختارها بار اعرابی (نصب) بر عهده نخستین واژه گروه است و در مواردی که امکان ظهور اعراب نیست (ظرف‌های مبنی و گروه حرف اضافه‌ای) اعراب سازه قیدی محلی است.

- نوعی ساختار قیدی در عربی معرفی شد که در فارسی و انگلیسی وجود ندارد و آن گروه قیدی متشکل از «ادات قیدی + گروه اسمی» است.

- با پذیرش مبحث گروه اسمی به‌عنوان سازه قیدی، توجیهی برای قواعد استثنایی (نائب ظرف، نائب مفعول مطلق و موارد مشابه) ارائه شد.

- با مطرح کردن جمله‌های مرکب ناهمپایه (پایه و پیرو) برخی از ترکیب‌ها که پیش از این در مبحث جمله‌های شرطی یا ادوات مضاف به جمله بیان می‌شدند، بازنگری شده و با نام جمله‌واره قیدی دوباره دسته‌بندی می‌شوند.

## فهرست منابع

- ابن عقیل، عبدالله (۲۰۰۹). شرح ابن عقیل علی ألفیة الإمام ابن مالک. بیروت: دار الفکر.
- ابن هشام، جمال الدین (۱۹۶۴). مغنی اللیب عن کتب الأعراب. دمشق: دار الفکر.
- اسماعیلی طاهری، احسان (۱۳۹۵). «دو قالبگی «قید» در زبان عربی: تکمله‌ای بر مقاله «قید» دکتر آذرنوش». جستارهای زبانی. شماره ۳۳. صص ۱-۱۸.
- آذرنوش، آذرتاش (۱۳۶۷). «قید در دستور زبان عربی». مقالات و بررسی‌ها. شماره ۴۵ و ۴۶. صص ۱۰۷-۱۳۴.
- آذرنوش، آذرتاش (۱۳۹۳). فرهنگ معاصر عربی-فارسی. ج ۱۶. تهران: نشر نی.
- آذرنوش، آذرتاش (۱۳۹۵). آموزش زبان عربی. ج ۱. ج ۱۴. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- باطنی، محمدرضا (۱۳۸۷). توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی. تهران: امیرکبیر.
- جَبُورِی، أحمد، لورنس کسّاب، و هالّة سَنُو محیو (۲۰۰۰). المفید فی الترجمة والتعرب (للسنة الثانية الثانویة- فرع الإنسانیات). بیروت: دار العلم للملایین.
- حاجی‌زاده، مهین (۱۳۸۸). دستورنویسی و زبانشناسی عربی. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- درزی، علی (۱۳۸۹). شیوة استدلال نحوی. ج ۲. تهران: سمت.
- الراجحی، عبده (۱۹۹۸). التطبيق النحوی. الإسکندریة، مصر: دار المعرفة الجامعیة.

زرکوب، منصوره، منیره یوحنايي و ليلا رئيسي (۱۳۹۲). «بررسی خطاهای زبان آموزان در ترجمه «که» قیدی به زبان عربی». زبان‌پژوهی. دوره ۵. شماره ۹۰۱. صص ۸۷ - ۱۱۸.

الزمخشري، ابوالقاسم محمود بن عمر (۱۹۹۳). *المفصل فی صنعة الإعراب*. بيروت: دار و مكتبة الهلال.  
زندى مقدم، زهرا (۱۳۸۸). «بررسی صوری و معنایی قید در زبان فارسی: با تأکید بر ویژگی‌های صوری آن». دستور. شماره ۵. صص ۱۰۴ - ۱۲۷.

الزهیری، نبیل (۲۰۰۸). *معجم الأدوات التحوّية فی اللغة العربية*. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.  
شکری، محمد و سید محمود میرزایی الحسینی (۱۳۹۶). بررسی صفت مرکب و ویژگی‌های آن در زبان عربی. دومین همایش بین‌المللی شرق شناسی. فروردین ۱۳۹۶. دانشگاه اسلامی علیگر، علیگر، هند. [online] <<http://www.adabiatafarsi.com/2th/default.aspx?lang=1>>

طیب‌زاده، امید (۱۳۹۳). *دستور زبان فارسی بر اساس نظریه گروه‌های خودگردان در دستور وابستگی*. تهران: مرکز.

عکاشه، عمر یوسف (۱۳۹۰). *نحو غائب*. ترجمه عدنان طهماسبی و جواد اصغری. تهران: دانشگاه تهران.  
غلامعلی زاده، خسرو (۱۳۸۶). *ساخت زبان فارسی*. تهران: احیاء کتاب.

الغلايينی، مصطفی (۱۴۲۵). *جامع الدروس العربية*. بيروت: دار الكوخ.  
الفاسی الفهري، عبدالقادر (۱۹۹۸). *المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي*. الدار البيضاء: دار توبقال.

الفراهیدی، أحمد بن الخلیل (۲۰۰۷). *الحروف والأدوات*. مسقط: المطبعة الشرقية.  
قائمی، مرتضی و صاعدانور، فائزه (۱۳۹۴). «ساخت‌های هم‌پایه در جزء سی‌ام قرآن کریم». پژوهش‌های قرآنی در ادبیات. سال ۲. شماره ۱. صص ۶۵ تا ۹۱.

مشکوة الدینی، مهدی (۱۳۸۹). *دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری*. چ ۲. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

مصطفی، ابراهیم (۱۹۹۲). *إحياء النحو*. الطبعة الثانية. القاهرة: بی نا.

میرزایی الحسینی، سید محمود (۱۳۸۹). *دروس فی الترجمة التطبيقية (۱): القيود الفارسية وتطبيقها مع اللغة العربية*. قم: طلیعه سبز.

## References

- Azarnoosh, A. (1988). Adverb in Arabic grammar. *Articles and reviews*, 45 & 46, 107-134. [In Persian].
- Azarnoosh, A. (2014). *A modern Arabic-Persian dictionary based on Hans Wehr's dictionary of modern written Arabic* (16<sup>th</sup> ed.). Tehran: Ney Publication [In Arabic-Persian].
- Azarnoosh, A. (2016). *Arabic language learning* (14<sup>nd</sup> ed., Vol. 1). Tehran: Academic Publishing Center [In Persian].
- Bateni, M. R. (2008). *Grammatical structure of Persian language*. Tehran: Amir Kabir Publication [In Persian].
- Darzi, A. (2010). *Syntactic argumentation* (2<sup>nd</sup> ed.). Tehran: SAMT Publication [In Persian].

- Esmaili Taheri, E. (2016). Two formats of “adverb” in Arabic: a commentary on “Adverb” by Dr. Azarnoush. *Scientific Research Journal of Language Related*, 33, 1-18 [In Persian].
- Farāhidi, A. I. A. (2007). *The Prepositions and the functions*. Muscat: Al-Shar Ghiyah Press [In Arabic].
- Fassi Fehri, A. Q. (1998). *Symmetry and asymmetry in Arabic*. Casablanca: Dar Toubaghal Publication [In Arabic].
- Ghaemi, M., & Saedanvar, F. (2015). A study of co-ordination in the Joz’ (part) 30 of Holy Qur’an. *Journal of Koranic Studies in Literature*, 2(1), 65-91 [In Persian].
- Ghalayeyni, M. (2004). *Complete guide to Arabic*. Beirut: Dar Al-Kukh Publication [In Arabic].
- Gholamalizadeh, Kh. (2007). *Structure of Persian language*. Tehran: Book. Revival Publication [In Persian].
- Hajizadeh, M. (2009). *Arabic grammar and linguistics*. Tehran: Jihad University Publication [In Persian].
- Ibn Aqil, A. (2009). *Explanation of Ibn’Aqil Al Alfyyah al-Imam ibn Malik*. Beirut: Dar Al-fikr Publication [In Arabic].
- Ibn Hisham, J. (1964). *Al-Mughni al-Labib form the book of the inflections*. Damascus: Dar Al-Fikr Publication [In Arabic].
- Jabboury, A., Lorence K., & Sinno Mehio, H. (2000). *Al-Mufid translation textbook*. (Gh. E. Ghosn Trans.). Beirut: Dar El-Elm Lilmalayin Publication [In Arabic-English].
- Mirzaei al-Hosaini, S. M. (2010). *Lessons in comparative translation (1): Persian adverbs and its equivalence in Arabic*. Qom: Green Dawn Publication [In Arabic].
- Mishkātoddini, M. (2010). *Persian grammar based on transformation theory*. (2<sup>nd</sup> ed.). Mashhad: Ferdowsi University Press [In Persian].
- Mostafa, I. (1992). *Resurrecting Arabic grammar* (2<sup>nd</sup> ed.). Cairo: N. p. [In Arabic].
- Okkashah, O. Y. (2011). *Absent syntax*. (A. Tahmasebi & J. Asghari. Trans.). Tehran: Tehran University Press [In Persian].
- Rajih, A. (1998). *Grammatical application*. Alexandria, Egypt: Dar al-Ma’rifah Society Publication [In Arabic].
- Shokri, M., & Mirzaei al-Hosaini S. M. (2017). A Study of compound adjectives in Arabic Language. 2<sup>nd</sup> International Conference of Oriental/ Iranian Studies. March 2017, Aligarh Islamic University, Aligarh, India. [Online]: < <http://www.adabiatfarsi.com/2th/default.aspx?lang=1> > [In Persian].
- Tabibzadeh, O. (2014). *Persian grammar a theory of Autonomous phrases based on Dependency grammar*. Tehran: Markaz Publication [In Persian].
- Zamakhshari, A. M. (1993). *Detailed guide to grammar*. Beirut: Al-Hilal School Publications [In Arabic].
- Zandi Moghaddam, Z. (2009). The formal and semantic review of the constraint in Persian language, with an emphasis on its formal features. *Grammar Journal of the Iranian Academy of Persian Language and Literature*, 5, 104- 127. [In Persian]
- Zarkoub, M., Johannaee, M., & Raisey, L. (2014). Study of learners’ errors in translating adverbial “that” into Arabic. *Zabānpazhouhi*, 5(901), 87-118 [In Persian].
- Zohairy, N. (2008). *A dictionary of function words in Arabic*. Beirut: Lebanon School Publication [In Arabic-English].

## **A Comparative Study of Linguistic Units “Adverb” in Arabic, Persian and English**

**Mohammad Shokri<sup>1</sup>**

**Ali Nazari<sup>2</sup>**

**Sayed Mahmoud Mirzaei Al-Hosaini<sup>3</sup>**

Received: 30/ 08/2017

Accepted: 11/07/2018

### **Abstract**

This article is based on a doctoral dissertation and compares syntactic characteristics of linguistic units that modify verb (adverbial) as well as adjective in Arabic on one hand and adverbial in Persian and English languages on the other. This comparison first tries to see if it is ever possible to find in Arabic what other languages regard as adverb; and then, seeks to develop an equivalent balance between Arabic on one hand and Persian and English on the other hand in terms of adverbial affinities and disparities between these languages that might be used to shed more light on Arabic adverbial rules.

In theory, we must first let go of traditional grammar which is mostly based on final word declension (suffix vocal inflection) and consider words as the basic linguistic unit. Instead, we should focus on syntactic function or parts of speech. Second, this study distinguishes the lexical category “adverb” and syntactical function “adverb” in order to demonstrate what constructs can qualify as the latter. The scope of the study includes grammar and particularly adverb and adverbial constructs without dwelling upon other areas of this science. Research population is also modern Arabic; therefore, does not include traditional usage or the dialects and colloquial Arabic. In addition, the Persian and Arabic items are derived from contemporary sources.

This article employs some useful tools from structural linguistics, namely, transformational-generative grammar (TGG) and applies syntactic analytical concepts like adjunction, substitution and movement. In this manner, an adverbial from English and Persian is presented along with examples; and we try to find if that form exists in Arabic.

---

<sup>1</sup> PhD Student of Arabic Literature in the University of Lorestan; [shokri.mo@fh.lu.ac.ir](mailto:shokri.mo@fh.lu.ac.ir)

<sup>2</sup> Professor of Arabic Literature in the University of Lorestan, Tel: 09163675270, (Corresponding Author); [nazari.a@lu.ac.ir](mailto:nazari.a@lu.ac.ir)

<sup>3</sup> Associate Professor of Arabic Literature in the University of Lorestan; [mirzaei.m@lu.ac.ir](mailto:mirzaei.m@lu.ac.ir)

It was found that Persian, English and Arabic languages all contain constructs, other than category adverb, such as “prepositional phrase,” “noun phrase,” “adjective phrase” and “adverbial clause” which function as adverb. These constructs are as follow:

1- Lexical adverb: It is made of a word belonging to adverb category and appears in adverb function. Such as “never” in English example (1), “هرگز” in Persian (2), and “أبداً” in the Arabic example (3).

- (1) I'll never forget you.  
(2) هرگز تو را فراموش نخواهم کرد.  
(3) لن أنساك أبداً.

2- Adjectival phrase: A word that belongs to adjective category, with its modifiers, and may appear in adverb function. Such as “very well” in English example (4), “بسیار خوب” in Persian (5) and “جيداً جداً” in Arabic (6).

- (4) She plays the piano very well.  
(5) او بسیار خوب پیانو می نوازد.  
(6) هي تعزفُ البيانو جيداً جداً.

3- Noun phrase as adverb: Sometimes, a noun head or a noun phrase can take on adverb role. For example, “last year” in (7), “سال گذشته” in Persian (8) and “السنة الماضية” in the Arabic (9).

- (7) I saw him last year.  
(8) سال گذشته او را دیدم.  
(9) السنة الماضية التقيتُ به.

In fact, this kind of adverb structure has a preposition in the deep structure which is reduced in the surface structure.

4- Prepositional phrase as adverb: A structure made of “preposition + noun phrase” can also take on adverb role in any of these three languages, such as “in a loud angry voice” in the English example (10), “با صدای خشم آگین” in the Persian (11), and “بصوت عالٍ غاضبٍ” in the Arabic example (12).

(10) My mother called me in a loud angry voice.

- (11) مادرم مرا با صدای خشم آگین بلندی صدا زد.  
(12) نادتني أمي بصوت عالٍ غاضبٍ.

5- Adverbial clause: It is a structure made of “adverbial particle + sentence” that can make an adverbial clause and take on adverb role in any of these three languages, such as “when I arrived” in English example (13), “وقتی که” in the Persian (14), and also “حين وصلتُ” in the Arabic one (15).

(13) When I arrived, she was waiting for me.

- (14) وقتی که من رسیدم، او منتظر من بود.  
(15) حين وصلتُ، كانت بانتظاري.

6- Adverbial phrase: This construct was found only in Arabic while neither Persian nor English has a similar category. The core of this construct is

made of lexical items such as “... قُبَالَةً<sup>5</sup>, اِثْنَاءَ<sup>4</sup>, حِينَ<sup>3</sup>, قَبْلَ<sup>2</sup>, بَعْدَ<sup>1</sup>,” that, despite being nouns, function as preposition and appear before noun phrases to make new phrase which we call “adverbial phrase.” Look at examples (16) to (18):

- (16) بَعْدَ وُصُولِي، بَدَأْتُ الْمُحَاضِرَةَ<sup>6</sup>  
(17) عَرَقَتِ السَّفِينَةُ قُبَالَةَ السَّوَاهِلِ الْمِصْرِيَّةِ<sup>7</sup>  
(18) ارْبِطْ حَزَامَ الْمَقْعَدِ أَثْنَاءَ الْجُلُوسِ<sup>8</sup>

Finally, several results are obtained from this research and the most important ones are: Those constructs which are regarded as adverb are also available in Arabic. However, they are known by different names. By virtue of substitutional transformation,

**Keywords:** Adverb(s), Prepositional phrase, Adverbial clause, Structural grammar, Adverb particle

---

<sup>1</sup> After

<sup>2</sup> In front of

<sup>3</sup> When

<sup>4</sup> During

<sup>5</sup> Off, outside

<sup>6</sup> After I arrived, I began the discussion.

<sup>7</sup> The ship sank off the coast of Egypt.

<sup>8</sup> Fasten seat belt while seated.



## بررسی قدرت و قاطعیت گفتار گویشوران کردزبان با توجه رویکرد تسلط لیکاف<sup>۱</sup>

ژینو ابراهیمی<sup>۲</sup>

روناک مرادی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۷/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۸/۱۴

### چکیده

پژوهش حاضر، گفتار گویشوران بومی کرد زبان شهرستان کامیاران (استان کردستان) را با استفاده از رویکرد تسلط لیکاف (Lakoff, 1975) مورد بررسی قرار داده است. بر پایه دیدگاه لیکاف، فراوانی به کارگیری برخی از ویژگی‌ها در زبان زنان، نسبت به زبان مردان بیشتر است. وی از این ویژگی‌ها با نام نشانگرهای زبانی عاری از قدرت و قاطعیت، یاد کرده و به همین سبب گونه زبانی زنان را ضعیف دانسته است. هدف پژوهش حاضر، بررسی این مسئله است که عامل جنسیت همراه با متغیر تحصیلات، چه تأثیری بر قاطعیت گفتار ایجاد می‌کند. داده‌های پژوهش، به روش میدانی و با استفاده از مصاحبه گردآوری شدند. سپس این داده‌ها، با استفاده از آزمون مربع خی در محیط نرم‌افزار اس. پی. اس. مورد سنجش قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد بین جنسیت،

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.22718.1607

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه رازی کرمانشاه (نویسنده مسئول)؛

brahim.zhino@stu.razi.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی. عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور کرمانشاه؛

moradi@pnu.ac.ir



تحصیلات و فراوانی کاربرد گفتار عاری از قدرت، در گویش مورد اشاره ارتباط معناداری وجود دارد. با توجه به یافته‌های مقاله، باید اشاره نمود که متغیر تحصیلات در ایجاد زبانی قوی و همچنین کمزنگ کردن نشانگرهای عدم اعتماد به نفس و قدرت در کلام زنان، نقش چشمگیری نداشته‌است.

**واژه‌های کلیدی:** قاطعیت گفتار، جنسیت، تحصیلات، سورانی، رویکرد تسلط لیکاف

## ۱. مقدمه

نزدیک به چهار دهه است که از پیشینه جامعه‌شناسی زبان می‌گذرد؛ رویکردی که با افزایش پژوهش‌های زبان‌شناسی و جامعه‌شناسی و با ارائه داده‌هایی درباره زبان‌های گروه‌های مختلف ایجاد شد. در جامعه‌شناسی زبان، تأثیر متغیرهای اجتماعی بر زبان مؤثر دانسته شده‌است. جامعه‌شناسی زبان در زیرمجموعه خود، زیربخش زبان‌شناسی جنسیت را جای داده‌است. در این میان، زبان‌شناسان به‌نامی مانند ترادگیل (Trudgill, 1983)، لیکاف (Lakoff, 1975) و هادسن (Hudson, 1990) در مقاله‌ها و کتاب‌های خود به زبان‌شناسی جنسیت پرداخته‌اند. آن‌ها در آثار خود بیشترین تمرکز را بر بررسی شیوه‌های به‌کارگیری زبان توسط دو جنس زن و مرد و تفاوت‌های زبانی میان آنان گمارده‌اند. با باور آن‌ها، زبان زنان و مردان بیشترین تأثیر خود را از جایگاه‌های اجتماعی آن‌ها می‌گیرد. زبان، توانایی مشترکی بین همه انسان‌ها است. هر چند این قواعد، نمایانگر قدرت حاکم در جوامع بشری است که در دوره‌های مختلف، قالب و شیوه‌های متفاوتی را در کاربرد به سخنوران تحمیل نموده‌است. زبان هر دو جنس زن و مرد در سیطره قواعدی قرار دارند که به صورت ناخودآگاه رفتار و گفتار آنان را کنترل می‌کند. جوامع گوناگون به نسبت رشد فرهنگی و اقتصادی خود، نگرش‌های متفاوت فرهنگی دارند. هر چند آن‌ها اشتراک زیادی در نگرش جنسیتی خود دارند که منجر به نگاه تقریباً یکسان بالا به پائین نسبت به جایگاه زن گردیده‌است. به دنبال آن، به‌کارگیری زبان نیز از این قاعده به دور نبوده‌است. در واقع، در نسبتی معنادار، زبان زنان در جایگاهی نازل و زبان مردان در جایگاهی والا قرار گرفته‌است. این پژوهش در پی بررسی گفتار زنان و مردان کردزبان ساکن در شهرستان کامیاران، بر پایه رویکرد تسلط<sup>۱</sup> لیکاف (Lakoff, 1975) با استفاده از متغیرهای جنسیت و تحصیلات، است. کردی شهرستان کامیاران گونه‌ای از کردی سورانی است. علت انتخاب این شهرستان، فضای مردسالار آن است که بافت زبانی مناسبی برای مطالعه ادعای لیکاف را فراهم می‌سازد.

<sup>۱</sup> dominance approach

## ۲. مبانی نظری پژوهش

زبان‌شناسی جنسیت، یکی از مهم‌ترین حوزه‌های جامعه‌شناسی زبان است که در آن تأثیر متغیر جنسیت بر شیوه کاربرد زبان مورد بررسی قرار می‌گیرد. بر پایه دیدگاه داوری اردکانی (Davari, 2008):

از دیدگاه زبان‌شناسی پرداختن به تأثیر متغیر جنسیت بر زبان موجه و ضروری است. چون زبان‌شناس را قادر به توصیف دقیق‌تر زبان می‌کند. از دیگر سو پژوهش در این موضوع از دیدگاه جامعه‌شناسی ضرورت می‌یابد. چرا که راهی برای آگاهی از جایگاه جنسیت‌ها در جوامع و تأثیر متقابل آنها در شکل‌گیری ارتباط است (Davari Ardakani, 2008, p. 163).

مقاله «زبان و جایگاه زن» رابین لیکاف (Lakoff, 1973) در بجه‌ای برای پژوهش در این زمینه را به صورت جدی گشاده نمود. لیکاف، یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر جنسیت در زبان را قدرت می‌داند. وی بر این باور است که زبان زنان دارای مؤلفه‌هایی است که نمایانگر ضعف و عدم اعتماد به نفس هستند. وی سرچشمه پدید آمدن چنین زبانی را عواملی مانند فرهنگ و اجتماع مردانه دانسته است. این دیدگاه، اساس رویکرد تسلط لیکاف (همان) است. بر پایه این رویکرد، جایگاه پائین زنان در اجتماع از یک سو و قدرت همیشگی و پایدار مردان از سوی دیگر، سبب پدید آمدن زبان خاص زنان شده است. از نشانه‌های بارز زبان ویژه زنان عدم قدرت، عدم قاطعیت و عدم اعتماد به نفس است. به باور وی، زبان که نهاد تفکر است، در چنین شرایطی باعث به وجود آمدن تفاوت زبانی در بین دو جنس زن و مرد شده است.

لیکاف در آثار گوناگونش (Lakoff, 1973; 1975; 2004) ویژگی‌های متفاوتی برای زبان زنان در نظر گرفته است. در این راستا، می‌توان به آثار پژوهشگران دیگر اشاره کرد؛ در این زمینه محمودی بختیاری و دهقانی (Mahmoudi Bakhtiari, & Dehghani, 2013) به هشت مشخصه زبانی، حاتمی (Hatami, 2017) به نه ویژگی زبانی و همچنین مقاله دلبری و همکاران (Delbari et al., 2017) به یازده مشخصه زبانی اشاره نموده‌اند. نگارندگان در این پژوهش، نه ویژگی را مورد بررسی قرار داده‌اند که از این قرارند:

### ۲. ۱ عوامل طرفه‌روی<sup>۱</sup>

صورت‌هایی هستند که بیشتر در موارد تردید و طرفه رفتن به کار می‌روند. برای نمونه، می‌توان به «منظورم اینه که...»، «می دونی...» و «خب...» اشاره کرد.

<sup>1</sup> hedging

## ۲.۲. صفت‌های تهی<sup>۱</sup>

منظور از صفت‌های تهی آن دسته از صفت‌هایی است که دارای معنای دقیق و مشخصی نیستند. برای نمونه، صفت‌هایی مانند «ناز» و «باحال» در زبان فارسی.

## ۲.۳. کلام مودبانه<sup>۲</sup> و درخواست‌های غیرمستقیم<sup>۳</sup>

زنان نسبت به مردان مؤدبانه‌تر صحبت می‌کنند. فراوانی واژه‌هایی که بار مثبت بیشتری دارد، در جمله‌های آن‌ها نسبت به جمله‌های مردان بیشتر است. صورت‌هایی مانند «لطفاً اگر برایتان مقدور است...»، «لطفاً اگر امکان دارد...»، و «اگر زحمتی نیست...». در زبان فارسی نمونه‌هایی از کلام مؤدبانه زبان زنان است.

## ۲.۴. دشواژه‌ها یا پاره‌گفته‌های رکیک<sup>۴</sup>

واژه‌هایی هستند که برای تحقیر و توهین مورد استفاده قرار می‌گیرند. معمولاً استفاده از آن‌ها در یک فرهنگ ویژه رواج ندارد و به وسیله هر قشری به زبان نمی‌آیند. به باور لیکاف (Lakoff, 1975) زنان در کلام‌شان از پاره‌گفته‌های رکیک و دشواژه‌ها کمتر از مردان استفاده می‌کنند.

## ۲.۵. پرسش‌های ضمیمه<sup>۵</sup>

گرفتن تأیید از مخاطب با استفاده از پرسش‌های کوتاه ضمیمه از دیگر ویژگی‌های زبان زنان پنداشته شده است. این گونه پرسش‌ها، اغلب در موارد عدم قاطعیت به کار می‌روند و از مخاطب تأیید ضمنی کلام را تقاضا می‌کنند. برای نمونه، می‌توان به این جمله اشاره کرد: «مامان بیش از حد لی لی به لالاش گذاشته، این طور نیست؟»

## ۲.۶. رنگ‌واژه‌ها<sup>۶</sup>

زنان و مردان در نام‌گذاری رنگ‌ها با هم تفاوت دارند. زنان بسیار دقیق‌تر، ظریف‌تر و جزئی‌تر به نام‌گذاری رنگ‌ها نسبت به مردان می‌پردازند. برای نمونه، زنان در طیف رنگ قرمز از رنگ‌واژه‌هایی مانند جگری، ارغوانی، آلبالویی و موارد مشابه استفاده می‌کنند، در حالی که بیشتر مردان تمامی آن‌ها را فقط قرمز می‌نامند.

<sup>1</sup> empty adjectives

<sup>2</sup> super polite forms

<sup>3</sup> indirect requests

<sup>4</sup> curse language or expletives

<sup>5</sup> tag questions

<sup>6</sup> color terms

## ۲.۷. توصیف‌کننده‌های ضعیف<sup>۱</sup>

به باور لیکاف، توصیف‌کننده‌های ضعیف مانند «اوه خدای من»، «یا خدا...» و «وای عزیزم...» اغلب در زبان زنان مشاهده می‌شود. این توصیف‌کننده‌ها در مقابل توصیف‌کننده‌های قوی مانند «لعنتی» و «پدر سوخته» که در برخی موارد جزئی از دشواژه‌ها به شمار می‌آیند، در زبان مردان نمود می‌یابند.

## ۲.۸. تکیه تأکیدی<sup>۲</sup>

زنان در توصیف مسائلی که آن‌ها را به هیجان می‌آورد، چه مثبت و چه منفی، واژه‌ها را با تشدید بیان می‌کنند: «نمیدونی چقدر خوشگل بود!».

## ۲.۹. آهنگ خیزان<sup>۳</sup>

به باور لیکاف (Lakoff, 1975)، زنان در هنگام ادای جمله‌های خبری، به جای آهنگ افتان ویژه جمله‌های خبری از آهنگ خیزان ویژه جمله‌های پرسشی استفاده می‌کنند.

## ۳. پیشینه پژوهش

رویکرد مطرح‌شده در اثر «زبان و جایگاه زن» لیکاف (Lakoff, 1975) به عنوان رویکردی در زمینه زبان و جنسیت پرسش‌های فراوانی را برای پژوهشگران ایجاد نموده‌است. این پرسش‌ها، پژوهشگران را بر آن داشت تا مطالعاتی را در تأیید و رد این نظریه در بافت‌های مختلف اجتماعی، در زبان‌های گوناگون و با متغیرهای متنوع، انجام دهند. از پژوهش‌هایی که در زبان فارسی انجام شده‌است می‌توان به پایان‌نامه‌ی عاملی موسوی (Aameli Mousavi, 1989) اشاره کرد. این اثر به بررسی تفاوت‌های جنسیتی در به‌کارگیری گفتار مؤدبانه در زبان دو جنس زن و مرد پرداخته‌است. یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن است که زنان بیش از مردان از گفتار مؤدبانه استفاده می‌کنند. فارسیان (Farsian, 1999) نیز به بررسی تفاوت‌های واژگانی در گفتار زنان و مردان پرداخته‌است. وی در پی یافتن پاسخ به این مسئله بوده‌است که آیا برخی از واژگان به گروه‌های مؤنث یا مذکر تعلق دارند که بتوان به این اعتبار آن‌ها را واژگان جنسیتی خواند. فارسیان در پایان‌نامه‌ی خود متغیر طبقه اجتماعی را نیز در نظر گرفته‌است. او به این نتیجه رسیده‌است که برخی

<sup>1</sup> weak qualifiers

<sup>2</sup> emphatic stress

<sup>3</sup> rising intonation

از اصطلاح‌ها و واژگان در زبان هر دو جنس، به دلیل دگرگونی‌های اجتماعی و محیطی کم و زیاد شده‌اند. وی تفاوت‌هایی در گفتار طبقات مختلف هم‌جنس را نیز گزارش نموده‌است. مهم‌ترین نتیجه این بوده است که با بالا رفتن طبقه اجتماعی، تفاوت واژگانی در گفتار زنان مردان کاهش می‌یابد. ابراهیمی (Ebrahimi, 2018) در پایان‌نامه خود به بررسی گفتار زنان فارسی‌زبان کرمانشاهی پرداخته‌است. وی پنج ویژگی جدید را با توجه به رویکردهای روانشناسی به ویژگی‌های زبانی ارائه‌شده لیکاف افزوده‌است. وی تمامی این ویژگی‌ها را پس از بررسی با استفاده از نظریه سازوکارهای دفاعی فروید تبیین نموده‌است. بامان و همکاران (Bamman et al., 2014) سبک زبانی و شبکه‌های اجتماعی را ارزیابی کردند. آن‌ها از میان ۱۴۰۰ کاربر شبکه اجتماعی تویتر<sup>۱</sup> داده‌های مورد نیاز خود را استخراج نموده و به تجزیه و تحلیل آن پرداختند. آن‌ها دسته‌بندی تازه‌ای را ارائه نمودند. به این صورت که بر پایه علاقه‌مندی دسته‌ها را تقسیم نمودند و سپس به بررسی جنسیت و موارد مورد علاقه پرداختند. لونگوباردی و همکاران (Longobardi et al., 2016) رابطه زبان و جنسیت را در گفتار کودکان پیش‌دبستانی بررسی کردند. آن‌ها گفتار ۲۶۸ کودک پیش‌دبستانی در رده سنی ۱۸ تا ۳۵ ماه را مورد مطالعه قرار دادند و به این نتیجه دست یافتند که زبان کودکان پسر بیش از زبان کودکان دختر با توانش اجتماعی در ارتباط است. پژوهشگران بسیاری در این زمینه به مطالعه پرداخته‌اند که می‌توان به آثار ابار و اتکینز (O'barr, 1980 & Atkins)، تانن (Tannen, 1986; 1990; 1994)، و جلی (Voegeli, 2005)، کتابی و همکاران (Ketabi et al., 2010)، رهبر و همکاران (Rahbar et al., 2012)، شریفی مقدم و بردبار (Sharifi Moghadam & Bordbar, 2011)، برزگر آق‌قلعه (Barzegar Aq Qala, 1999)، جابر (Jaber, 2002) و اصلانی (Aslani, 2004) اشاره کرد.

#### ۴. روش پژوهش

روش نمونه‌گیری پژوهش به صورت هدفمند بوده و داده‌ها با روش مصاحبه گردآوری شدند. ۴۰ نفر (۲۰ زن و ۲۰ مرد) در دو سطح تحصیلی پائین (دیپلم و پائین‌تر) و بالا (کارشناسی و بالاتر) انتخاب شدند و از آن‌ها مصاحبه گرفته شد. برای بررسی بهتر تأثیرگذاری دو متغیر جنسیت و تحصیلات، متغیر سن کنترل گردید. به این صورت که فقط افرادی از یک گروه سنی (۲۵ تا ۴۵ سال) در این پژوهش شرکت داده شدند. ویژگی‌های زبانی مورد نظر از میان مصاحبه‌ها استخراج شد و برای اطمینان از سطح اعتبار داده‌ها، پس از گذشت چند ماه دوباره داده‌ها با استفاده از

<sup>1</sup> Twitter

آزمون روایی درونی<sup>۱</sup> استخراج گردیدند. سپس، با توجه به نظریه لیکاف (Lakoff, 1975)، داده‌ها به دو صورت کمی و کیفی، به ترتیب، با استفاده از آزمون مربع خی<sup>۲</sup> در محیط نرم‌افزار اس. پی. اس. و به روش تحلیل محتوا مورد تحلیل قرار گرفتند.

## ۵. تحلیل داده‌ها

برای بررسی وجود و یا نبود ارتباط بین متغیرهای مفروض در این پژوهش، ابتدا هر یک به صورت جداگانه بررسی می‌شود و سپس آن‌ها نسبت به یکدیگر تحلیل می‌گردند.

### ۵.۱. جنسیت

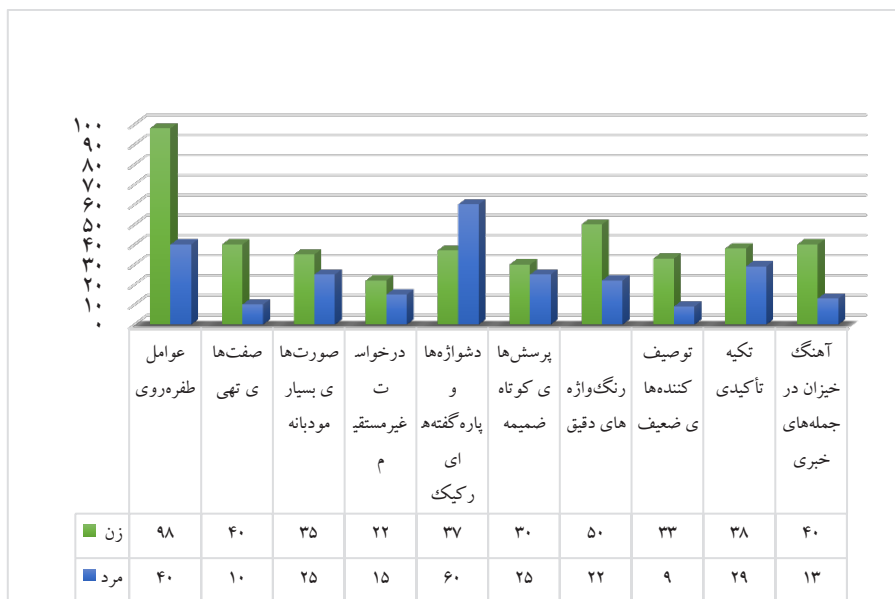
جدول زیر، فراوانی ویژگی‌های زبانی مختص زنان، بر پایه رویکرد لیکاف (Lakoff, 1975)، را در دو گروه جنسیتی زن و مرد نشان می‌دهد. در ادامه، برای سهولت مشاهده دیداری، این فراوانی‌ها به صورت جدول نیز ارائه شده‌است.

جدول ۱: فراوانی ویژگی‌های زبانی دو جنس زن و مرد

فراوانی			ویژگی‌های زبانی
جمع	مرد	زن	
۱۳۸	۴۰	۹۸	استفاده از عوامل طفره‌روی
۵۰	۱۰	۴۰	صفت‌های تهی
۶۰	۲۵	۳۵	صورت‌های بسیار مودبانه
۳۷	۱۵	۲۲	درخواست غیرمستقیم
۹۷	۶۰	۳۷	دشواری‌ها و پاره‌گفته‌های رکیک
۵۵	۲۵	۳۰	پرسش‌های کوتاه ضمیمه
۷۲	۲۲	۵۰	رنگ‌واژه‌های دقیق
۴۲	۹	۳۳	توصیف‌کننده‌های ضعیف
۶۷	۲۹	۳۸	تکیه تأکیدی
۵۳	۱۳	۴۰	آهنگ خیزان در جمله‌های خبری

<sup>۱</sup> internal validity

<sup>۲</sup> chi-square



شکل ۱: فراوانی ویژگی‌های زبانی دو جنس زن و مرد

همان‌طور که نمودار و جدول بالا نشان می‌دهند، فراوانی ویژگی‌های مطرح در رویکرد تسلط در زبان زنان بیشتر از زبان مردان است. هر چند این فراوانی‌ها یکسان نیستند. بیشترین اختلاف در کاربرد ویژگی‌های «استفاده از عوامل طفره‌روی» و «صفت‌های تهنیتی»، و کمترین اختلاف به ترتیب در کاربرد ویژگی‌های «پرسش‌های کوتاه ضمیمه»، «درخواست غیرمستقیم» و سپس «تکیه تأکیدی» است. درصد بالای کاربرد عوامل طفره‌روی در زبان زنان می‌تواند نمایانگر نبود انسجام کلام و تسلط بر موضوع و همچنین نداشتن اعتماد به نفس در یکپارچه گفتن سخنان مورد نظرشان است. در مقابل، استفاده بسیار از «دشواری‌ها و پارچه‌گفته‌های رکیک» در زبان مردان بیانگر آن است که آن‌ها در موقعیت‌هایی که از این نوع گفتار استفاده می‌کنند، کاملاً حق را به خود می‌دهند. در واقع، این احساس برتری است که به آن‌ها اجازه می‌دهد تا این نوع از خشونت کلامی را در زبان خود جاری کنند. از سوی دیگر، جامعه از زنان انتظار دارد که متین و موقرانه رفتار کنند. به نظر می‌رسد این نکته در فضای اجتماعی حاکم بر شهرهای کوچک شدت بیشتری می‌یابد.

در ادامه سطح معناداری بین جنسیت و فراوانی استفاده از ویژگی‌های زبانی نشانگر نبود قدرت و قاطعیت در گفتار افراد بررسی می‌شود. برای دستیابی به این هدف، از آزمون مربع خی<sup>۱</sup> در محیط نرم‌افزار اس.پی.اس.اس<sup>۱</sup> استفاده شده است:

<sup>۱</sup> chi square test

جدول ۲: نتایج آزمون مربع خي بر اساس متغیر جنسیت

ویژگی‌های زبانی	مقادیر مربع خي	درجه آزادی	سطح معناداری
عوامل طفره‌روی	۲۴/۳۷۷	۱	۰/۰۰۰
صفت‌های تهی	۱۸/۰۰۰	۱	۰/۰۰۰
صورت‌های بسیار مودبانه	۱/۶۷۷	۱	۰/۱۹۷
درخواست غیرمستقیم	۱/۳۲۴	۱	۰/۲۵۴
دشوآه‌ها و پاره‌گفته‌های رکیک	۱۳/۵۰۳	۱	۰/۰۰۱
پرسش‌های کوتاه ضمیمه	۰/۴۵۵	۱	۰/۵۰۰
رنگ‌واژه‌های دقیق	۱۰/۸۸۹	۱	۰/۰۰۱
توصیف‌کننده‌های ضعیف	۱۳/۷۱۴	۱	۰/۰۰۰
تکیه تأکیدی	۱/۲۰۹	۱	۰/۲۷۲
آهنگ خیزان در جمله‌های خبری	۱۳/۷۵۵	۱	۰/۰۰۰

نتایج آزمون خي، در جدول بالا نشان می‌دهد که ویژگی‌های زبانی «عوامل طفره‌روی» با سطح معناداری ۰/۰۰۰، «صفت‌های تهی» با سطح معناداری ۰/۰۰۰، «دشوآه‌ها و کلمات رکیک» با سطح معناداری ۰/۰۰۱، «رنگ‌واژه‌های دقیق» با سطح معناداری ۰/۰۰۰ و «آهنگ خیزان در جمله‌های خبری» با داشتن سطح معناداری با سطح معناداری ۰/۰۰۰ که کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ است، در سطح اطمینان ۹۵ درصد قرار می‌گیرند. بنابراین می‌توان گفت تفاوت معنادار در گفتار دو جنس زن و مرد و میزان به‌کارگیری این ویژگی‌های زبانی وجود دارد. از این رو، این ویژگی‌ها به جوامع بزرگتر و مشابه با جامعه مورد پژوهش قابل تعمیم است. دیگر ویژگی‌های زبانی مورد بررسی از جمله «صورت‌های بسیار مودبانه»، «درخواست غیرمستقیم»، «پرسش‌های کوتاه ضمیمه» و «تکیه تأکیدی» با داشتن سطح معناداری بالاتر از درصد خطای ۰/۰۵ در سطح اطمینان ۹۵ درصدی قرار نمی‌گیرند. به همین دلیل تفاوت معناداری را میان جنسیت و این ویژگی‌ها نمی‌توان مشاهده نمود. همچنین قابلیت تعمیم‌پذیری هم به جوامع بزرگتر و مشابه با جامعه مورد پژوهش را نخواهند داشت. شاید بتوان گفت این ویژگی‌ها نسبت به دیگر ویژگی‌هایی



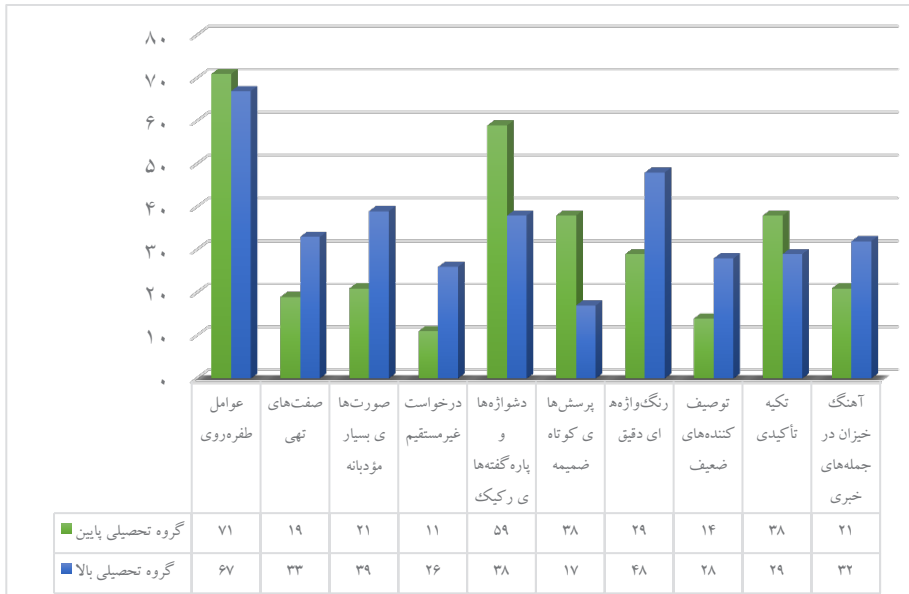
که قابلیت تعمیم داشتند، با توجه به شرایط و نسبت‌های افراد با هم در مکالمات رسمی و غیر رسمی بیشتر دستخوش تغییر هستند. نکته قابل توجه در شکل (۱)، ویژگی «استفاده از دشواژه‌ها و پاره‌گفته‌های رکیک» است که بیشترین فراوانی را در زبان مردان نسبت به زبان زنان دارند. به بیان دیگر، همان‌گونه که لیکاف (Lakoff, 1975) بیان کرده‌است زنان از به کار بردن دشواژه‌ها و پاره‌گفته‌های رکیک نسبت به مردان بیشتر دوری می‌کنند. در جدول (۲)، شاهد تفاوت معنادار این ویژگی، «استفاده از دشواژه‌ها و پاره‌گفته‌های رکیک»، با استفاده از تحلیل آماری هستیم. هر چند این تفاوت به صورت برعکس روی داده‌است که باز هم تأییدکننده نظر لیکاف (Lakoff, 1975) است مبنی بر اینکه زنان از واژه‌های رکیک و دشواژه‌ها کمتر از مردان استفاده می‌کنند.

### ۲.۵. تحصیلات

بر پایه متغیر تحصیلات، هر گروه ۲۰ نفری از یک جنسیت، از ۱۰ نفر با تحصیلات پائین (دیپلم و پائین تر) و ۱۰ نفر با تحصیلات بالا (لیسانس و بالاتر) تشکیل شده‌است. جدول (۳) و شکل (۲)، فراوانی استفاده از ویژگی‌های زبانی مورد نظر پژوهش را با توجه به سطح تحصیلات افراد نمونه، بدون توجه به جنسیت آن‌ها، نشان می‌دهند.

جدول ۳: فراوانی ویژگی‌های زبانی بر اساس متغیر تحصیلات

فراوانی			ویژگی‌های زبانی
مجموع	گروه تحصیلی بالا	گروه تحصیلی پائین	
۱۳۸	۶۷	۷۱	استفاده از عوامل طفره‌روی
۵۲	۳۳	۱۹	صفت‌های تهی
۶۰	۳۹	۲۱	صورت‌های بسیار مودبانه
۳۷	۲۶	۱۱	درخواست غیرمستقیم
۹۷	۳۸	۵۹	دشواژه‌ها و پاره‌گفته‌های رکیک
۵۵	۱۷	۳۸	پرسش‌های کوتاه ضمیمه
۷۷	۴۸	۲۹	رنگ‌واژه‌های دقیق
۴۲	۲۸	۱۴	توصیف‌کننده‌های ضعیف
۶۷	۲۹	۳۸	تکیه تأکیدی
۵۳	۳۲	۲۱	آهنگ خیزان در جمله‌های خبری



شکل ۲: فراوانی ویژگی‌های زبانی در دو گروه تحصیلی بالا و پائین

بر پایه شکل و جدول بالا، تحصیلات به صورت کلی بر زبان تاثیر گذارده است. با توجه به جدول‌های (۲) و (۴)، با وجود تفاوت معناداری که تحصیلات بر فراوانی کاربرد ویژگی‌های زبانی لیکاف (Lakoff, 1975) ایجاد نموده است، این تفاوت بیشتر بر اساس متغیر جنسیت است. شکل (۲) بیشترین اختلاف را در کاربرد «دشواژه‌ها و پاره‌گفته‌های رکیک» و کمترین اختلاف را در به کارگیری «عوامل طفره‌روی» نشان می‌دهد.

جدول ۴: نتایج آزمون مربع خی بر اساس متغیر تحصیلات

ویژگی‌های زبانی	مقادیر مربع خی	درجه آزادی	سطح معناداری
عوامل طفره‌روی	۰/۱۱۶	۱	۰/۷۳۳
صفت‌های تهی	۳/۷۶۹	۱	۰/۰۵۰
صورت‌های بسیار مودبانه	۵/۴۰۰	۱	۰/۰۲۰
درخواست غیرمستقیم	۶/۰۸۱	۱	۰/۰۱۴
دشواژه‌ها و پاره‌گفته‌های رکیک	۴/۵۴۶	۱	۰/۰۳۳
پرسش‌های کوتاه ضمیمه	۸/۰۱۸	۱	۰/۰۰۵
رنگ‌واژه‌های دقیق	۴/۶۸۸	۱	۰/۰۳۰
توصیف‌کننده‌های ضعیف	۴/۶۶۷	۱	۰/۰۳۱
تکیه تأکیدی	۱/۲۰۹	۱	۰/۲۷۲
آهنگ خیزان در جمله‌های خبری	۲/۲۸۳	۱	۰/۰۳۱

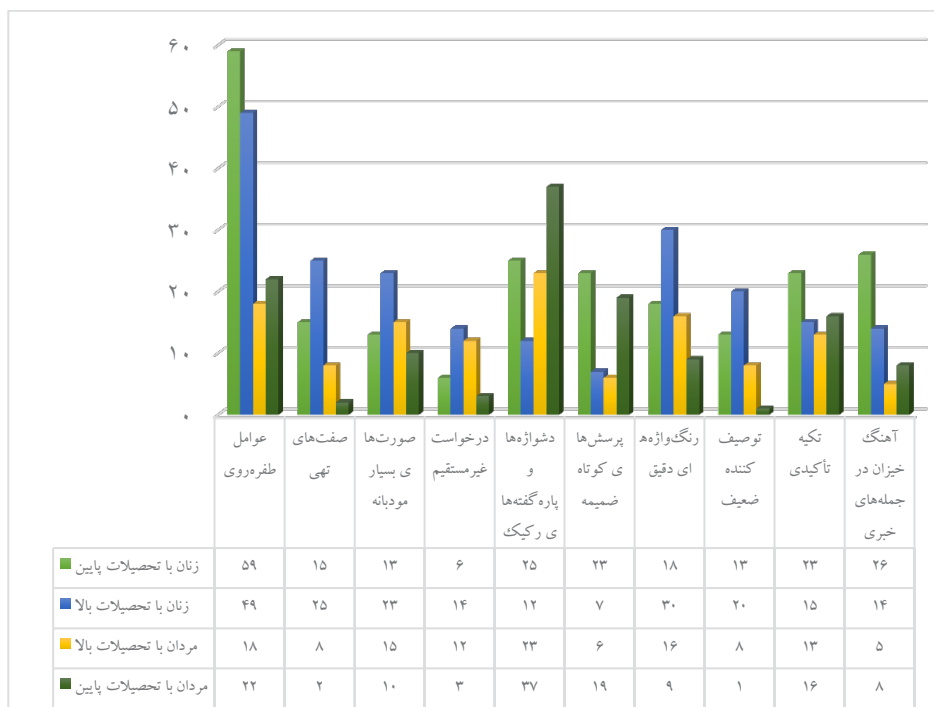
تحلیل آماری آزمون مربع خی نشان می‌دهد که دو ویژگی «عوامل طفره‌روی» با سطح معناداری ۰/۷۳۳ و «تکیه تأکیدی» با سطح معناداری ۰/۲۷۲ هر دو دارای درصد خطای ۰/۰۵ بیشتر هستند. همچنین این دو ویژگی در سطح اطمینان ۹۵ درصدی قرار نمی‌گیرند. از این رو، این دو ویژگی نمایانگر تفاوت معنادار براساس متغیر سطح تحصیلات نیستند. هر چند مابقی ویژگی‌ها با سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ در سطح اطمینان ۹۵ درصدی قرار می‌گیرند و قابلیت تعمیم به جوامع بزرگتر و مشابه به جامعه پژوهش را دارند. این ویژگی‌ها همچنین نمایانگر این موضوع هستند که بین متغیر تحصیلات و فراوانی استفاده از ویژگی‌های زبانی تفاوت معناداری وجود دارد. هر چند باید توجه نمود که در گروه تحصیلی بالا، به جز در موارد محدودی، فراوانی استفاده از ویژگی‌های زبانی لیکاف (Lakoff, 1975)، بیشتر از فراوانی آن در گروه تحصیلی پائین است. برای نمونه، استفاده از «صفت‌های تهی»، «صورت‌های بسیار مؤدبانه» و «درخواست‌های غیرمستقیم» که به گونه‌ای با هم همپوشانی دارند، در گفتار افراد با تحصیلات بالا بیش از گفتار افراد با تحصیلات پائین به چشم می‌خورد. این امر خود نمایانگر رعایت ادب و احترام در مکالمه است. رعایت این امر معمولاً در زبان افراد با تحصیلات بالا نسبت به زبان افراد با تحصیلات پائین نیز بیشتر انتظار می‌رود. هر چند به جز رعایت ادب که خود بحثی جداگانه است، بر پایه دیدگاه لیکاف (همان)، استفاده از این ویژگی‌ها به گونه‌ای نشان از نوعی عدم قدرت و قاطعیت در گفتار است. این امر خود بیانگر این نکته است که تحصیلات در بافت جامعه مورد پژوهش منجر به تولید زبانی قوی و قاطع نشده است. همان‌گونه مشاهده می‌شود، این ویژگی‌ها در زبان افراد تحصیلکرده فراوانی بیشتری دارد که در بخش ۶، این مورد به صورت مفصل بحث خواهد شد.

### ۵.۳. همبستگی جنس و تحصیلات

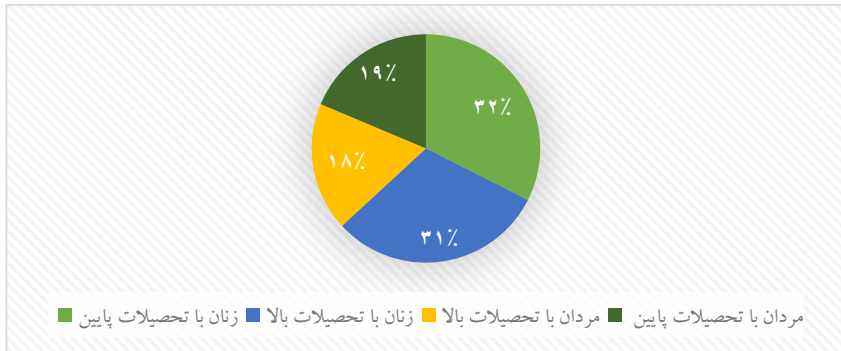
این بخش، به بررسی تأثیر متغیر تحصیلات بر زبان هر دو جنس زن و مرد می‌پردازد. در این جا، ابتدا در جدول زیر به تفکیک جنس و سطح تحصیلات، فراوانی کاربرد ویژگی‌های زبانی محاسبه می‌شود. سپس نمودار درصد فراوانی بر اساس جنس و تحصیلات ترسیم می‌گردد. در نهایت، یافته‌ها با استفاده از آزمون مربع خی بحث و بررسی می‌شود.

جدول ۵: فراوانی ویژگی‌های زبانی در هر دو جنس زن و مرد و هر دو گروه تحصیلی پائین و بالا

فراوانی				ویژگی‌های زبانی
مردان با تحصیلات بالا	زنان با تحصیلات بالا	مردان با تحصیلات پائین	زنان با تحصیلات پائین	
۱۸	۴۹	۲۲	۵۹	استفاده از عوامل طفره‌روی
۸	۲۵	۲	۱۵	صفت‌های تهی
۱۵	۲۳	۱۰	۱۳	صورت‌های بسیار مودبانه
۱۲	۱۴	۳	۶	درخواست غیرمستقیم
۲۳	۱۲	۳۷	۲۵	دشوآه‌ها و کلمات رکیک
۶	۷	۱۹	۲۳	پرسش‌های کوتاه ضمیمه
۱۶	۳۰	۹	۱۸	رنگ‌واژه‌های دقیق
۸	۲۰	۱	۱۳	توصیف‌کننده‌های ضعیف
۱۳	۱۵	۱۶	۲۳	تکیه تأکیدی
۵	۱۴	۸	۲۶	آهنگ خیزان در جمله‌های خبری

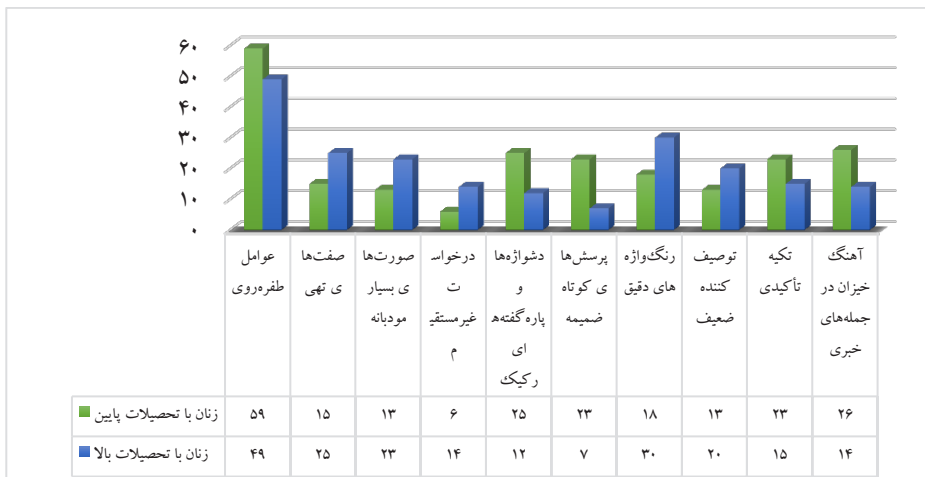


شکل ۳: فراوانی ویژگی‌های زبانی در دو گروه تحصیلی پائین و بالا



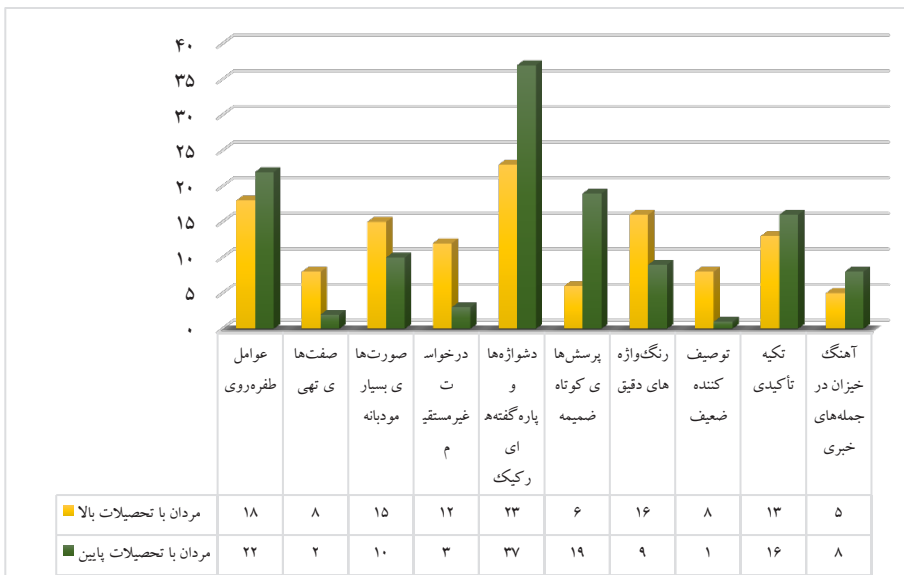
شکل ۴: مجموع استفاده از ویژگی‌های زبانی به تفکیک سن و تحصیلات

بر پایه شکل‌های بالا، مؤلفه «استفاده از عوامل طفره‌روی» در زبان زنان و «استفاده از دشواژه‌ها و پاره‌گفته‌های رکیک» در زبان مردان بیشترین درصد کاربرد را به خود اختصاص داده‌است. هر چند اگر از زاویه جنسیت به نمودارها نگریسته شود، مشاهده می‌شود که زبان زنان در هر دو سطح تحصیلی درصد بیشتری از مؤلفه‌های نشانگر عدم قدرت و قاطعیت نسبت به گفتار مردان دارد. به بیان دیگر، بر پایه شکل (۴) می‌توان گفت در جامعه کردنشین شهرستان کامیاران به طور کلی ویژگی‌های زبانی رویکرد لیکاف (Lakoff, 1975) که بیانگر عدم قدرت و قاطعیت در گفتار است در گفتار زنان نسبت به گفتار مردان بیشتر است. در شکل (۴)، فراوانی کاربرد این ویژگی‌ها در زبان زنان حدود ۶۳٪ و در زبان مردان ۳۷٪ است. همچنین فراوانی کاربرد این ویژگی‌ها به صورت کلی در افراد با تحصیلات بالا ۴۹٪ و در افراد با تحصیلات پائین ۵۱٪ است. در ادامه به بررسی تاثیر سطح تحصیلی بالا و پائین در هر یک از دو جنس زن و مرد می‌پردازیم.



شکل ۵: فراوانی ویژگی‌های زبانی زنان در دو گروه تحصیلی پائین و بالا

با نگاهی به شاخص‌های زنان با تحصیلات بالا و زنان با تحصیلات پائین در شکل (۵)، از یک سو، فراوانی ویژگی‌های «صفت‌های تهی»، «صورت‌های بسیار مؤدبانه»، «درخواست‌های غیرمستقیم»، «رنگ‌واژه‌های دقیق» و «توصیف‌کننده‌های ضعیف» در گفتار زنان با سطح تحصیلات بالا بیش از گفتار زنان با سطح تحصیلات پائین به کار رفته است. همچنین، از سوی دیگر، فراوانی استفاده از «دشوآه‌ها و کلمات رکیک» در گفتار آنان نسبت به زنان با تحصیلات پائین کمتر است. با توجه به رویکرد لیکاف (Lakoff, 1975)، می‌توان گفت که تحصیلات بر جنسیت زنان نقش چندانی نداشته است. همچنان زنان در هر دو سطح تحصیلی بالا و پائین به گونه‌ای دارای زبانی عاری از قدرت و قاطعیت هستند. ناگفته نماند که متغیرهای بسیاری از جمله موقعیت جغرافیایی، فرهنگ، مذهب و غیره در این میان ایفای نقش می‌کنند که در یک پژوهش نمی‌توان همه آن‌ها را مورد توجه قرار داد. با توجه به مطالب بیان شده، باید گفت که متغیر تحصیلات در ایجاد زبانی قوی و همچنین کمرنگ کردن نشانگرهای عدم اعتماد به نفس و قدرت در کلام زنان نقش چشمگیری نداشته است. البته ناگفته نماند که این متغیر نیز در سیطره هژمونی‌های فرهنگی و اجتماعی قرار دارد و تا زمانی که در جوامع، آداب و رسوم سنتی تعیین‌کننده بسیاری از مناسبات می‌باشد، عناصر دنیای مدرن از جمله تحصیلات فقط به مثابه یک ابزار به کار گرفته می‌شوند و نقش تعیین‌کننده را ایفا نخواهد کرد.



شکل ۶: فراوانی ویژگی‌های زبانی مردان در دو گروه تحصیلی پائین و بالا

شاخص‌های نمایانگر مردان با سطح تحصیلات بالا و مردان با سطح تحصیلات پائین در شکل (۶) نشان می‌دهند که گفتار مردان با سطح تحصیلات بالا نیز چندان تغییر قابل توجهی نسبت به گفتار مردان با سطح تحصیلات پائین نداشته‌است. همانطور که مشاهده می‌شود فراوانی ویژگی‌های «صفت‌های تهی»، «صورت‌های بسیار مؤدبانه»، «درخواست‌های غیرمستقیم» و «رنگ‌واژه‌های دقیق» در گفتار مردان با سطح تحصیلات بالا نسبت به گفتار مردان با سطح تحصیلات پائین بیشتر بوده است. هر در ادامه با استفاده از آزمون خی به بررسی معناداری این دو متغیر می‌پردازیم:

جدول ۶: نتایج آزمون مربع خی بر اساس جنسیت و تحصیلات

ویژگی‌های زبانی	مقادیر مربع خی	درجه آزادی	سطح معناداری
عوامل طفره‌روی	۳۲/۸۱۱	۳	۰/۰۰۰
صفت‌های تهی	۲۳/۴۴۰	۳	۰/۰۰۰
صورت‌های بسیار مؤدبانه	۶/۰۸۲	۳	۰/۱۰۸
درخواست غیرمستقیم	۹/۰۰۰	۳	۰/۰۲۹
دشوژه‌ها و پاره‌گفته‌های رکیک	۱۲/۹۷۹	۳	۰/۰۰۵
پرسش‌های کوتاه ضمیمه	۱۵/۹۰۹	۳	۰/۰۰۱
رنگ‌واژه‌های دقیق	۱۲/۵۳۴	۳	۰/۰۰۶
توصیف‌کننده‌های ضعیف	۱۸/۳۸۱	۳	۰/۰۰۰
تکیه تأکیدی	۳/۳۸۸	۳	۰/۳۳۶
آهنگ خیزان در جمله‌های خبری	۱۹/۲۸۳	۳	۰/۰۰۰

با توجه به آن‌چه جدول (۶) نشان می‌دهد، تمامی متغیرهای زبانی نشانگر عدم قدرت و قاطعیت رویکرد لیکاف (Lakoff, 1975)، به غیر از دو متغیر «صورت‌های بسیار مؤدبانه» و «تکیه تأکیدی تفاوت معناداری را بر اساس دو متغیر جنسیت و تحصیلات نشان می‌دهند. این متغیرها، قابلیت تعمیم به جوامع بزرگتر و مشابه جامعه پژوهش را دارند. ناگفته نماند که این تفاوت معنادار به معنای تأثیر مثبت متغیرها بر فراوانی به کارگیری ویژگی‌های زبانی رویکرد لیکاف نیست. همان‌گونه که مشاهده شد، فراوانی این ویژگی‌ها در زبان جامعه آماری پژوهش در پیوند با متغیرهای متفاوت تغییر کرد، اما به طور کلی با در نظر گرفتن جنسیت و سطح تحصیلات فراوانی این ویژگی‌ها در زبان زنان بیش از زبان مردان بود.

## ۶. بحث و نتیجه گیری

در این بخش، برای هریک از ویژگی‌های نظریه لیکاف، مثال‌هایی از داده‌های مستخرج از مصاحبه‌ها، همراه با تحلیل آن‌ها، ارائه می‌گردد. از پرکاربردترین عوامل طفره‌روی در زبان افراد مورد مطالعه، می‌توان به مواردی که در مثال‌های (۱) و (۲) آمده‌اند اشاره نمود. بر پایه دیدگاه لیکاف، عوامل طفره‌روی زمانی بسیار به کار می‌روند که فرد دچار نبود اعتماد به نفس شده‌است. در واقع، می‌توان گفت که افراد با استفاده از این دسته واژه‌ها به گونه‌ای برای خود زمان می‌خرند تا واکنش طرف مقابل را حدس بزنند و با توجه به آن واکنش، گفته خود را ادامه دهند.

### 1. ?æzani çæs

چی ه می‌دونی

«می‌دونی چیه؟»

### 2. ças

«خب»

نمونه بعدی استفاده از «صفت‌های تهی» است. همان‌طور که در بخش مبانی نظری مطرح شد، این دسته از صفت‌ها، دارای معنای مشخصی نیستند و لیکاف (Lakoff, 1975) از آن‌ها با عنوان صفت‌های خنثی و زنانه یاد می‌کند. فراوانی این صفت‌ها در زبان زنان نسبت به زبان مردان بیشتر بود. در این زمینه، در زمان گردآوری داده‌ها، تصویرهای گوناگونی از جمله تصویرهای کودکان به مصاحبه‌شوندگان نشان داده شد تا احساس‌شان را در قالب واژه‌های توصیفی بیان کنند. نکته جالب اینکه، موارد متعددی، مانند نمونه (۴)، وجود دارند که اگرچه صفتی منفی به شمار می‌آیند، اما در بافت مکالمه‌ای همچون واکنش به تصاویری از شیطنت کودکان زیبا بار معنایی مثبت پیدا می‌کنند.

### 3. guft tal

تلخ گوشت

«گوشت تلخ و نجسب»

### 4. na firin

شیرین بدون/نا

«زشت»

لیکاف (Lakoff, 1975) ادعا می‌کند که زنان نسبت به مردان مؤدبانه‌تر حرف می‌زنند و بیشتر درخواست‌هایشان را به صورت غیرمستقیم مطرح می‌کنند. در تأیید این ادعا، در نمونه (۵) می‌بینیم که گوینده زن درخواست از دوستش را مبنی بر ملاقات وی به گونه‌ای بیان کرده که کمترین حس خودخواهی را به شنونده القا کند، به این امید که امکان اجابت تقاضا را به بیشترین حد



برساند. در مثال (۶) نیز گوینده میل دارد یک جای دیگر بنوشد. وی با استفاده از درخواست غیرمستقیم از شنونده می خواهد که یک جای دیگر به او بدهد. این دسته از جمله‌های مؤدبانه و درخواست‌های غیرمستقیم در زبان زنان مورد مطالعه کاربرد بیشتری نسبت به زبان مردان داشتند.

5. be zæhmæt særek-em le bæ

بزن به من - سر زحمت بدون

«اگر زحمتی نیست، به من سر بزنید.»

6. daxwem çai mawe

مانده چایی یعنی

«به نظرت / یعنی (بازهم) چایی مانده است»

«دشوآه‌ها و کلمات رکیک» ویژگی دیگری است که بر پایه دیدگاه لیکاف (Lakoff, 1975)، زنان از بیان آن اجتناب می‌ورزند و جامعه نیز همین انتظار را از آن‌ها دارد. در بافت فرهنگی و اجتماعی شهرستان کامیاران نیز این مورد در زبان زنان و مردان کاملاً آشکار است. البته ناگفته نماند که زنان با سطح تحصیلات پائین نسبت به زنان با سطح تحصیلات بالا پروایی از بیان این واژه‌ها به ویژه در برابر فرزندان نشان نداشتند. هر چند سطح واژه‌های رکیک از آن‌چه در نمونه‌های (۷) و (۸) بیان شده شدیدتر بودند، از جمله واژه‌های تابو و فحش‌های ناموسی که از آوردن این نمونه‌ها در این مقاله معذوریم.

7. kær

«خر»

8. næfam

«نفهم»

«پرسش‌های کوتاه ضمیمه» موردی بود که در داده‌های این پژوهش، در پیوند با گروه تحصیلی پائین بسیار بیشتر از گروه تحصیلی بالا کاربرد داشت. به باور لیکاف (Lakoff, 1975)، این ویژگی بیانگر نداشتن اعتماد به نفس و همچنین نبود قاطعیت کلام است. افراد، به ویژه زنان، زمانی از این ویژگی استفاده می‌کنند که در پی گرفتن تایید از مخاطب خود هستند. در پژوهش حاضر نیز، افراد زمانی که مطالبی را بیان می‌کردند که برایشان اهمیت دارد، بیشتر از پرسش‌های کوتاه ضمیمه استفاده می‌کردند. نمونه بارزی که بیشتر در پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان مشاهده شد در مثال زیر آمده است.

9. wasæ ja wa nijæ

نیست اینطور یا هست

«اینطور هست یا نه؟»

در مورد «رنگ‌واژه‌های دقیق»، زنان کردزبان ساکن کامیاران نسبت به مردان از طیف رنگ‌های بیشتری استفاده می‌کنند:

10. gænemi

«گندمی»

11. hænarî

«اناری»

لیکاف (Lakoff, 1975)، استفاده از رنگ‌واژه‌های دقیق را نشانه ضعف و نداشتن موضوعات مهم‌تری برای فکر کردن و صحبت در زنان می‌داند. هر چند به باور نگارندگان، این مسئله می‌تواند دلیل‌های گوناگونی از جمله ویژگی‌های زیست‌شناختی داشته باشد. این علت‌ها شاید باعث ایجاد کلامی قدرتمند نشود، اما طبیعتاً یکی از نشانگرهای زبان ضعیف هم به شمار نمی‌رود. پژوهشگرانی همچون گالتون (Galton, 1883; quoted from Khoushaei, 2013) در این زمینه مطالعاتی را انجام داده‌اند که مؤید ماهیت زیستی عامل بیان متفاوت رنگ‌واژه‌ها در زنان و مردان است:

زنان دارای دو کروموزوم X هستند. در نتیجه، تنوع سلول‌های مخروطی آنها نسبت به مردان بیشتر است. این تفاوت در نحوه توصیف دقیق زنان از رنگ‌ها کاملاً قابل مشاهده است. یک مرد در توضیحاتش از رنگ‌های اصلی مانند قرمز، آبی و سبز استفاده می‌کند، اما زن از رنگ‌های استخوانی، لاجوردی، ارغوانی و زیتونی سخن به میان می‌آورد (Galton, 1883; quoted from Khoushaei, 2013, p. 50).

ویژگی بعدی مورد بررسی «توصیف‌کننده‌های ضعیف» است که در زبان زنان مورد بررسی از زبان مردان کاربرد بیشتری داشت. این دسته از توصیف‌کننده‌ها معنای خاصی ندارند و بیشتر برای ابراز همدردی عمیق و صمیمانه بیان می‌شوند.

12. ?ey xowa gijan

جان خدا ای

«ای خدا جان»

13. ?æziz delæ kæm

من دل عزیز

«عزیز دلم»

ویژگی دیگر یعنی «تکیه تأکیدی» نیز در زبان زنان بیشتر از زبان مردان مورد مطالعه در این پژوهش کاربرد داشت. هر چند تفاوت در میان دو جنس زن و مرد چندان قابل توجه نبود. به این معنا که هر دو جنس در هر دو سطح تحصیلات بالا و پائین در کلام خود برخی واژه‌ها را با شدت

بیشتری بیان می‌کردند. مثال (۱۴) نمونه‌ای از کاربرد تکیه تأکیدی است که گوینده به قصد بیان شدت گرانی کالا از آن استفاده می‌کند.

14. **ʔæwnæ** gerano hæɾ nawe basi bekæj

بکنید بحث نمی‌شود اصلاً بود-گران آنقدر

«آن قدر گران بود که اصلاً نمی‌شود حرفش را هم زد»

آخرین ویژگی «آهنگ خیزان در جمله‌های خبری» است که در این پژوهش، در زبان مردان به طرز قابل توجهی کمتر از گفتار زنان است. به باور لیکاف (Lakoff, 1975)، زنان در جمله‌های خبری از آهنگ خیزان استفاده می‌کنند تا به گونه‌ای از پاسخ قطعی به پرسش نداده باشند. در نمونه زیر نیز شاهد آن هستیم که پس از پرسیدن اینکه ساعت چند برمیگردد؟ گوینده هم می‌خواهد جواب داده باشد و هم نداده باشد. در واقع، مفهوم پاسخ از این قرار است: حدود ساعت پنج خانه هستم.

15. a. saʔæt çan hajtæ mal?

خانه هستی چند ساعت

«ساعت چند خانه هستی؟»

β. saʔæt pænʒ?

پنج ساعت

«ساعت پنج»

به طور کلی می‌توان گفت یافته‌های پژوهش حاضر، همسو با رویکرد لیکاف (Lakoff, 1975) است. این یافته‌ها بیانگر این نکته است که در جامعه کردزبان ساکن در شهر کامیاران، گفتار زنان حاوی ویژگی‌های زبانی عاری از قدرت و قاطعیت بیشتری نسبت به زبان مردان است. به نظر می‌رسد تحصیلات با بستر فرهنگی و اقتصادی جامعه همبسته باشد و پیشرفت و تأثیرگذاری هر یک در گرو پیشرفت دیگری باشد. با این وجود به باور نگارندگان، هجمه و عوامل فرهنگی با منشأ سنتی چنان قوی عمل می‌کنند که بدون ایجاد گسست کامل از برخی از آن‌ها نمی‌توان به درک صحیحی از دنیای مدرنی دست یافت که فارغ از تبعیض جنسیتی باشد. فرهنگ حاکم در بافت اجتماعی شهرستان کامیاران همچنان با اقتدار زیادی پیرو دنیای سنتی است. به جرأت می‌توان گفت که تأثیر باورهای سنتی آن قدر زیاد است که بسیاری از مناسبات میان افراد را تعیین می‌کند و در زبان که اصلی‌ترین عامل ارتباط است، همچنان جایگاه محکمی دارد.

## فهرست منابع

- ابراهیمی، ژینو (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های زبانی زنان با توجه به متغیر سن بر اساس رویکرد لیکاف. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه رازی کرمانشاه.
- اصلانی، محمدرضا (۱۳۸۳). تعامل زبان و جنسیت و کارکرد آن در ادبیات داستانی معاصر فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور تهران.
- برزگر آق‌قلعه، عبدالحسین (۱۳۷۸). جنسیت و تفاوت واژگان افراد در فارسی معیار به کار رفته در ادبیات داستانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- جابر، مریم (۱۳۸۱). بررسی مبالغه و رابطه آن با جنسیت در نوشتار فارسی و انگلیسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- حاتمی، حدیث (۱۳۹۵). بررسی قاطعیت در گفتار زنان و مردان کردزبان در اسلام‌آباد غرب بر اساس رویکرد تسلط لیکاف. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه رازی کرمانشاه.
- خوشابی، رکسانا (۱۳۹۲). تفاوت‌های دوست‌داشتنی. ماهنامه دنیای سلامت. سال ۸، شماره ۹۴. صص ۵۰-۵۱.
- داوری اردکانی، نگار و عطیه عطار (۱۳۸۷). «کنکاشی در پژوهش‌های زبان‌شناسی جنسیت». مطالعات راهبردی زنان. سال ۱۱. شماره ۴۲. صص ۱۸۲-۱۶۲.
- دلبری، حسن، هدی میرایی و علی محمد عرب پور محمدآبادی (۱۳۹۶). «بررسی متغیر جنسیت با تکیه بر زبان زنانه در رمان کنیز و اثر منیر و روانی‌پور». پژوهش‌های ادبی. شماره ۵۸. دوره ۱۴. صص ۳۱-۴۸.
- رهر، بهزاد، بهروز محمودی بختیاری و گیتی کریم خانلویی (۱۳۹۱). «رابطه جنسیت و قطع گفتار: بررسی جامعه‌شناختی زبان». جستارهای زبانی. دوره ۳. شماره ۴. صص ۱۳۵-۱۴۷.
- شریفی مقدم، آزاده و آناهیتا بردبار (۱۳۸۹). «تمایزگونگی جنسیت در اشعار پروین اعتصامی پژوهشی زبان‌شناختی». زبان پژوهی. دوره ۲. شماره ۳. صص ۱۲۵-۱۵۱.
- عاملی موسوی، بهناز (۱۳۶۸). گفتار مؤدبانه و جنسیت در فارسی تهرانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- فارسیان، محمدرضا (۱۳۷۸). جنسیت در واژگان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- محمودی بختیاری، بهروز و دهقانی، مریم (۱۳۹۲). «رابطه زبان و جنسیت در رمان معاصر فارسی: بررسی شش رمان». نشریه زن در فرهنگ و هنر. دوره ۵. شماره ۴. صص ۵۵۶-۵۴۳.

## References

- Aameli Mousavi, B. (1989). *Polite speech and sex in Farsi Tehrani* (Master thesis). Tehran University, Tehran, Iran [In Persian].
- Aslani, M. (2004). *Interaction of language and gender and its function in contemporary Farsi literature* (Master thesis). Payam-e Noor University, Tehran, Iran [In Persian].
- Bamman, D., Eisenstein, J., & Schnoebelen, T. (2014). Gender identity and lexical variation in social media. *Journal of Sociolinguistics*, 18(2), 135-160.

- Barzegar Aq Qala, A. (1999). *Gender and Difference of Vocabulary of People in Persian. Standard used in fiction* (Master thesis). University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian].
- Davari Ardakani, N. (2008). An exploration in gender linguistics research. *Journal of Women Studies*, 42, 162-182 [In Persian].
- Delbari, H., Mirdie, H., Arab Pour, M., & Abadi, A. (1396). The Study of gender variable based on women language in Kanizi's novel by Manoir Rouhanipour. *Journal of Literary Research*, 58(14), 31-48 [In Persian].
- Ebrahimi, Zh. (2018). *Women's features of speech based on Lakoff's approach: the effect of age* (Master thesis). Razi University, Kermanshah, Iran. [In Persian].
- Galton, F (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. London: J.M. Dent & Company [In Persian].
- Hatami, H. (2017). *The study of certainty in Kurdish women and men's speech in Eslam Abad-E Gharb based on Lakoff's dominance approach* (Master thesis). Razi University, Kermanshah, Iran [In Persian].
- Hudson, R. A. (1990). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge university press.
- Jaber, M. (2002). *Exaggeration and its relation with gender in Persian and English Text* (Master thesis). University of Tehran, Tehran. Iran. [In Persian].
- Ketabi, S., Aghili, M., & Abou Alhashemi, M. (2010). Gender and its relation to acceptability and transparency of Neologisms: a case study of general words approved by academy of Persian language and literature. *Women in Culture and Art*, 99-108 [In Persian].
- Khoushaei, R. (2013). Lovely differences. *Donyay-e Salam*, 94, 50-51 [In Persian].
- Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in Society*, 2, 45-80.
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. New York: Harper & Row.
- Lakoff, R. (2004). *Language and woman's place, text and commentaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Longobardi, E., Spataro, P., & Frigerio, A. (2016). Gender differences in the relationship between language and social competence in preschool children. *Infant Behavior and Development*, 43, 1-4.
- Mahmoudi Bakhtiari, B. & Dehghani, M. (2013). The relationship of language and gender in contemporary Persian novels: a study of six works. *Journal of Women in Culture and Arts*, 5(4), 543-556.
- O'Barr, W. & Atkins, B. K. (1980). Women's language or powerless language? *Women and Language in Literature Society*, 93-110.
- Rahbar, B., Mahmodi Bakhtiari, B., & Karim Khanlovei, G. (2012). Relationship between gender and speech: sociological study of language. *Language Tests*, 135-147 [In Persian].
- Sharifi Moghadam, A. & Bordbar, A. (2011). Gender distinctiveness in Parvin E'tesami's poems. *Zabanpazhuhi*, 2(3), 125-151 [In Persian].
- Tannen, D. (1986). *That's not what I meant!* New York: Random House.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: women and men in conversation*. New York: Ballantine.
- Tannen, D. (1994). *Gender and discourse*. New York: Oxford University Press.
- Trudgill, P. (1983). *Sociolinguistics, an introduction to language and society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Voegeli, F. (n.d.). (2005). *Differences in the speech of men and women: linguistic construction and performance of gender*. (Unpublished Master's thesis) University of Applied Sciences Zurich, Zurich. Switzerland.

## The Study on Power and Certainty in the Language of Kurdish Speakers based on Lakoff's Dominance Approach

Zhino Ebrahimi<sup>1</sup>  
Ronak Moradi<sup>2</sup>

Received: 25/09/2017

Accepted: 05/11/2018

### Abstract

“If a little girl ‘talks rough’ like a boy, she will normally be ostracized, scolded, or made fun of” (Lakoff, 1973, p. 47). Lakoff believed that society keeps children in line, in their place; which means the society needs girls and boys to behave according to their sex in every aspect of their social life. She reflected, although, “this socializing process is harmless and often necessary in many aspects”, it has the potential to raise serious problems when it is used in language, due to the fact that “the acquisition of this special style of speech will later be an excuse others use to keep her in demeaning position, to refuse to take her seriously as a human being”. This was a big claim, which urged many linguists to investigate how true it is. Although more than four decades have passed since Lakoff first introduced her thought, still the question whether gender is responsible for the way women talk has not been answered and requires more debate; the reason for this article be written. We think if Lakoff’s claim is true, it can be easily surveyed in Middle East, with the dominant soul of patriarchy stronger than that of western world. In this article, we interviewed 20 women of two educational levels (attending university versus not-attending university) and 20 men, again with the same two educational levels. Age was controlled and all the interviewees were between 25-35 years old. All the interviewees were speakers of Sorani Kurdish, living in Kamyaran, a town in Kurdistan Province, Iran.

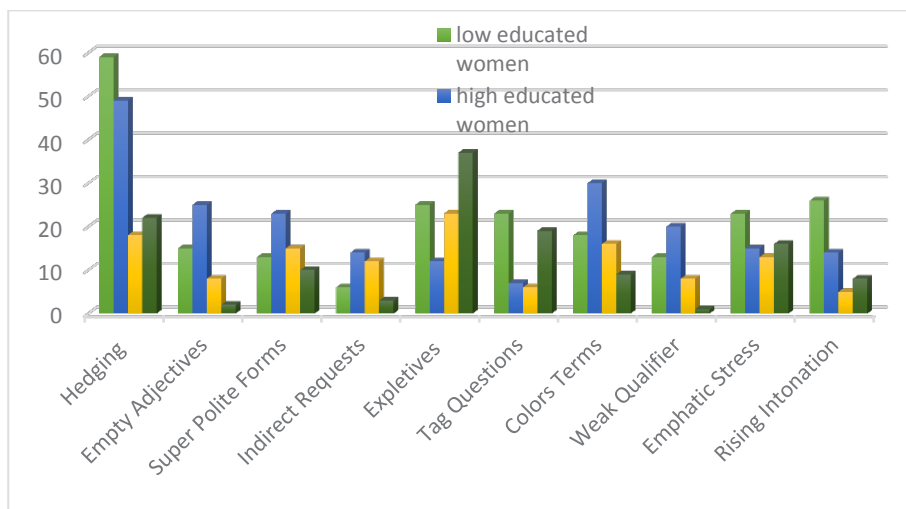
Lakoff explored what she called “Dominance Theory” “with regard to lexicon (color terms, particles, evaluative adjectives), and syntax (tag-questions, and related aspects of intonation in answers to requests, and of requests and orders)” (1973, p. 45), and asserted that there are systematic linguistic differences between men and women’s talks, showing that women’s language conveys components which bring uncertainty and lack of self-confidence to them. In other means, Lakoff knows “talking like a lady” a powerless language. In order to investigate this

---

<sup>1</sup> Master in Linguistics, Department of Linguistics, Razi University, Kermanshah (Corresponding Author); [ebrahimi.zhino@stu.razi.ac.ir](mailto:ebrahimi.zhino@stu.razi.ac.ir)

<sup>2</sup> Assistant Professor of Linguistics, Linguistics Department, Payam Noor University, Kermanshah; [r.moradi@pnu.ac.ir](mailto:r.moradi@pnu.ac.ir)

powerlessness, we extracted some data from the interviews, and then, re-extracted them after some months through internal validity test to be sure of the validity. The results of the data by chi-square test demonstrate that there is a significant relationship between gender and “lady talk” in Kurdish. The female interviewees, regardless of their education, employed all the points raised in the theory more than the males, except for taboos: 37 taboos by women against 60 ones by men, which is in line with Lakoff’s claim. However, education plays differently; we expected that educated women and men use a stronger version of language, on the grounds that education seems to bring self-confidence. But the comparison between more highly educated ones with less educated ones did not prove that education makes speech stronger. Among the 10 components pertaining to the power of language, higher education lessens 5 (including hedges, expletives and vulgar expressions, tag questions, emphatic stress and rise in intonation) while reinforcing the other 5 (empty adjectives, super polite forms, indirect requests, color terms and weak quantifiers), regardless of gender. To understand better, look at the following bar graph.



In sum, by the help of the effects of education on language, one can deduce that the features of the language being regarded as powerless by Lakoff are correct choices; when a person’s knowledge grows, s/he happens to be more conscious that her/his understanding of the world is imperfect, then s/he uses less certain terms (like weak quantifiers). Furthermore, more education makes a person more sensitive to her/his social status, driving her/him to use more “polite forms” and “indirect requests”; a kind of withdrawal from boasting to be super strong, and in response, getting more respect.

Our study, not only confirms Lakoff’s general notion that gender is the main variable in the certainty of language, but admits that the features she declared for her theory, except for color terms, are the key ones in considering the power of language.

**Keywords:** Power and certainty, Gender, Sorani dialect, Lakoff

## بررسی متون توصیه‌ای در گفتمان پزشکی فارسی<sup>۱</sup>

صدیقه زینلی دستویی<sup>۲</sup>

عباسعلی آهنگر<sup>۳</sup>

پاکزاد یوسفیان<sup>۴</sup>

استفن لوینسون<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۳۰

### چکیده

توصیه‌های پزشکی فارسی، به عنوان یکی از حوزه‌های گفتمان غیرروایی، تاکنون مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته‌اند. از این رو، پژوهش حاضر به بررسی و مقایسه کاربرد ابزارهای «پیش فرض»، «تقویت» و «تضعیف» توصیه با در نظر گرفتن شدت نسبی این ابزارها در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجله‌های برخط پزشکی فارسی می‌پردازد. به این منظور از الگوی لوینسون (Levinsohn, 2015) در بررسی متون غیرروایی بهره گرفته شده است. داده‌های

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.17907.1449

<sup>۲</sup> دانشجوی دکترای زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان؛

seddighezynali@pgs.usb.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، عضو هیأت علمی دانشگاه سیستان و

بلوچستان (نویسنده مسئول)؛ ahangar@english.usb.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، عضو هیأت علمی دانشگاه سیستان و

بلوچستان؛ yousefian@lihu.usb.ac.ir

<sup>۵</sup> مشاور ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه ریدینگ بریتانیا؛ sh-travel\_levinsohn@sil.org



پژوهش، از ۱۰۰ متن کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و ۱۰۰ متن مجله‌های برخط پزشکی فارسی گردآوری و گزینش شدند. همچنین نرم افزار آماری اس. پی. اس. اس برای تحلیل داده‌ها به کار برده شد. بر پایه یافته‌های پژوهش، نتایجی به دست آمد. نخست اینکه، «دستورالعمل‌های بدون فعل» و «صورت‌های امری» از ابزارهای پیش فرض بودند. همچنین «باید» و «بهبتر است» به ترتیب در میان صورت‌های «تقویت» و «تضعیف» توصیه در کتاب‌های نسخه نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی فارسی به شمار می‌آیند. دوم اینکه، با توجه به توزیع ابزارهای «پیش فرض»، صورت‌های «تقویت» و «تضعیف» توصیه در دو پیکره پژوهش تفاوت معناداری مشاهده گردید. در نهایت، عواملی مانند «برتری دانش پزشک»، «نوع متون توصیه» و «جایگاه توصیه‌ها در متن» بر انتخاب نوع توصیه‌ها در متون پزشکی فارسی تاثیرگذار است.

### واژه‌های کلیدی: متون توصیه، ابزارهای پیش فرض، تقویت، تضعیف،

کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی، مجلات برخط پزشکی، تحلیل گفتمان

پزشکی، الگوی لوینسون

## ۱. مقدمه

دولی و لوینسون (Dooley & Levinsohn, 2001) ادعا می‌کنند در صورتی که دو عامل زبان و فرهنگ را در نظر بگیریم، با گونه‌های محدود متن سر و کار خواهیم داشت. آن‌ها معتقدند، هر گونه متن، هدف اجتماعی یا فرهنگی و ترکیبی از ویژگی‌های زبانی یا متنی ویژه‌ای دارد که به دور آن‌ها حلقه می‌زند. این ویژگی‌های متن اغلب تعداد مشخصی از گویشوران یک سبک خاص و یک رسانه ویژه را در بر می‌گیرد. همچنین، آن‌ها معتقدند برخی متن‌ها را می‌توان این گونه توصیف نمود: «ترکیبات قابل شناسایی ویژگی‌های متن که به دنبال یک هدف فرهنگی خاص هستند و ژانر نامیده می‌شوند» (Eggins & Martin, 1997, p. 23; Bakhtin, 1986, p. 60). لانگاکر (Longacre, 1996) واژه تخصصی نوع اندیشه‌ای<sup>۱</sup> را [برای ژانر] به کار می‌برد (Dooley & Levinsohn, 2000, p. 4).

دولی و لوینسون (Dooley & Levinsohn, 2000, p. 4)، به پیروی از لانگاکر (Longacre, 1996)، چهار نوع ژانر گفتمانی را در نظر می‌گیرند. این ژانرها شامل گفتمان روایی<sup>۲</sup> (برای نمونه،

<sup>1</sup> notional type

<sup>2</sup> narrative

مراجعه شود به (Kamari, 2018)، گفتمان مبتنی به روش کار<sup>۱</sup> («چطور آن را انجام دهیم، چطور انجام شد، چطور رخ می دهد»)، گفتمان رفتارگرا<sup>۲</sup> (توصیه، ستایش، برخی سخنرانی های نمایندگان سیاسی و غیره) که با این مسئله در ارتباط است که مردم چگونه رفتار کردند یا باید رفتار کنند و گفتمان تشریحی<sup>۳</sup> (بودجه ها، مقالات علمی و غیره) است (Dooley & Levinsohn, 2000, p. 5)

در طبقه بندی ژانرهای اشاره شده در بالا، توصیه ها شاخه ای فرعی از گفتمان رفتارگرا هستند. لغت نامه دهخدا (Dehkhoda, 2006) توصیه کردن<sup>۴</sup> را این گونه تعریف می کند: «اندرز و نصیحت کردن، سفارش کردن». برای بررسی توصیه ها، لوینسون (Levinsohn, 2015) پیشنهاد می کند که ویژگی هایی همانند ابزارهای «تقویت» و «تضعیف» که شدت نسبی صورت های گوناگون توصیه را تحت تأثیر قرار می دهند، مورد توجه قرار گیرند. وی صورت های «تقویت» توصیه را برای ارجاع به ابزارهایی به کار می برد که بر شدت توصیه ها می افزایند و صورت های تضعیف توصیه را به عنوان ابزارهایی به کار می برد که شدت توصیه را کاهش می دهند. لوینسون (Levinsohn, 2015, p. 73) شدت توصیه را به پیروی از وندلند (Wendland, 2000, p. 58)، به عنوان «صراحت نسبی، ضرورت یا درجه تلطیف»<sup>۵</sup> تعریف می کند. تلطیف به معنای کاهش شدت است. دستورالعمل ها از دیدگاه لوینسون (Levinsohn, 2015, p. 5) زمانی رخ می دهند که «یک گوینده یا نویسنده (توصیه کننده) خود را شایسته یا صاحب اختیار می داند که به توصیه شونده بگوید چگونه رفتار کند» (Levinsohn, 2015, p. 5). لوینسون (همان، ۷۳) چهار عامل را تحت عنوانی با نام «چه چیزی یک توصیه را تشدید می کند؟» اشاره می کند. در این فهرست چهار عاملی، او «وجه» را به عنوان اولین عاملی مطرح می کند که باعث تشدید یک توصیه می شود. به باور لوینسون (Levinsohn, 2015)، «صورت های امری» معمولاً قوی تر از توصیه هایی هستند که با وجه اخباری یا سایر وجه ها بیان می شوند. با وجود این، نشانگرهای خاص وجه (مانند «will» در انگلیسی) را می توان قوی تر از وجه امری دانست. لوینسون (همان) تأثیر عامل دوم در فهرست، یعنی «شخص» را به این گونه توصیف می کند: «توصیه ی دوم شخص معمولاً قوی تر از توصیه اول شخص است که این نیز به نوبه ی خود قوی تر از توصیه سوم شخص می باشد». سومین عامل فهرست بالا

1 procedural

2 behavioural

3 expository

4 exhort

5 relative directness, urgency, or degree of mitigation

6 mood

«وابستگی»<sup>۱</sup> است. لوینسون (همان) معتقد است «توصیه‌هایی که با افعال مستقل بیان می‌شوند، معمولاً قوی‌تر از توصیه‌هایی هستند که با اسامی مصدر یا با بندهای مستقل (با استثناهای خاص) بیان می‌شوند؛ «سیگار نکشید! را با سیگار کشیدن ممنوع! مقایسه کنید». عامل پایانی در فهرست پیشنهادی لوینسون «اصطلاحات تلطیف‌کننده»<sup>۲</sup> هستند. به این معنا که اصطلاحاتی مانند «لطفاً» که یک توصیه را تضعیف می‌کنند. علاوه بر عوامل بالا که یک توصیه را تشدید می‌کنند، لوینسون به بررسی پنج عامل دیگر می‌پردازد که بر انتخاب انواع توصیه تأثیر می‌گذارند. این پنج عامل مشتمل بر «رابطه اجتماعی بین توصیه‌کننده و توصیه‌شونده»، «نوع گفتمانی که توصیه در آن ظاهر می‌شود»، «موقعیت آن در متن»، «میزان برجستگی هر توصیه» و «دامنه آن» (اینکه آیا این توصیه قرار است در همان لحظه و بلافاصله اجرا شود یا خیر) هستند.

بیبِر (Biber, 1995, p. 10) بیان می‌کند که «رابطه بین صورت زبانی و نقش آن دو جانبه است، بنابراین، ویژگی‌های موقعیتی انتخاب صورت زبانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، در صورتی که انتخاب ویژگی‌های زبانی به نوبه خود به ایجاد موقعیت کمک می‌کند.» (Murcia-Bielsa, 2000, p. 1). لازم به اشاره است که برخی همانند بریز (Breeze, 1992) تمایزی بین خط موضوعی<sup>۳</sup> و اطلاعات پشتیبان<sup>۴</sup> آن در نظر گرفته‌اند. بریز (همان، ۳۱۴) خط موضوعی یک گفتمان را به عنوان نکته‌ای توصیف می‌کند که «ستون گفتمان را معرفی می‌کند چه این‌ها، رخدادهای اصلی یک روایت باشند، چه مراحل اصلی یک روش، چه نکات اصلی یک ادعا یا دستورات اصلی یک توصیه. علاوه بر این، او معتقد است اطلاعات پشتیبان همه مواردی را که به عنوان زمینه‌ای برای درک داستان، روش یا ادعا بطور کلی لازم است، فراهم می‌کنند.» (Levinsohn, 2015, p. 14) با در نظر گرفتن ادعای بریز، خط موضوعی در متون توصیه پزشکی پژوهش حاضر، توصیه‌ها هستند و اطلاعات پشتیبان شامل اطلاعاتی مانند ویژگی‌های بیماری، علائم آن، نشانه‌ها و نکات اضافی دیگر در این متون است.

تا جایی که نگارندگان این پژوهش آگاهی دارند تاکنون پژوهشگری به بررسی مؤلفه‌های گفتمانی در توصیه‌های پزشکی فارسی پرداخته است. از سوی دیگر، پیشرفت کاربرد اینترنت به عنوان رسانه اجتماعی که تمام جوانب زندگی افراد را تحت تأثیر قرار داده است، منجر به روابط بیشتر و آسان‌تر میان مردم و رسانه‌های گوناگون همانند مجله‌ها گردیده است. از این رو، امروزه،

<sup>1</sup> dependence

<sup>2</sup> mitigating expressions

<sup>3</sup> theme line

<sup>4</sup> supportive materials

با شمار زیادی از مجله‌ها مواجهیم که دیگر چاپی نیستند، بلکه به صورت برخط با مخاطبانشان ارتباط برقرار می‌کنند. یکی از این گونه مجلات، مجلات برخط پزشکی هستند. هدف این مجلات اغلب آگاهی دادن به مردم برای آشنایی بیشتر با بیماری‌ها و برخی دستورالعمل‌های مربوط به مراقبت‌های بیماری است. در مقابل، در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی که پزشکان عمومی آن‌ها را نگاه داشته‌اند، بر ارائه دستورالعمل‌ها به سایر پزشکان عمومی و دانشجویان پزشکی تمرکز شده است. روشن است که ارتباط خوب بین نویسنده و خواننده زمانی رخ می‌دهد که نویسندگان هر چه بیشتر با مخاطبانشان آشنا باشند و با به کارگیری زبان مناسب نیازها و انتظارات آن‌ها را برآورده سازند. در نتیجه، بررسی ویژگی‌های گفتمانی انواع متون پزشکی از جمله متون پزشکی در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی و همچنین متون برخط پزشکی می‌تواند به درک دو جانبه بهتر و بیشتر نویسندگان و خوانندگان این متون کمک کند.

علاوه موارد بالا، لوینسون (Levinsohn, 2015) بیشتر بر بررسی توصیه‌ها در متون شفاهی و نوشتاری تمرکز دارد و در این اثر خود به بررسی توصیه در انواع دیگر متون، همانند متون برخط پرداخته است. بنابراین، به نظر می‌رسد بتوان الگوی ابزارهای «پیش فرض»، «تقویت» و «تضعیف» لوینسون (همان) را برای کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجله‌های برخط پزشکی فارسی به کار برد و نتیجه حاصل از این دو پیکره را، که هر کدام برای مخاطبان‌هایی ویژه در نظر گرفته شده‌اند، مقایسه نمود. در این راستا، فرضیه‌های صفر اصلی و فرعی زیر برای بررسی انواع توصیه در این پژوهش در نظر گرفته شده است: نخست، تفاوت معناداری بین کاربرد انواع ابزارهای توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی فارسی وجود ندارد. دوم، تفاوت معناداری بین کاربرد ابزارهای «پیش فرض» توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی فارسی وجود ندارد. سوم، تفاوت معناداری بین کاربرد ابزارهای «تقویت» توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجله‌های برخط پزشکی فارسی وجود ندارد. چهارم، تفاوت معناداری بین کاربرد ابزارهای «تضعیف» توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی فارسی وجود ندارد.

در بخش پسین، چارچوب نظری لوینسون (Levinsohn, 2015) و تغییرات اعمال شده بر آن به منظور بررسی داده‌ها با کمک نرم‌افزار اس.پی.اس.اس ارائه می‌شود. در بخش سوم مقاله، به مواردی از مطالعات انجام شده در حوزه گفتمان و به ویژه گفتمان پزشکی، که با پژوهش حاضر مرتبط هستند، پرداخته می‌شود. بخش چهارم به روش پژوهش اختصاص دارد و شامل دو زیربخش است. در زیربخش نخست، به معرفی پیکره‌های مورد بررسی مشتمل بر «کتاب‌های

نسخه‌نویسی پزشکی» و «مجلات برخط پزشکی» در زبان فارسی پرداخته می‌شود. زیربخش دوم، روش و تحلیل داده‌ها را در بردارد. در این قسمت، مراحل انجام پژوهش معرفی می‌شود. نخست توصیه‌ها شناسایی می‌شوند. سپس مشخص می‌شود که کدام ابزارها در پیکره‌های مورد بررسی پیش فرض هستند و تأثیر تقویت توصیه یا تضعیف آن‌ها را دارند. در نهایت، تحلیل معناداری آماری داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس. پی. اس. اس (نسخه ۲۴) معرفی می‌شوند. در بخش پنجم، یافته‌های پژوهش از جمله ابزارهای «پیش فرض»، صورت‌های «تقویت» و «تضعیف» توصیه ارائه می‌شود. در بخش ششم، به تفاوت‌ها و شباهت‌های کاربرد توصیه در «کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی» و «مجلات برخط پزشکی» در فارسی و همچنین یافته‌هایی متفاوت و متناقض با اثر لوینسون (همان) اشاره خواهد شد. در نهایت، در بخش هفتم، نتیجه‌گیری مقاله ارائه خواهد شد.

## ۲. چارچوب نظری پژوهش

به باور لوینسون (Levinsohn, 2015, p. 84) ابزارهایی که به عنوان گزاره‌های «تضعیف» در متون غیرروایی به کار می‌روند، مشتمل بر الف. تمام ابزارهایی که توصیه‌ای را نشان نمی‌دهند، همراه با ب. هر توصیه‌ای که به شیوه‌ای تضعیف می‌شود. همچنین موارد دیگری که برای تضعیف قدرت متون توصیه‌ای به کار می‌روند شامل پ. ناهمپایگی<sup>۱</sup>، ت. صورت‌های خاصی از افعال، ث. حروف ربط<sup>۲</sup> و عناصر جداکننده<sup>۳</sup> هستند.

همچنین، ابزارهایی که به عنوان گزاره‌های «تقویت» در متون غیرروایی به کار می‌روند، از دیدگاه لوینسون (Levinsohn, 2015, p. 85) شامل موارد زیر است که نمونه‌هایی برای برخی از آن‌ها ارائه می‌شود:

الف. گزاره‌های امری که برای جلب توجه به کار می‌روند، ب. نکات متقابل<sup>۴</sup>، پ. پس-مرجع‌ها<sup>۵</sup>، ت. عبارت‌های ندایی<sup>۶</sup>، ث. تغییر از گزاره‌های ضعیف‌تر به گزاره‌های قوی‌تر، ج. جهت‌دهنده‌های خاص<sup>۷</sup>، به اضافه ابزارهای دیگری مانند:

<sup>1</sup> subordination

<sup>2</sup> connectives

<sup>3</sup> spacers

<sup>4</sup> counterpoints

<sup>5</sup> cataphoric

<sup>6</sup> vocatives

<sup>7</sup> certain orienters

چ. ابزارهای تلطیف<sup>۱</sup> همانند ارائه اطلاعات اضافی (شامل تکرار مستقیم) بلافاصله پیش از یک قضیه<sup>۲</sup> مهم، ح. تکرار یا دگرنویسی قضیه‌های مهم، خ. ادات هشدار<sup>۳</sup>، د. پرسش‌های بلاغی که بلافاصله توسط توصیه‌کننده پاسخ داده می‌شوند، ذ. سایر الگوها یا ساختارهای نشان‌دار لوینسون ابزارهای توصیه را در سطح متن بررسی و طبقه‌بندی کرده‌است، اما در این پژوهش به منظور بررسی و تحلیل آماری داده‌ها با نرم‌افزار اس.پی.اس. اس. نگارندگان تصمیم گرفتند یافته‌های خود را به سطح جمله محدود کنند. به این منظور، داده‌ها با در نظر گرفتن چهار عامل اشاره-شده در بخشی از کتاب لوینسون (Levinsohn, 2015, p. 73) با نام «چه عاملی یک توصیه را تقویت می‌کند؟» شناسایی و طبقه‌بندی شدند. این عوامل مشتمل بر «وجه»، «شخص»، «وابستگی» و «عبارات تلطیف‌کننده» بودند که در بخش مقدمه نیز به آن‌ها اشاره گردید.

همچنین، نگارندگان توصیه‌های یافت‌شده را بر پایه شدت نسبی صورت‌های گوناگون توصیه و بر اساس شم زبانی ۵۰ گویشور بومی فارسی، از قوی‌تر به ضعیف‌تر طبقه‌بندی کردند (بخش ۳. یافته‌های پژوهش را ببینید). در نهایت، به منظور تحلیل بهتر داده‌ها، به بررسی این مساله پرداخته شد که آیا پنج عامل ارائه‌شده لوینسون (Levinsohn, 2015) که بر انتخاب نوع توصیه مؤثرند، بر انتخاب نوع توصیه‌های پزشکی فارسی در پیکره‌های مورد پژوهش نیز تأثیر گذارند یا خیر. این عوامل شامل مشتمل بر «رابطه اجتماعی بین توصیه‌کننده و توصیه‌شونده»، «نوع گفتمانی که توصیه در آن واقع می‌شود»، «موقعیت توصیه در متن»، «میزان برجستگی هر توصیه» و «دامنه<sup>۴</sup> آن» هستند.

### ۳. بررسی‌های موردی

بر پایه جستجوی نگارندگان، تنها پژوهشی که در حوزه دستورالعمل‌ها انجام شده‌است، بررسی گستره اصطلاحات در دستورالعمل‌های محصولات برای مصرف‌کنندگان اسپانیایی و انگلیسی توسط مورسیا-بیلسا (Murcia-Bielsa, 1999; 2000) است. این پژوهش نه بر شدت دستورالعمل‌های مورد اشاره، بلکه بر سایر عوامل همانند «روابط قدرت» بین دستوردهنده و دستورگیرنده تمرکز دارد. وی اثبات کرد که «روابط قدرت در دستورالعمل‌های نوشتاری فرآورده‌ها برای مصرف‌کنندگان با مرتبه اجتماعی در ارتباط نیستند، بلکه با اختیاری که با استفاده از برتری دانش دستوردهنده به دست می‌آید، در ارتباط هستند» (Murcia-Bielsa, 1999; 2000). وی معتقد است

<sup>1</sup> slowing down

<sup>2</sup> thesis

<sup>3</sup> presentative particles

<sup>4</sup> scope

این مسئله نویسندگان را قادر می‌سازد که دستورهای مستقیم همراه با «باید» را به کار برند که در سایر موقعیت‌ها ممکن است غیرمؤدبانه به شمار روند.

همچنین، برخی پژوهش‌ها در حوزه تحلیل گفتمان پزشکی بر تاثیر قدرت بر گفتمان پزشک و بیمار تمرکز دارند. برای نمونه، ناصح و استادزاده (Naseh & Ostadzadeh, 2010) به بررسی عامل قدرت در گفتمان پزشک و بیمار از دیدگاه جامعه‌شناسی زبان پرداختند. آن‌ها داده‌های خود را با در نظر گرفتن متغیرهای جنسیت، مرتبه اجتماعی، سن و تحصیلات از گفتمان ۳۰ پزشک و ۶۰ بیمار در ۱۵ بیمارستان گوناگون به روش تصادفی انتخاب کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که عامل مرتبه اجتماعی به همراه متغیرهای اشاره‌شده بر اعمال قدرت در گفتمان پزشک و بیمار تأثیرگذار بود. ناصح و استادزاده (همان) نتیجه گرفتند برتری دانش علمی پزشکان نسبت به بیماران موجب اعمال قدرت از جانب پزشکان می‌شد. همچنین، کاربرد نشانگرهای قدرت از سوی پزشکان با ویژگی‌های اجتماعی بیماران هماهنگی داشت.

هدف اصلی چوب‌ساز (Chubsaz, 2011) بررسی الگوهای تعامل گفتمانی پزشک و بیمار و روابط قدرت میان آن‌ها بر اساس چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (Fairclough, 1995) بود. نمونه‌های او ۴ پزشک و ۵ بیمار را شامل می‌شد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که پزشکان برتری قدرت و کنترل خود را بر بیماران از طریق پرسیدن پرسش، به ویژه پرسش‌های بله/خیر اعمال می‌کنند. به باور چوب‌ساز (Chubsaz, 2011) مرتبه اجتماعی بیماران، تشخیص پزشکان و میزان آشنایی پزشکان با بیماران بر شیوه تعامل آنان تأثیرگذار بود.

سلمانیان و همکاران (Salmaniyan et al., 2015) هدف از مطالعه خود را بررسی میزان خودمحوری در ارتباط کلامی پزشک و تغییرات حاصل از متغیر جنسیت معرفی کردند تا با رسیدن به این هدف، آن‌ها به جمع‌آوری اطلاعات ۲۶ پزشک و ۱۰۱ بیمار در مراکز آموزشی درمانی دانشگاه علوم پزشکی مازندران پرداختند. سپس مکالمه‌ها را ضبط و ثبت کردند و به کدگذاری و شمارش پاره‌گفتارها بر اساس استایلز (Stiles, 1992) پرداختند. آن‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری، خودمحوری و تأثیر جنسیت را تحلیل کردند. یافته‌های آنان نشان داد پزشکان پاره‌گفتارهای خودمحور را ۱۰/۴ برابر بیش از بیماران به کار می‌بردند. بیشترین میزان خودمحوری در بیماران، در مرحله نتیجه‌گیری و کمترین آن در مرحله معاینه بود. همچنین، بیشترین خودمحوری پزشکان در مرحله معاینه و کمترین آن در مرحله شرح حال‌گیری بود.

رضانی سربندی و همکاران (Ramezani Sarbandi et al., 2017) تأثیر قدرت را در گفتمان پزشکی و بیمار بر اساس الگوی وودز (Woods, 2006) مورد بررسی قرار دادند. داده‌های آن‌ها شامل ۱۰۰ مکالمه ضبط شده از بیمارستان‌ها و کلینیک‌های شهرستان رفسنجان بود. رضانی سربندی و همکاران (Ramezani Sarbandi et al., 2017) ادعا کردند پزشکی و بیمار به سه شیوه متفاوت با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند که شامل گرفتن اطلاعات از بیمار، دادن اطلاعات به بیمار و دل‌گرمی و اطمینان دادن به بیمار می‌شوند. رضانی سربندی و همکاران (همان) به این نتیجه رسیدند که روابط نامتقارن قدرت و دانش در گفتمان پزشکی و بیمار فارسی زبان از طریق مصاحبه به جای مکالمه، لحن جدی و قاطع پزشکی و قطع گفتار بیمار توسط پزشک بازنمایی می‌شود.

#### ۴. روش پژوهش

##### ۴.۱. پیکره زبانی

پیکره پژوهش شامل ۱۰۰ متن از دو کتاب نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و ۱۰۰ متن از دو مجله برخط پزشکی فارسی است. دو کتاب نسخه‌نویسی پزشکی فارسی مورد بررسی مشتمل بر کتاب‌های «نسخه‌نویسی برای پزشکان» اثر عطار (Attar, 2016) و «راهنمای تجویز دارو برای پزشکان عمومی» نوشته آیتی فیروزآبادی و فلاح (Ayati Firoozabadi & Fallah, 2015) بود. مخاطب کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی پزشکان عمومی و دانشجویان پزشکی هستند. هر چند نویسندگان گاهی توصیه‌های خود را خطاب به بیماران بیان می‌کنند. همچنین، دو مجله برخط پزشکی فارسی «پزشک آنلاین» و «پزشکان بدون مرز» که مخاطب آن‌ها عموم مردم با اندکی دانش پزشکی هستند، انتخاب گردید.

##### ۴.۲. تحلیل داده‌ها

همان‌طور که در مقدمه اشاره شد، متن‌های توصیه‌ای شامل دو بخش بودند: خط موضوعی و اطلاعات پشتیبان. بنابراین، مرحله ابتدایی کار شامل طبقه‌بندی جمله‌ها به عنوان توصیه (خط موضوعی) یا کنار گذاشتن آن‌ها به عنوان اطلاعات پشتیبان بود. از آنجائیکه بحث درباره اطلاعات پشتیبان این متون در حوزه کار این پژوهش قرار نمی‌گیرد، در این بخش، تنها به آوردن نمونه‌ای از آن‌ها بسنده می‌شود. نمونه یک، کاربرد اطلاعات پشتیبان را در یکی از متن‌های کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی با نام «سردرد کلاستر» نشان می‌دهد. این قطعه از متن، ویژگی‌های بیماری را همراه با نشانه‌های آن شامل می‌شود.



۱. سردرد کلاستر

اپیزودهای سردرد/درد صورتی شدید و کلافه‌کننده یک طرفه که ناگهانی شروع می‌شود و درد معمولاً در ناحیه اطراف چشم و گیج‌گاه متمرکز است.

نشانه‌ها: ادم پلک، پتوز، میوز، قدم زدن و راه رفتن سریع در هنگام حملات (Attar, 2016, 34).

دیگر مراحل پژوهش شامل موارد زیر است:

۲. فهرست کردن ابزارهای گوناگون توصیه به کار برده شده در دو پیکره مورد پژوهش؛ ۳. شمارش فراوانی هر یک؛ ۴. مشخص کردن اینکه: الف. کدام ابزارها در پیکره‌های مورد بررسی پیش فرض هستند؛ و اینکه ب. کاربرد سایر ابزارها تأثیر تقویت توصیه را دارد یا تضعیف آن‌ها را.
۵. و سرانجام تحلیل معناداری آماری داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس (نسخه ۲۴).

۵. یافته‌های پژوهش

در این بخش، ابتدا ابزارهای توصیه‌ای یافت شده در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی یعنی «راهنمای تجویز دارو» و «نسخه‌نویسی برای پزشکان»، سپس نتایج یافت شده در پیوند با این ابزارها در مجله‌های برخط پزشکی «پزشکان بدون مرز» و «پزشک آنلاین» و در نهایت، نتایج مقایسه این دو پیکره ارائه خواهد شد.

جدول ۱: فراوانی ابزارهای گوناگون توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی

ابزارهای گوناگون توصیه	خطاب به	راهنمای تجویز دارو	درصد از کل	نسخه‌نویسی برای پزشکان	درصد از کل	درصد کاربرد در کل پیکره
دستورالعمل‌های بدون فعل	پزشک	۳۹۱	۲۱//۸۴	۴۰۵	۴۴//۷۵	۲۹//۵۴
باید (حتماً)	پزشک	۱۳۴	۷//۴۹	۴۲	۴//۶۴	۶//۵۳
	بیمار	۶۶	۳//۶۹	۲۰	۲//۲۱	۳//۱۹
مجموع کاربرد «باید»		۲۰۰	۱۱//۱۷	۶۲	۶//۸۵	۹//۷۲
صورت‌های امری	پزشک	معلوم	۱۱۶	۶//۴۸	۹۶	۱۰//۶۱
		غیر شخصی	۹۰	۵//۰۳	۲۲	۲//۴۳
	بیمار	معلوم	۵۰	۲//۷۹	۱۱	۱//۲۱
		غیر شخصی	۵۷	۳//۱۸	۱۲	۱//۳۲
مجموع کاربرد «صورت‌های امری»		۳۱۳	۱۷//۴۹	۱۴۱	۱۵//۵۸	۱۶//۸۵
بهرتر است	پزشک	۷۱	۳//۹۷	۰	۰	۲//۶۳
	بیمار	۳۴	۱//۹۰	۰	۰	۱//۲۶

ابزارهای گوناگون توصیه	خطاب به	راهنمای تجویز دارو	درصد از کل	نسخه نویسی برای پزشکان	درصد از کل	درصد کاربرد در کل پیکره
مجموع کاربرد «بهرتر است»		۱۰۴	۵/۸۶٪	۰	۰	۳/۸۶٪
لازم است	پزشک	۵	۰/۲۸٪	۱	۰/۱۱٪	۰/۲۲٪
	بیمار	۱۳	۰/۷۳٪	۱۵	۱/۶۶٪	۱/۰۴٪
مجموع کاربرد «لازم است»		۱۸	۱٪	۱۶	۱/۷۷٪	۱/۲۶٪
توصیه می شود	پزشک	۲	۰/۱۱٪	۲	۰/۲۲٪	۰/۱۵٪
	بیمار	۱۰	۰/۵۶٪	۱۲	۱/۳۲٪	۰/۸۲٪
مجموع کاربرد «توصیه می شود»		۱۲	۰/۶۷٪	۱۴	۱/۵۵٪	۰/۹۶٪
توصیه غیر مستقیم		۱۰۰	۵/۵۹٪	۲۲۳	۲۴/۶۴٪	۱۱/۹۸٪
مجموع ابزارهای توصیه در هر مجموعه		۱۱۳۹	۶۳/۶۳٪	۸۶۱	۹۵/۱۳٪	۷۴/۲۱٪
تعداد کل جملات در هر مجموعه		۱۷۹۰	۱۰۰٪	۹۰۵	۱۰۰٪	۱۰۰٪

جدول (۱) نشان می دهد که پزشکان مخاطب تمام ابزارهای توصیه شناسایی شده در کتاب های نسخه نویسی پزشکی فارسی نیستند، بلکه حدود ۲۰/۵۸٪ از این توصیه ها خطاب به بیماران است. از آنجائیکه بررسی توصیه های خطاب به بیماران در کتاب های نسخه نویسی پزشکی فارسی خارج از حوزه این پژوهش است، تمرکز بر ابزارهای توصیه ای است که مخاطب آنان پزشکان هستند و ۷۹/۴۲٪ از توصیه ها را در کتاب های نسخه نویسی پزشکی فارسی در بر می گیرند. پربسامدترین ابزار توصیه در بخش نسخه های کتاب های نسخه نویسی پزشکی فارسی «دستورالعمل های بدون فعل» با ۲۹/۵۴٪ و در بخش های غیرنسخه ای این کتاب ها، رایج ترین ابزار به کار برده شده «صورت های امری» با ۱۶/۸۵٪ از داده ها هستند. نمونه زیر کاربرد «دستورالعمل های بدون فعل» را در کتاب «نسخه نویسی برای پزشکان» نشان می دهد:

۲. برای کنترل تنگی نفس

- ۲ پاف در صورت نیاز      Inhaler salbutamol    N=1
- ۲ پاف در هر ۶ ساعت      Inhaler beclomethasone    N=1

(Attar, 2016, p. 191)، برونشکتازی

نمونه (۲) در متنی با نام «برونشکتازی» است که در کتاب «نسخه نویسی برای پزشکان» آمده است. متن مورد نظر شامل هفت «دستورالعمل بدون فعل» است که برخی از آن ها در مثال بالا اشاره شده اند.

همان‌گونه که اشاره شد، دومین ابزار رایج توصیه در این پیکره «صورت‌های امری» با ۱۶/۸۵٪ بودند؛ که ۱۲/۰۲٪ آن‌ها خطاب به پزشکان هستند. نمونه ۳. الف، ب، پ و ت شامل کاربرد «صورت‌های امری» از متنی با عنوان «اپی کوندیلیت خارجی» از کتاب «راهنمای تجویز دارو» انتخاب شده‌است. لازم به اشاره است در تمام مقاله، هرگاه نویسندگان اصطلاح «صورت‌های امری» را به کار برند، منظور «صورت‌های امری» با مخاطب دوم شخص است. همچنین، مثال ۳. ت شامل کاربرد «باید»، چهارمین ابزار رایج توصیه‌ای در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی است که ۹/۷۲٪ پیکره را شامل می‌شود و ۶/۵۳٪ آن خطاب به پزشکان است.

### ۳. نحوه مصرف و آموزش به بیمار<sup>۱</sup>

الف) به بیمار توصیه کنید ناپروکسن را همراه یک لیوان پر از آب مصرف نموده و تا ۱۵-۳۰ دقیقه پس از آن در وضعیت قائم باقی بماند. (صورت امری خطاب به پزشک)

ب) مصرف ناپروکسن ممکن است باعث سرگیجگی و خواب‌آلودگی شود [۴]، بنابراین از انجام رانندگی پرهیز نماید. (صورت امری سوم شخص خطاب به بیمار)

پ) از جویدن یا خرد کردن سلکو کسب پرهیز نمایید. (صورت امری خطاب به بیمار)

ت) کپسول امپرازول را باید به طور کامل و قبل از غذا مصرف نمود. از جویدن و باز کردن کپسول باید اجتناب شود.

(Ayati Firoozabadi & Fallah, 2015, p. 17)، اپی کوندیلیت خارجی

«توصیه‌های غیرمستقیم» سومین ابزار رایج در پیکره و شامل ۱۱/۹۸٪ داده‌هاست. توصیه غیرمستقیم زیر از متن «میگرن» از کتاب «نسخه‌نویسی برای پزشکان» انتخاب گردیده‌است. نمونه ۴ کاربرد این نوع ابزار تضعیف توصیه را در کتاب «نسخه‌نویسی برای پزشکان» نشان می‌دهد.

۴. داروهای ضد تهوع مثل پلازیل و پرکلرپرازین می‌توانند در درمان حملات، به تنهایی یا به عنوان درمان کمکی استفاده شوند.

(Attar, 2016, p. 38) میگرن

پنجمین ابزار توصیه رایج در جدول ۱ «بهتر است» با ۳/۸۶٪ از داده‌هاست که ۲/۶۳٪ آن خطاب به پزشکان است. ششمین ابزار توصیه‌ای «لازم است» ۱/۲۶٪ داده‌ها را شامل می‌شود که ۰/۲۲٪ آن خطاب به پزشکان؛ و آخرین ابزار رایج توصیه‌ای «توصیه می‌شود» با ۰/۹۶٪ که ۰/۱۵٪ آن خطاب به پزشکان است. در ادامه، نمونه‌هایی از کاربرد این ابزارها را مشاهده می‌کنید.

<sup>۱</sup> لازم به اشاره است که در برخی مثال‌ها برای سهولت ارجاع‌دهی، جملات مربوط به یک مثال به صورت الف، ب، پ... طبقه‌بندی شده‌اند که در متن اصلی کتاب‌ها و مجلات به این شکل نبوده‌است.

۵. بهتر است جهت تزریق اپی نفرین از سرنگ انسولین استفاده شود.

(Ayati Firoozabadi & Fallah, 2015, p. 99) آنافیلاکسی

۶. در موارد زیر لازم است بیمار ارجاع داده شود:

الف. وجود علائم DKA

ب. وجود اختلالات روانی

(Ayati Firoozabadi & Fallah, 2015, p. 47)، دیابت شیرین تیپ ۲

۷. قطع شیردهی در مادران مصرف کننده مقادیر بالای بنزودیازپین ها توصیه می شود.

(Attar, 2016, p. 98) اضطراب

جدول (۲)، فراوانی ابزارهای توصیه را در مجلات برخط پزشکی یعنی «پزشک آنلاین» و

«پزشکان بدون مرز» نشان می دهد.

جدول ۲. فراوانی و درصد ابزارهای گوناگون توصیه در مجلات برخط پزشکی

درصد کاربرد در کل پیکره	درصد	پزشک آنلاین	درصد	پزشکان بدون مرز	ابزارهای گوناگون توصیه	
۳۶/۹۴٪	۴۴/۹۶٪	۶۲۵	۳۰/۰۶٪	۴۸۷	وجه معلوم	صورت- های امری
۰/۷۳٪	۰/۲۹٪	۴	۱/۱۱٪	۱۸	وجه غیر شخصی	
۰/۱۶۰	۰/۱۱۴	۲	۰/۱۹۹	۱۶	خطاب به سوم شخص جمع	
۰/۲۰٪	۰/۲۹٪	۴	۰/۱۲	۲	خطاب به اول شخص جمع	
۰/۱۳	٪۰	۰	۰/۲۵٪	۴	بکار برده شده با «بلافاصله»	
۳۸/۶۰٪	۴۵/۶۸٪	۶۳۵	۳۲/۵۳٪	۵۲۷	مجموع کاربرد «صورت های امری»	
۷/۵۴٪	۷/۶۲٪	۱۰۶	۷/۴۷	۱۲۱	باید (حتماً)	
۲/۲۶٪	۲/۴۵٪	۳۴	۲/۱۰٪	۳۴	بهتر است	
۰/۲۰٪	٪۰	۰	۰/۳۷٪	۶	وجه معلوم	توصیه کردن
۱/۴۳٪	۱/۵۱٪	۲۱	۱/۳۶٪	۲۲	وجه مجهول	
۰/۱۰٪	۰/۲۱٪	۳	٪۰	۰	کاربرد وجه مجهول با «اکیداً»	
۱/۷۳٪	۱/۷۳٪	۲۴	۱/۷۳	۲۸	مجموع کاربرد «توصیه کردن»	
۱/۲۶٪	۱٪	۱۴	۱/۴۸٪	۲۴	لازم است	
۰/۱۶۶	٪۰	۰	۱/۲۳٪	۲۰	اسامی مصدر	
۰/۴۶٪	۰/۵۰٪	۷	۰/۴۳٪	۷	مفید است	
۱۲/۰۹٪	۱۴/۱۰٪	۱۹۶	۱۰/۳۷٪	۱۶۸	توصیه های غیر مستقیم	
۱/۸۳٪	۲/۰۹٪	۲۹	۱/۶۰٪	۲۶	توصیه های بسیار غیر مستقیم	
۶۶/۴۴٪	۷۵/۱۸٪	۱۰۴۵	۵۸/۹۵٪	۹۵۵		
٪۱۰۰	٪۱۰۰	۱۳۹۰	٪۱۰۰	۱۶۲۰	تعداد کل جملات در هر مجموعه	

همان گونه که جدول (۲) نشان می‌دهد، رایج‌ترین ابزار توصیه‌ای به کاربرده شده در این پیکره «صورت‌های امری» با ۳۶/۹۴٪ هستند که صورت‌های امری معلوم خطاب به دوم شخص جمع (۳۶/۹۴٪)، صورت‌های امری غیرشخصی (۰/۷۳٪)، صورت‌های امری خطاب به سوم شخص جمع (۰/۶۰٪)، صورت‌های امری خطاب به اول شخص جمع (۰/۲۰٪) و صورت‌های امری به کاربرده شده با «بلافاصله» (۰/۱۳٪) را شامل می‌شوند. نمونه ۸ کاربرد «صورت‌های امری خطاب به دوم شخص جمع» و همچنین «حتماً» را در مجله‌های برخط پزشکی نشان می‌دهد. «باید» و «حتماً» سومین ابزار توصیه‌ای رایج در مجله‌های برخط پزشکی با ۷/۵۴٪ است.

۸. آمادگی قبل از انجام آنژیوگرافی:

الف. در صورت داشتن سابقه بیماری خاص یا مصرف دارو به پزشکستان اطلاع دهید. (صورت امری)

ب. روز قبل از انجام آنژیوگرافی جهت آزمایشات تکمیلی و تکمیل پرونده مراجعه نمایید. (صورت امری)

(Doctors Without Borders, 2016)

همچنین، نمونه‌های ۹، ۱۰ و ۱۱ و ۱۲ به ترتیب کاربرد صورت‌های امری غیرشخصی، صورت‌های امری خطاب به سوم شخص جمع، صورت‌های امری خطاب به اول شخص جمع و صورت‌های امری به کاربرده شده با «بلافاصله» را شامل می‌شوند.

۹. هر روز به مدت ۱۰ تا ۲۰ دقیقه از کمپرس یخ جهت کاهش التهاب و درد استفاده شود.

(مواردی که قبل از سلول درمانی باید رعایت کرد، پزشک آنلاین)

۱۰. چنان چه دانش آموزان، آموزگاران، معلمان و کارکنان مدرسه احساس بیماری می‌کنند به (Online's Medic, 2016). پزشک مراجعه کنند

۱۱. هنگام عطسه و سرفه جلوی بینی و دهان را با دستمال گرفته و دستمال را داخل کیسه پلاستیک گذاشته و در سطل زباله بیندازیم.

(Doctors Without Borders, 2016)

۱۲. اگر مشکوک هستید مسیر تنفسی کودک به علت تورم حلق مسدود شده است بلافاصله به اورژانس اطلاع دهید.

(Doctors Without Borders, 2016)

توصیه‌های غیرمستقیم، به عنوان یکی از صورت‌های ابزار تضعیف، دومین ابزار توصیه‌ای رایج

با ۱۲/۰۹٪ از کل پیکره است. به عنوان نمونه:

۱۳. ستیریزین - کلرفنیرامین - فکسوفنادین و لوراتادین داروهای خوبی بحساب می‌آیند.  
(Doctors Without Borders, 2016)
- چهارمین ابزار توصیه‌ای رایج «بهرتر است» با ۲/۲۶٪ و «توصیه‌های بسیار غیرمستقیم» با ۱/۸۳٪ هستند. برخی از موارد کاربرد این ابزارها را در مجله‌های برخط پزشکی در زیر می‌بینید:
۱۴. بهرتر است ۵ دقیقه اول و آخر به گرم کردن و نرمش بگذرد و ورزش از روزی ۱۰ دقیقه شروع و در عرض ۱۲-۸ هفته روزانه با اضافه کردن ۲ دقیقه در ۶ هفته اول و ۳ دقیقه در ۶ هفته دوم به ۴۰ دقیقه برسانید.  
(Online's Medic, 2016)
- نمونه ۱۵ کاربرد «توصیه‌های بسیار غیرمستقیم» را در مجلات برخط پزشکی نشان می‌دهد. نیروی جمله اخباری و به صورت بسیار غیرمستقیم به مخاطبان مطرح شده‌است.
۱۵. اسید فولیک، هموسیستین را که عامل آسیب به دیواره رگ و رسوب چربی است کاهش می‌دهد.  
(Online's Medic, 2016)
- ششمین ابزار رایج به کاربرده شده، یک ابزار تضعیف، «توصیه کردن» با ۱/۷۳٪ است که ۰/۲۰٪ آن بصورت معلوم و ۱/۴۳٪ آن مجهول و ۰/۱۰٪ آن مجهول و با «اکیداً» به کار برده شده‌است.
۱۶. این کارشناسان توصیه می‌کنند: لباس متناسب با هوای گرم بپوشید.  
(Online's Medic, 2016)
۱۷. اکیداً توصیه می‌شود به کودک بالای یک سال بلافاصله قبل از خواب به هیچ وجه شیر ندهید...  
(Online's Medic, 2016)
- «لازم است» با ۱/۲۶٪ و «اسم مصدر» با ۰/۶۶٪ به ترتیب کمترین ابزارهای توصیه به کار رفته در جدول (۲) هستند. برخی از موارد کاربرد این ابزارها در مجلات برخط پزشکی فارسی در زیر آمده‌است.
۱۸. لازم است که مصرف این داور به حداقل رسانده شود و حتماً زیر نظر پزشک تهیه شود...  
(Doctors Without Borders, 2016)
۱۹. کاهش مصرف غذاهای حیوانی به خصوص گوشت قرمز  
(Doctors Without Borders, 2016)
- همان‌طور که در بخش چارچوب نظری (۲) اشاره شد، داده‌های این پژوهش با در نظر گرفتن

چهار عامل پیشنهادی لوینسون (Levinsohn, 2015) که توصیه‌ها را تقویت می‌کنند، طبقه‌بندی گردید. با در نظر گرفتن عامل «وجه»، «صورت‌های امری» فارسی از «صورت‌های اخباری» قوی‌تر هستند. همچنین، از آن‌جائیکه «صورت‌های امری» رایج‌ترین ابزار توصیه‌ای در هر دو پیکره (کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی فارسی) بودند، به عنوان ابزار توصیه‌ای پیش‌فرض در نظر گرفته شدند. در مقابل، رایج‌ترین ابزار توصیه‌ای با وجه خبری به عنوان ابزار تضعیف در نظر گرفته شدند، چرا که شدت کمتری نسبت به «صورت‌های امری» (ابزار پیش‌فرض) داشتند. با در نظر گرفتن عامل «شخص»، توصیه‌های خطاب به دوم شخص در فارسی اندکی قوی‌تر از توصیه‌های خطاب به سوم شخص و این توصیه‌ها به نوبه خود از توصیه‌های خطاب به اول شخص قوی‌تر هستند. با در نظر گرفتن عامل «وابستگی»، «اسامی مصدر» در فارسی نسبت به بندهایی که با افعال مستقل بیان می‌شوند، ضعیف‌تر هستند. علاوه بر موارد اشاره شده در الگوی لوینسون (همان)، عامل دیگری که در این پژوهش یافت شد، جهت<sup>۱</sup> است که شدت یک توصیه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به بیان دقیق‌تر، زمانی که صورت مجهول یک فعل به کار می‌رود، شدت توصیه کاهش می‌یابد. برای نمونه، شدت توصیه «به بیمار تذکر دهید» بیشتر از شدت توصیه «به بیمار تذکر داده شود» است.

در نهایت، ابزارهای تلطیف‌کننده «همانند بهتر است»، «مفید است» و «توصیه می‌شود» در داده‌ها شناسایی، ابزارهای توصیه‌ای شناسایی شده بر اساس شدت نسبی آن‌ها کدگذاری و نتایج با استفاده از نرم‌افزار اس. پی. اس. اس (نسخه ۲۴) تحلیل گردید. یافته‌های به دست آمده در جدول‌های زیر ارائه شده است و مبحث مربوط به این یافته‌ها در انتهای این بخش خواهد آمد.

همان‌گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد، رایج‌ترین ابزار توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی «دستورالعمل‌های بدون فعل» با ۳۹/۸٪ هستند. از آن‌جائیکه «دستورالعمل‌های بدون فعل» در بخش نسخه‌های کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی بیش از همه ابزارهای توصیه به کار برده شده بودند، به عنوان ابزار پیش‌فرض در نظر گرفته شدند. از سوی دیگر، از آنجا که در بخش غیرنسخه‌ای کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی، «صورت‌های امری» به عنوان رایج‌ترین ابزار توصیه بکار برده شده بودند، به عنوان ابزار پیش‌فرض توصیه در بخش‌های غیرنسخه‌ای در نظر گرفته شدند. در این پیکره، «صورت‌های امری» ۲۲/۷٪ از کل داده‌ها را دربرداشتند. علاوه بر این، با توجه به جدول ۲، ابزار پیش‌فرض، در مجلات برخط پزشکی فارسی یعنی «صورت‌های امری» ۵۸/۱٪ از داده‌ها را دربردارند.

<sup>1</sup> voice

یک روش برای تمایز صورت‌های گوناگون توصیه، بر پایه گفته لوینسون (Levinsohn, 2015)، بر اساس شدت نسبی توصیه‌ها است. به منظور طبقه‌بندی توصیه‌ها بر اساس شدت نسبی آن‌ها، طی یک نظر سنجی از ۵۰ گویشور بومی فارسی خواسته شد که ۱۴ جمله توصیه‌ای را (که مطابق با موارد یافت شده در داده‌ها تنظیم گردیده‌اند) بر طبق شدت نسبی آن‌ها مرتب کنند. این گویشوران توصیه‌های مورد نظر را به ترتیب زیر مرتب کردند:

۱. اکیدا توصیه می‌شود به پزشک مراجعه کنید. (ابزار تقویت توصیه)
۲. بلافاصله به پزشک مراجعه کنید. (ابزار تقویت توصیه)
۳. باید (حتماً) به پزشک مراجعه کنید. (ابزار تقویت توصیه)
۴. لازم است به پزشک مراجعه کنید. (ابزار تقویت توصیه)
۵. به پزشک مراجعه کنید. (ابزار پیش‌فرض توصیه)
۶. به پزشک مراجعه کنند. (ابزار پیش‌فرض توصیه)
۷. به پزشک مراجعه شود. (ابزار تضعیف توصیه)
۸. کارشناسان توصیه می‌کنند به پزشک مراجعه کنید. (ابزار تضعیف توصیه)
۹. توصیه می‌شود به پزشک مراجعه کنید. (ابزار تضعیف توصیه)
۱۰. به پزشک مراجعه کنیم. (ابزار تضعیف توصیه)
۱۱. بهتر است به پزشک مراجعه کنید. (ابزار تضعیف توصیه)
۱۲. مراجعه به پزشک مفید است. (ابزار تضعیف توصیه)
۱۳. می‌توانید به پزشک مراجعه کنید. (ابزار تضعیف توصیه)
۱۴. آن‌ها به پزشک مراجعه می‌کنند. (ابزار تضعیف توصیه)

به میزان ۹۵٪ از گویشوران بومی توصیه‌های شماره ۵، ۶ و ۷ را (که به ترتیب «صورت‌های امری» خطاب به دوم شخص، سوم شخص و مجهول بودند) با اندکی تفاوت در شدت آن‌ها هم‌ردیف به شمار آوردند. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد «صورت‌های امری» و «دستورالعمل‌های بدون فعل» ابزارهای توصیه‌ای «پیش‌فرض» در هر دو پیکره بودند. از این رو، با توجه به ترتیب قرار دادن ابزارها توسط گویشوران، می‌توان «توصیه می‌شود»، «بلافاصله» به همراه «صورت‌های امری»، «باید (حتماً)» و «لازم است» را به عنوان ابزار «تقویت» توصیه و ابزارهای «توصیه کردن»، «توصیه می‌شود»، «صورت‌های امری خطاب به اول شخص جمع»، «بهتر است»، «مفید است»، «توصیه‌های غیرمستقیم» و «توصیه‌های بسیار غیرمستقیم» را به عنوان ابزار «تضعیف» توصیه طبقه‌بندی کرد. از سوی دیگر، جدول (۳)، بسامد و درصد کلی ابزار «پیش‌فرض»، «تقویت» و «تضعیف» توصیه



را در پیکره‌های مورد پژوهش یعنی کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی نشان می‌دهد.

**جدول ۳. بسامد و درصد کلی ابزار «پیش فرض»، «تقویت» و «تضعیف» توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی**

درصد از کل	مجلات برخط پزشکی فارسی	درصد از کل	کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی	نوع داده‌ها	
				دستورالعمل‌های بدون فعل	ابزار پیش فرض توصیه
۰	۰	۲۹/۵۴	۷۹۶	دستورالعمل‌های بدون فعل	ابزار پیش فرض توصیه
۳۷/۵۴٪	۱۱۳۰	۷/۸۷٪	۲۱۲	صورت‌های امری	مجموع کاربرد ابزار پیش فرض توصیه
۳۷/۵۴٪	۱۱۳۰	۴۱/۵۶٪	۱۰۰۸	باید (حتما)	ابزار تقویت توصیه
۷/۵۴٪	۲۲۷	۶/۵۳٪	۱۷۶	لازم است	
۱/۲۶٪	۳۸	۰/۲۲٪	۶	اکیدا توصیه می‌شود	
۰/۱٪	۳	۰٪	۰	صورت‌های امری بکاربرده شده با "بلافاصله"	
۹/۰۴٪	۲۷۲	۶/۷۵٪	۱۸۲	مجموع کاربرد ابزار تقویت توصیه	
۰/۷۳٪	۲۲	۴/۱۵٪	۱۱۲	صورت‌های امری غیرشخصی	ابزار تضعیف توصیه
۰/۲۰٪	۶	۰٪	۰	صورت‌های امری خطاب به اول شخص	
۲/۲۶٪	۶۸	۲/۶۳٪	۷۱	بهرتر است	
۰/۴۶٪	۱۴	۰٪	۰	مفید است	
۱/۶۳٪	۴۹	۰/۱۵٪	۴	توصیه کردن	
۱۲/۰۹٪	۳۶۴	۱۱/۹۸٪	۳۲۳	توصیه‌های غیرمستقیم	
۱/۸۳٪	۵۵	٪۰	۰	توصیه‌های بسیار غیرمستقیم	
۰/۶۶٪	۲۰	٪۰	۰	اسامی مصدر	
۱۹/۸۷٪	۵۹۸	۱۸/۹۲٪	۵۱۰	مجموع کاربرد ابزار تضعیف توصیه	
٪۶۶/۴۴	۲۰۰۰	۶۳/۰۸٪	۱۷۰۰	کل	
٪۱۰۰	۳۰۱۰	٪۱۰۰	۲۶۹۵	تعداد کل جملات هر پیکره	

اطلاعات ارائه شده در جدول (۳) نشان می‌دهد که نویسندگان مجلات برخط پزشکی (۹/۰۴٪) نسبت به پزشکان عمومی (۶/۷۵٪) از صورت‌های «تقویت» توصیه بیشتری استفاده می‌کنند. در مقابل، ابزار «پیش فرض» و «تضعیف» توصیه بیشتر در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی (۴۱/۵۶٪) و (۱۸/۹۲٪) به کار برده شدند تا مجلات برخط پزشکی فارسی (۳۷/۵۴٪) و (۱۴/۷۷٪). به این معنا که هر چند در مجلات برخط پزشکی فارسی برخی از صورت‌های توصیه از طریق «تقویت» آن‌ها برجسته‌تر می‌شوند، اما در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی این امر بیشتر با استفاده از «تضعیف» صورت‌های توصیه انجام می‌شود.

یافته‌های آزمون خی دو مربوط به بازمینی سه فرضیه صفر فرعی و فرضیه صفر اصلی پژوهش در جدول‌های (۴)، (۵)، (۶) و (۷) آمده است. جدول (۴) یافته‌های آزمون خی دو را برای مقایسه ابزار پیش فرض توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی (مربوط به فرضیه نخست پژوهش) نشان می‌دهد. همچنین، جدول‌های (۵) و (۶) نتایج آزمون خی دو را برای صورت‌های «تقویت» و «تضعیف» توصیه در دو پیکره اشاره شده، نشان می‌دهند (مربوط به فرضیه‌های صفر دوم و سوم پژوهش). همچنین، جدول (۷) نتایج آزمون خی دو را برای کاربرد انواع ابزارهای توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی و مجلات برخط پزشکی فارسی (مربوط به فرضیه صفر اصلی پژوهش) نشان می‌دهد.

**جدول ۴. نتایج آزمون خی دو برای ابزار «پیش فرض» توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی و مجلات برخط پزشکی فارسی**

ارزش P	درجه آزادی	خی دو	مجلات برخط پزشکی فارسی	کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی	ابزار پیش فرض
۰/۰۰۸	۱	۶/۹۶۲	۱۱۳۰	۱۰۰۸	
			۳۷/۵۴٪	۴۱/۵۶٪	

همان‌گونه که جدول (۴) نشان می‌دهد کاربرد ابزار پیش فرض در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی به ترتیب ۴۱/۵۶٪ و ۳۷/۵۴٪ است. همچنین، یافته‌های آزمون خی دو در جدول ۴ نمایانگر آن است که خی دو برابر با ۶/۹۶۲ و درجه آزادی برابر با یک است. از آنجائیکه ارزش P کمتر از ۰/۰۵ است ( $P=0.05 < P=0.008$ )، نتایج نشان می‌دهد تفاوت معناداری بین توزیع ابزار توصیه‌ای پیش فرض در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی وجود دارد و فرضیه صفر نخست پژوهش رد می‌شود.

**جدول ۵. نتایج آزمون خی دو برای ابزار «تقویت» توصیه در کتاب‌های**

**نسخه‌نویسی پزشکی و مجلات برخط پزشکی فارسی**

ارزش p	درجه آزادی	خی دو	مجلات برخط	کتاب‌های	ابزار تقویت توصیه
			پزشکی فارسی	نسخه‌نویسی پزشکی فارسی	
۰/۰۰۰	۱	۱۷/۸۴۱	۲۷۲	۱۸۲	
			۹/۰۴٪	۶٪/۷۵	

همچنین، جدول (۵) نشان می‌دهد که خی دو برابر با ۱۷/۸۴۱ است و درجه آزادی برابر با یک و P کمتر از ۰/۰۵ است ( $P=0/000 < 0/05$ )، بنابراین تفاوت معناداری بین توزیع صورت‌های گوناگون «تقویت» توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی فارسی وجود دارد و فرضیه صفر فرعی دوم پژوهش رد می‌شود.

**جدول ۶. نتایج آزمون خی دو برای مقایسه ابزار «تضعیف» توصیه در**

**کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی و مجلات برخط پزشکی فارسی**

ارزش p	درجه آزادی	خی دو	مجلات برخط	کتاب‌های	ابزار تضعیف توصیه
			پزشکی فارسی	نسخه‌نویسی پزشکی فارسی	
۰/۰۰۸	۱	۶/۹۸۹	۵۹۸	۵۱۰	
			۱۴/۷۷٪	۱۸٪/۹۲	

همچنین، جدول (۶) نشان می‌دهد که خی دو برابر با ۶/۹۸۹ و درجه آزادی برابر با ۱ است؛ از آنجا که ارزش p کمتر از ۰/۰۵ ( $P=0/008 < 0/05$ ) است. در نتیجه، تفاوت معناداری بین توزیع صورت‌های گوناگون «تضعیف» توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی فارسی وجود دارد و فرضیه صفر فرعی ۱-۳ پژوهش رد می‌شود.

**جدول ۷. نتایج آزمون خی دو برای ابزار گوناگون توصیه در کتاب‌های**

**نسخه‌نویسی پزشکی و مجلات برخط پزشکی فارسی**

ارزش p	درجه آزادی	خی دو	مجلات برخط	کتاب‌های	ابزارهای گوناگون توصیه
			پزشکی فارسی	نسخه‌نویسی پزشکی فارسی	
۰/۰۰۰	۱	۲۴/۳۲۴	۲۰۰۰	۱۷۰۰	
			۶۶/۴۴٪	۶۳٪/۰۸	

افزون بر این، نتایج آزمون خی دو در جدول (۷) نشان می‌دهد که خی دو برابر با  $24/324$  می‌باشد و درجه آزادی برابر با یک و  $P$  کمتر از  $0/05$  است ( $P=0/000 < 0/05$ )، بنابراین تفاوت معناداری بین توزیع انواع ابزارهای توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی و مجلات برخط پزشکی فارسی وجود دارد و فرضیه صفر اصلی پژوهش رد می‌شود.

## ۶. بحث و بررسی

لویسنون (Levinsohn, 2015, p. 73) پنج عامل را معرفی می‌کند که انتخاب صورت‌های گوناگون توصیه را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این پنج عامل عبارتند از:

۱. رابطه اجتماعی بین توصیه‌کننده و توصیه‌شونده؛ ۲. نوع گفتمانی که توصیه در آن رخ می‌دهد؛
۳. موقعیت توصیه در متن؛ ۴. میزان برجستگی که هر توصیه دریافت می‌کند؛ و ۵. دامنه توصیه (اینکه آیا توصیه قرار است در همان لحظه انجام شود یا خیر).

نخستین عامل اشاره شده توسط لویسنون (Levinsohn, 2015) رابطه اجتماعی بین توصیه‌کننده و توصیه‌شونده است یا به گفته کومپور (Kompaoré, 2004, p. 34)، «برتری قدرت، اختیار، سن، دانش و آگاهی افراد» (Levinsohn, 2015, p. 74). همان‌گونه که بیان شد، مخاطب کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی پزشکان و دانشجویان پزشکی هستند، اما مخاطب مجلات برخط پزشکی فارسی مورد پژوهش عموم مردم با اندکی دانش پزشکی. در این پژوهش، نویسندگان مجلات برخط پزشکی بیش از پزشکان عمومی (نویسندگان کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی) از صورت‌های «تقویت» توصیه استفاده نمودند. این مسئله تأثیر مخاطبان گوناگون متن‌های پزشکی را بر انتخاب صورت‌های گوناگون توصیه تأیید می‌کند. اگرچه مخاطبان مجلات برخط پزشکی در مقایسه با نویسندگان این متون افرادی با دانش و آگاهی پزشکی کمتر هستند، اما پزشکان عمومی (نویسندگان کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی) تقریباً دانش و آگاهی یکسانی در مقایسه با مخاطبان خود دارند (سایر پزشکان و دانشجویان پزشکی). بنابراین، نویسندگان مجلات برخط پزشکی در مقایسه با پزشکان عمومی از صورت‌های «تقویت» همانند «باید» و «صورت‌های امری» همراه با «بلافاصله»، «اکیداً توصیه می‌شود» و «لازم است» بیشتر استفاده می‌کنند. یک علت این مسئله ممکن است این باشد که نویسندگان کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی که پزشکان عمومی هستند، باید در دستورالعمل‌های خود صراحت بیشتری داشته باشند. زیرا قرار است مخاطب آن‌ها بر پایه این دستورالعمل‌ها افراد دیگری را درمان کنند و این مسئله جایی برای غیرمستقیم صحبت کردن پزشکان باقی نمی‌گذارد. در این متن‌ها، ابزارهایی همانند «مفید است»،

«توصیه غیرمستقیم»، و «صورت‌های امری» اهمیت کمتری از ابزارهایی همانند «دستورالعمل‌های بدون فعل»، و «صورت‌های امری» دارند.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نتایج پژوهش مورسیا-بیلسا (Murcia-Bielsa, 1999; 2000) را تأیید می‌کند. به باور وی، «دستورالعمل‌های نویسندگان بر اساس اختیاری است که خوانندگان آن را تصدیق می‌کنند» (Murcia-Bielsa, 1999; 2000). این اختیار به وسیله مرتبه اجتماعی به آنان داده نشده است، بلکه به واسطه دانش بیشتر دستوردهنده است. همچنین، این نتایج با یافته‌های پژوهش ناصح و استادزاده (Naseh & Ostadzadeh, 2010, p. 150) هم‌راستا است. آن‌ها بیان کرده‌اند دانش علمی پزشک نسبت به دانش علمی بیمار بیشتر است و همین مسئله اساس رابطه قدرت بین آن‌ها است. آن‌ها ادعا کردند پزشک که نسبت به بیمار دانش بیشتری دارد، نشانگرهای قدرت گفتار خود را مطابق با ویژگی‌های اجتماعی بیمار تغییر می‌دهد. پژوهش حاضر همچنین یافته‌های پژوهش‌های چوب‌ساز (Chubsaz, 2011)، سلمانیان و همکاران (Salmaniyan et al., 2015) و رضانی سربندی و همکاران (Ramezani Sarbandi et al., 2017) را درباره متون پزشکی و رابطه نامتقارن بین پزشک و بیمار در تعاملات آن‌ها تأیید می‌کند. این روابط نامتقارن در یافته‌های آنان، همان‌گونه که در بخش مقدمه اشاره گردید، بر اساس یافته‌های چوب‌ساز (Chubsaz, 2011) از طریق پرسیدن پرسش، به ویژه پرسش‌های بله/خیر، بر پایه گفته سلمانیان و همکاران (Salmaniyan et al., 2015) با به کار بردن پاره گفتارهای خودمحور و با توجه به یافته‌های رضانی سربندی و همکاران (Ramezani Sarbandi et al., 2017) از طریق عواملی مانند مصاحبه به جای گفتگوی عادی و لحن جدی و قاطع در مقابل بیماران اعمال می‌شد. دومین عامل معرفی شده لوینسون (Levinsohn, 2015) «نوع گفتمانی است که توصیه‌ها در آن ظاهر می‌شوند». اگرچه دو نوع متن مورد بررسی پژوهش حاضر، ویژگی‌های مشابهی دارند (به دلیل اینکه هر دو پزشکی هستند). هر چند این متون ویژگی‌های خاص خود را دارند که بر انتخاب نوع ابزار توصیه‌ای انتخاب شده توسط نویسندگان مؤثر است. بیشتر ابزار توصیه‌ای در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی شامل دستورالعمل‌های تجویز دارو و درمان است. علاوه بر این، برخی از این ابزارها در یکی از پیکره‌های مورد پژوهش وجود داشت و در دیگری خیر. در این زمینه، کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی شامل ابزار توصیه‌ای «دستورالعمل‌های بدون فعل» بودند که در مجله‌های برخط پزشکی به کار نرفته بود. در مقابل، مجلات برخط پزشکی شامل ابزارهایی مانند «صورت‌های امری» همراه با «بلافاصله»، «اکیداً توصیه می‌شود»، «صورت معلوم توصیه کردن»، «اسم مصدر» و «توصیه‌های بسیار غیرمستقیم» بودند که در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی وجود

نداشت. علاوه بر این، این یافته گفته بiber (1995, 10) را نیز تأیید می‌کند. به این معنا که «رابطه بین صورت و نقش آن دو طرفه است. بنابراین، ویژگی‌های موقعیتی انتخاب صورت زبانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند درحالی که انتخاب ویژگی‌های زبانی به نوبه خود به خلق موقعیت کمک می‌کند» (Murcia-Bielsa, 2000, p. 1). همچنین، برخی از ابزار توصیه‌ای در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی خطاب به پزشکان نبودند، بلکه خطاب به بیماران بودند (حدود ۲۰/۵۸ ابزار توصیه‌ای در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی خطاب به بیماران بودند).

با در نظر گرفتن عامل نوع متن‌های پزشکی در این پژوهش، یافته‌های جالبی به دست آمد. نخستین نتیجه در پیوند با نوع این گفتمان‌ها این است که برخی از ابزار توصیه انتخاب شده در پیکره‌های این پژوهش در مقایسه با همان ابزار در اثر لوینسون (Levinsohn, 2015) تأثیر کاملاً متفاوتی را القا می‌کردند. برای نمونه، لوینسون (همان) معتقد است «لازم است» یک صورت «تضعیف» توصیه به شمار می‌آید و در زبان‌هایی همانند زبان‌های فیلیپینی نیز به همین صورت است. هر چند در مقابل، پژوهش حاضر تأثیر این ابزار یعنی «لازم است» را در تضعیف نمودن توصیه‌ها رد کرد. در فارسی، «لازم است» یک صورت «تقویت» توصیه به شمار می‌آید نه ابزاری برای تضعیف آن. با توجه به مطابقت این مسئله با شم زبانی ۵۰ گویشور بومی فارسی، نتایج این بررسی نشان داد «لازم است» در فارسی صورتی از «تقویت» توصیه به شمار می‌آید نه «تضعیف». یافته دیگری که بسیار قابل توجه بود، در پیوند با این ادعای لوینسون (همان، ۷۶) است که «توصیه‌هایی که خطاب به دوم شخص هستند از توصیه‌هایی که خطاب به اول شخص هستند قوی‌تر و این توصیه‌ها به نوبه خود از توصیه‌های خطاب به سوم شخص قوی‌ترند». با وجود این، به نظر می‌رسد این شدت و ضعف توصیه‌ها در فارسی به گونه دیگری باشد، یعنی اگرچه «صورت‌های امری» خطاب به سوم شخص در فارسی از آن‌هایی که خطاب به دوم شخص هستند، اندکی ضعیف‌ترند (اما تفاوت این دو صورت امری در فارسی قابل چشم‌پوشی است)، صورت‌های امری خطاب به اول شخص از این دو ضعیف‌ترند. نگارندگان برای کسب اطمینان از این مسئله از شم زبانی ۵۰ گویشور بومی فارسی کمک گرفتند. گویشوران بومی فارسی اتفاق نظر داشتند که «صورت‌های امری» خطاب به سوم شخص از «صورت‌های امری» خطاب به دوم شخص چندان ضعیف‌تر نیستند (آن‌ها به سختی توانستند تصمیم بگیرند کدامیک قوی‌تر از دیگری است). اما «صورت‌های امری» خطاب به اول شخص در مقایسه با دو صورت اشاره‌شده ضعیف‌تر هستند. برای نمونه، «به پزشک مراجعه کنید» را در مقایسه با «به پزشک مراجعه کنند» و «به پزشک مراجعه کنیم» در نظر بگیرید. این یافته می‌تواند یک ویژگی مهم کاربرد ابزار توصیه را

در انواع متون غیرروایی آشکار سازد. به نظر می‌رسد یک علت این نتیجه، نوع متون تحت بررسی در این پژوهش باشد: این متن‌ها پزشکی هستند و توصیه‌های پزشکی با جان بیماران در ارتباط مستقیم هستند. بنابراین، رعایت یا عدم رعایت آن‌ها ممکن است پیامدهای ناگواری را به بار بیاورد و سبب گردد تمایز صورت‌های امری خطاب به دوم شخص و سوم شخص در این متن‌ها کمرنگ شود. از سوی دیگر، شاید بتوان این ویژگی را یک ویژگی خاص زبان فارسی به شمار آورد و آن را مختص زبان فارسی دانست.

یافته جالب دیگر این پژوهش مربوط به «موقعیت توصیه‌ها در متن» است، یعنی سومین عامل اشاره شده توسط لوینسون (Levinsohn, 2015). لوینسون (Levinsohn, 2015, p. 74) ادعا می‌کند در زبان‌های مورد بررسی وی «زمانی که بیش از یک صورت توصیه در یک متن بکار رود، توصیه‌کننده معمولاً با توصیه‌های ضعیف‌تر آغاز می‌کند و با توصیه‌های قوی‌تر به پایان می‌رساند». با وجود این، با توجه به ترتیب صورت‌های «تقویت» و «تضعیف» توصیه در فارسی، پژوهش حاضر یافته متفاوتی را نشان داد. نتیجه جالب دیگر این پژوهش مربوط به موقعیت توصیه‌ها در متن است. لوینسون (Levinsohn, 2015) بیان می‌کند «زمانی که بیش از یک صورت توصیه در متنی به کار رود که همراه با هم‌اندیشی<sup>۱</sup> است» توصیه‌کننده معمولاً با توصیه‌های ضعیف‌تر آغاز می‌کند و با توصیه‌های قوی‌تر به پایان می‌رساند. «زمانی که متنی به دنبال سرزنش کردن است، برعکس، احتمالاً با توصیه‌های قوی‌تر آغاز می‌شود... توصیه‌های بعدی ضعیف‌تر می‌شوند.» (همان). لوینسون درباره اینکه صورت‌های متفاوت توصیه در متونی که دستورالعمل ارائه می‌دهند بحثی نکرده است، بنابراین این پژوهش می‌تواند این جای خالی را پر کند. در کتاب «راهنمای تجویز دارو»، آیتی فیروزآبادی و فلاح (Ayati Firoozabadi & Fallah, 2015) بیشتر متن‌های پزشکی خود را با توصیف بیماری‌ها آغاز می‌کردند، اما پس از آن کاربرد صورت‌های «تقویت» و «تضعیف» توصیه در متون آن‌ها از ترتیب خاصی پیروی نمی‌کرد و از صورت‌های ضعیف‌تر به قوی‌تر مرتب نشده بود. آن‌ها متن‌های خود را با بخشی با نام «دستورالعمل مصرف و اطلاع به بیمار» به پایان می‌رسانند که در آن «صورت‌های امری» یعنی ابزار پیش‌فرض، «بهبتر است»، یک صورت «تضعیف» توصیه و «باید»، که یک ابزار «تقویت» توصیه است، به کار برده شده بود. همچنین، در مجلات برخط پزشکی، نویسندگان معمولاً دستورالعمل خود را با اطلاعات پشتیبان آغاز می‌کردند و سپس به توصیه‌ها می‌پرداختند، چه به صورت «پیش‌فرض»، چه «تقویت»

<sup>1</sup> counsel

و چه «تضعیف» توصیه. بنابراین، نحوه توزیع ابزار توصیه در متون حاوی دستورالعمل در فارسی و سایر زبان‌ها نیازمند بررسی‌های بیشتری است.

عامل چهارم در فهرست لوینسون (Levinsohn, 2015, p. 74) «میزان برجستگی هر توصیه» است. طبیعی است که برخی از توصیه‌ها در یک متن از سایر توصیه‌ها مهم‌تر باشند. بنابراین، به باور لوینسون (Levinsohn, 2015)، یک روش برای برجسته‌تر کردن توصیه‌ها این است که شدت آن‌ها را افزایش دهیم. نتایج پژوهش مقاله حاضر با این ادعای لوینسون هماهنگ است؛ چرا که هم کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی و هم مجلات برخط پزشکی از توصیه‌های قوی‌تر برای روشن کردن اهمیت نسبی توصیه‌های خود استفاده کرده‌اند. ابتدا ممکن است به نظر برسد که مجلات برخط پزشکی شامل توصیه‌های قوی‌تر بیشتری است. زیرا درصد صورت‌های «تقویت» در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی ۶/۷۵٪ و در مجلات برخط پزشکی ۹/۰۴٪ است. اما نگاهی به جدول (۳) نشان می‌دهد که درصد کل ابزارهای پیش‌فرض در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی ۴۱/۵۶٪ و در مجلات برخط پزشکی فارسی ۳۷/۵۴٪ است. علاوه بر این، صورت‌های «تضعیف» در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی حدود ۱۴/۷۷٪ است. بنابراین، پیکره‌ای که ابزارهای «پیش‌فرض» و «تقویت» توصیه بیشتر و ابزار «تضعیف» توصیه کمتری داشته باشد، پیکره‌ای است که بیشتر از ابزارهای برجسته‌تر توصیه استفاده کرده‌است. مجموع ابزارهای «پیش‌فرض» و «تقویت» توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی حدود  $۶۰/۴۸ = ۱۸/۹۲ + ۴۱/۵۶$  است، اما در مجلات برخط پزشکی فارسی مجموع این ابزارها  $۷۱/۲۵ = ۶۵/۶۰ + ۱۳/۵۷$  است! از سوی دیگر، شمار صورت‌های «تضعیف» توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی کمتر از همین ابزارها در مجلات برخط پزشکی است ( $۶۰/۴۸ > ۷۱/۲۵$ ). در نتیجه، نگارندگان مقاله به این نتیجه رسیدند که پزشکان عمومی در مقایسه با نویسندگان مجلات برخط پزشکی از ابزارهای توصیه برجسته‌تر کمتری استفاده می‌کنند. شاید یک دلیل این مسئله این باشد که پزشکان عمومی باید در ارائه دستورالعمل‌های خود به مخاطبان به صورت صریح‌تری عمل کنند. این امر یکی از ویژگی‌های اصلی متن‌های علمی تخصصی است و به همین دلیل آن‌ها بیشتر از صورت‌های پیش‌فرض توصیه استفاده کردند. دلیل دیگری که این توجیه را تأیید می‌کند این است که پزشکان عمومی نسبت به نویسندگان مجلات برخط پزشکی از صورت‌های «تضعیف» توصیه خیلی ضعیف‌همانند «توصیه‌های بسیار غیرمستقیم» در متن‌های خود هرگز استفاده نکردند.



لویسون (Levinsohn, 2015) فهرست خود را با عامل «دامنه توصیه» تکمیل می‌کند (اینکه آیا توصیه قرار است در همان لحظه انجام شود یا خیر). او ادعا می‌کند «توصیه‌هایی که باید در همان زمان و به یک‌باره انجام شوند، نسبت به توصیه‌هایی که کلی‌تر هستند به صورت متفاوتی کدگذاری می‌شوند» (Levinsohn, 2015, p. 75). توصیه‌هایی که از متون کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و مجلات برخط پزشکی استخراج شد، نیز ماهیت کلی دارند. زیرا توصیه‌های مورد اشاره قرار نیست در همان لحظه اجرا شوند، بلکه هر زمانی که مناسب و لازم باشد، باید اجرا شوند.

## ۷. نتیجه‌گیری

هدف اصلی این پژوهش بررسی و مقایسه ابزار «پیش‌فرض»، «تقویت» و «تضعیف» توصیه با در نظر گرفتن شدت نسبی این ابزارها در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی و مجلات برخط پزشکی فارسی بر اساس الگوی بررسی متون غیرروایی لویسون (Levinsohn, 2015) بود. ۱۰۰ متن پزشکی از کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی و ۱۰۰ متن از مجلات برخط پزشکی فارسی انتخاب گردید. پس از طبقه‌بندی داده‌ها، نرم افزار اس. پی. اس. اس (نسخه ۲۴) برای تحلیل داده‌ها به کار گرفته شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که ابزار پیش‌فرض توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی «دستورالعمل‌های بدون فعل» و «صورت‌های امری» بودند و در مجلات برخط پزشکی فقط «صورت‌های امری» بودند. صورت‌های «تقویت» توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی «باید (حتماً)» و «لازم است» و در مجله‌های برخط پزشکی فارسی علاوه بر صورت‌های «تقویت» اشاره‌شده «صورت‌های امری همراه با بلافاصله» و «اکیداً توصیه می‌شود» بودند. صورت‌های «تضعیف» توصیه در کتاب‌های نسخه‌نویسی پزشکی فارسی شامل «بهبتر است»، «توصیه می‌شود» و «توصیه‌های غیرمستقیم» بود و در مجله‌های برخط پزشکی علاوه بر این موارد، «صورت‌های امری خطاب به اول شخص»، «مفید است»، «اسامی مصدر»، و «توصیه‌های بسیار غیرمستقیم» نیز شناسایی شدند. یافته‌های آزمون‌های دو نشان داد که تفاوت معناداری بین توزیع ابزارهای پیش‌فرض توصیه و صورت‌های تقویت و تضعیف توصیه و همچنین صورت‌های گوناگون توصیه در این دو پیکره تفاوت معناداری وجود دارد. علاوه بر این، عوامل اشاره‌شده توسط لویسون (همان) یعنی «دانش بیشتر پزشک نسبت به بیمار»، «نوع گفتمانی که توصیه در آن رخ می‌دهد»، «موقعیت توصیه در متن»، و «میزان برجستگی توصیه»، همگی بر انتخاب صورت‌های توصیه توسط نویسندگان مجلات برخط پزشکی و پزشکان عمومی تأثیر دارد.

پژوهش حاضر، همچنین به یافته‌های متناقضی نسبت به پژوهش لوینسون (همان) دست یافت که می‌توان آن‌ها را به ویژگی‌های خاص و منحصر به فرد زبان‌ها و فرهنگ‌ها و همچنین انواع متن‌های بررسی شده توسط نگارندگان این پژوهش‌ها نسبت داد. این یافته‌ها از این قرار است. الف) کاربرد «لازم است» به عنوان ابزار «تقویت» توصیه، نه یک ابزار «تضعیف» توصیه؛ ب) کاربرد «صورت‌های امری» خطاب به سوم شخص با شدت توصیه نزدیک به «صورت‌های امری» خطاب به دوم شخص در متون پزشکی مورد بررسی (برخلاف ادعای لوینسون (همان) که معتقد بود «صورت‌های امری» خطاب به دوم شخص از صورت‌های امری خطاب به سوم شخص قوی‌ترند)؛ و در نهایت: پ) دست یافتن به این نتیجه متفاوت که با در نظر گرفتن ترتیب اشاره شده برای صورت‌های «تقویت» و «تضعیف» توصیه در متون مشتمل بر هم‌اندیشی و سرزنش توسط لوینسون (همان)، متون توصیه‌ای پزشکی فارسی از ترتیب خاصی پیروی نمی‌کردند.

### فهرست منابع

- آیتی فیروز آبادی، محمد، فلاح، فلورا (۱۳۹۴). راهنمای تجویز دارو (برای پزشکان عمومی). تهران: اندیشه رفیع.
- پریشک آنلاین (۱۳۹۵). دانستی‌های دهان و دندان برای همه. ۲۲ اردیبهشت ۱۳۹۵. [Online]: <http://www.pezeshkonline.ir/articles/15232/>
- پریشک آنلاین. (۱۳۹۵). پیشگیری از سرطان سینه. ۲۹ اردیبهشت ۱۳۹۵. [Online]: <http://www.pezeshkonline.ir/articles/15232/>
- پریشکان بدون مرز (۱۳۹۵). آنتی‌بیوتیک‌های عروق کرونری. ۱۸ اردیبهشت ۱۳۹۵. [Online]: <http://www.pezeshk.us/?p=3174>
- پریشکان بدون مرز (۱۳۹۵). پیشگیری از آنفلوآنزا. ۲۵ اردیبهشت ۱۳۹۵. [Online]: <http://www.pezeshk.us/?p=85067>
- پریشکان بدون مرز (۱۳۹۵). توصیه‌هایی برای حفظ سلامتی در هوای گرم. ۱۹ اردیبهشت ۱۳۹۵. [Online]: <http://www.pezeshk.us/?p=28121>
- پریشکان بدون مرز (۱۳۹۵). روش‌های پیشگیری از خفگی نوزاد. ۳۰ اردیبهشت ۱۳۹۵. [Online]: <http://www.pezeshk.us/?p=86919>
- پریشکان بدون مرز (۱۳۹۵). لاینریست حاد. ۲۳ اردیبهشت ۱۳۹۵. [Online]: <http://www.pezeshk.us/?p=30017>
- پریشکان بدون مرز (۱۳۹۵). موارد منع مصرف ژلوفن. ۱۸ اردیبهشت ۱۳۹۵. [Online]: <http://www.pezeshk.us/?p=86894>
- چوب‌ساز، یاسمن (۱۳۹۰). بررسی الگوهای گفتگویی در تعامل بین پزشک و بیمار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه رازی کرمانشاه.
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۸۵). لغت‌نامه. ج ۱. چ ۱. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

سلمانیان، بهار، زینب محمدابراهیمی، بلقیس روشن و فرهنگ بابامحمودی (۱۳۹۴). «خودمحوری گفتار پزشکان و نقش جنسیت در مکالمه پزشک و بیمار». *جستارهای زبانی*. دوره ۶. شماره ۲. صص ۱۲۹-۱۵۰.

عطار، فرید (۱۳۹۵). *نسخه‌نویسی برای پزشکان*. تهران: آناطب.

فخرالدینی، مهرداد (۱۳۹۵). *آموزش روش‌های پیشگیری از بیماری‌های قلبی*. ۳۰ اردیبهشت ۱۳۹۵. [Online]: <<http://www.pezeshkonline.ir/articles/8301/>>

کمری، الهه. (۱۳۹۶). «رشد پیوستگی علی در گفتمان روایتی کودکان تک‌زبان فارسی زبان». *زبان پژوهی*. دوره ۱۱. شماره ۳۱. صص ۱۵۱-۱۷۵.

ناصر، محمدامین و استاذزاده، زهرا (۱۳۸۹). «تحلیل زبانی-اجتماعی گفتمان پزشک و بیمار فارسی زبان». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. شماره ۲. صص ۱۳۹-۱۵۳.

نقره‌کار، علی (۱۳۹۵). *مواردی که قبل از سلول درمانی باید رعایت کرد*. ۲۰ اردیبهشت ۱۳۹۵. [Online]: <<http://www.pezeshkonline.ir/articles/18937/>>

## References

- Attar, F. (2016). *Prescription for Physicians*. Tehran: Anateb [In Persian].
- Ayati Firoozabadi, M. & Fallah, F. (2015). *Drug Prescription Guide (for General Practitioners)*. Tehran: Andisheye Rafi [In Persian].
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In M. Bakhtin (Ed.), *Speech Genres and Other Late Essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation. A cross-linguistic comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breeze, M. (1992). Hortatory discourse in Ephesians. *Journal of Translation and Textlinguistics*, 5(4), 313-47.
- Chubsaz, Y. (2011). *The investigation of discourse patterns in the interaction between physician and patient* (Master's thesis). Razi University, Kermanshah, Iran [In Persian].
- Dehkhoda, A. A. (2006). *Dictionary*. Tehran: Tehran University Press [In Persian].
- Doctors Without Borders (2016). *Acute laryngitis*. May 12, 2016 [Online]: <<http://www.pezeshk.us/?p=30017>> [In Persian].
- Doctors Without Borders (2016). *Angiography of coronary vessels*. May 7, 2016 [Online]: <<http://www.pezeshk.us/?p=31745>> [In Persian].
- Doctors Without Borders (2016). *Contraindications of Gelofen*. May 7, 2016 [Online]: <<http://www.pezeshk.us/?p=86894>> [In Persian].
- Doctors Without Borders (2016). *Prevention from choking the baby*. May 19, 2016, [Online]: <<http://www.pezeshk.us/?p=86919>> [In Persian].
- Doctors Without Borders (2016). *Prevention from Flue*. May 14, 2016, [Online]: <<http://www.pezeshk.us/?p=85067>> [In Persian].
- Doctors Without Borders (2016). *Some recommendations for keeping the health in the hot weather*. May 18, 2016, [Online]: <<http://www.pezeshk.us/?p=28121>> [In Persian].
- Dooley, R. A., & Levinsohn, S. H. (2000). *Analyzing discourse: a manual of basic concepts*. USA: SIL International and University of North Dakota.
- Eggs, S., & Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse studies: a multidisciplinary introduction* (pp. 230-56). London: Sage.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fakhr Aldini, M. (2016). *Instructions for prevention from heart diseases*. May 19, 2016. [Online]: <<http://www.pezeshkonline.ir/articles/8301/>> [In Persian].

- Kamari, E. (2018). Development of causal coherence in the narrative discourse of monolingual Persian-speaking children. *Zabanpazhuhi*, 11(31), 151-175 [In Persian].
- Kompaoré, A., & Garber, E. (2004). *Discourse analysis of directive texts: the case of Biblical law* (Master's thesis). Associated Mennonite Biblical Seminary, Elkhart Indiana, USA.
- Levinsohn, S. H. (2015). *Self-instruction materials on non-narrative discourse analysis*. USA: SIL International.
- Longacre, R. E. (1996). *The grammar of discourse (2<sup>nd</sup> ed)*. New York: Plenum.
- Murcia-Bielsa, S. (1999). *Instructional texts in English and Spanish: a contrastive study* (PhD Thesis). University of Cordoba, Faculty of Philosophy and Literature, Spain.
- Murcia-Bielsa, S. (2000). The choice of directive expressions in English and Spanish instructions: a semantic network. *Language in Performance*, 117-146.
- Naseh, M. A., & Ostadzade, Z. (2010). The socio-linguistic analysis of the discourse between Persian physicians and patients. *Linguistics and Dialects of Khorasan*, 2, 139-153 [In Persian].
- Noghrekar, A. (2016). *Cases that must be observed before the cell therapy*. May 9, 2016 [Online]: <<http://www.pezeshkonline.ir/articles/18937/>> [In Persian].
- Online's Medic (2016). *Learnable issues about the mouth and the teeth for all*. May 11, 2016 [Online]: <<http://www.pezeshkonline.ir/articles/15232/>> [In Persian].
- Online's Medic (2016). *Prevention from breast cancer*. May 18, 2016, [Online]: <<http://www.pezeshk.us/?p=86035>> [In Persian].
- Ramezani Sarbandi, F., Taki, G., Yousefian, P., & Farangi, M. R. (2017). The effect of physicians' gender and experience on Persian medical interactions. *Discourse and Interaction*, 10(1), 89-110.
- Salmanian, B., Ebrahimi, Z., Roshan, B., & Babamahmudi, F. (2015). Presumptuousness discourse of physicians and gender role in the interaction of physicians and patients. *Linguistic Inquiries*, 2, 129-150 [In Persian].
- Stiles William, B. (1992). *Describing talk: a taxonomy of verbal response modes*. Newbury Park: Sage.
- Wendland, E. R. (2000). Stand fast in the true grace of God! a study of 1 Peter. *Journal of Translation and Textlinguistics*, 13, 25-102.
- Woods, N. (2006). *Describing discourse*. London: Hodder Arnold.

## An Investigation of the Hortatory Texts in Persian Medical Discourse

Seddigheh Zeynali Dastuyi<sup>1</sup>  
Abbas Ali Ahangar<sup>2</sup>  
Pakzad Yusefian<sup>3</sup>  
Stephen H. Levinsohn<sup>4</sup>

Received: 11/11/2017

Accepted: 03/04/2018

### Abstract

Longacre (1996) recognizes four major discourse genres including narrative, procedural, behavioral and expository discourse. He considers exhortations to be a sub-branch of behavioral discourse, which “deals with how people did or should behave” (Longacre 1996, p. 9, in Dooley & Levinsohn, 2000).

Accordingly, this study is going to analyze Persian hortatory texts of two genres: Persian General Practitioners’ Books (GPBs) and Online Medical Journals (OMJs). In particular, it looks at the relative potency of different forms of exhortation and distinguishes between default, highlighted and backgrounded hortatory forms based on Levinsohn (2015).

The corpora of this study consisted of 100 texts from two written Persian GPBs and 100 texts from two Persian OMJs. The addressees of the GPBs were general practitioners and students of medical sciences, though writers sometimes directed their exhortations to patients. The addressees of OMJs were the public with some medical knowledge. Our initial step to conduct this research was to classify each sentence as an exhortation or setting it aside as a supportive material; then, 2) listing the different hortatory devices used; 3) counting the frequency of each one; 4) then deciding: a) which one was default, and b) whether using the others had the effect of highlighting or backgrounding the exhortations concerned; and 5) analyzing the statistical significance of the findings through the use of SPSS software version 24.

Results of the research indicated that the default devices and the most frequent hortatory devices used in GPBs were “verbless commands” (in the prescription sections of the GPB texts) and “imperatives” (in non-prescription parts of GPBs).

---

<sup>1</sup> PhD Candidate in General Linguistics, University of Sistan and Baluchistan; [seddighehzeynali@pgs.usb.ac.ir](mailto:seddighehzeynali@pgs.usb.ac.ir)

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of English Language and Literature, University of Sistan and Baluchistan; (Corresponding Author); [ahangar@english.usb.ac.ir](mailto:ahangar@english.usb.ac.ir)

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of English Language and Literature, University of Sistan and Baluchistan; [yousefian@lihu.usb.ac.ir](mailto:yousefian@lihu.usb.ac.ir)

<sup>4</sup> Senior Linguistic Consultant, SIL Intl., University of Reading, UK; [sh-travel\\_levinsohn@sil.org](mailto:sh-travel_levinsohn@sil.org)

Highlighted forms of exhortations found were “must” and “it is necessary” in GPBs. Backgrounded forms of exhortations in GPBs included “it is better”, “it is recommended” and “indirect exhortations”. Example 1, 2 and 3 show the use of the default (verbless command), highlighted (*bayæd* “must”) and backgrounded hortatory forms (it is better) in GPBs:

1) <i>bØrAj-e</i>	<i>control-e</i>	<i>tØngi-j-e</i>	<i>nØfØs</i>
for	controlling-EZ	tightness-EP-EZ	breath
“For controlling shortness of breath”			
-	Inhaler salbutamol N=1		2 puffs if necessary
-	Inhaler beclomethasone N=1		2 puffs every 6 hours

(Attar, 2016, p. 191, Bronchiectasis, PFP)

2) <i>kæpsul-e</i>	<i>/æmperazol-ra</i>	<b><i>bayæd</i></b>	<i>betorekamel</i>	<i>væ</i>	<i>qæbl</i>
capsule	Omeprazole-OM	<b>must</b>	completely	and	before
<i>/æz</i>	<i>qæza</i>	<i>mæsraef</i>	<i>nemud</i>	<i>/æz</i>	<i>dʒævidæn</i>
	<i>væ</i>				
from	food	consumption	do.PAST.3SG		from
	chewing and				

<i>baz</i>	<i>kærd-æn-e</i>	<i>kæpsul</i>	<i>bajæd</i>	<i>/edʒtenab</i>
open	do.PAST-INF-EZ	capsule	must	avoidance

*Σæv-æd*

SUBJ.become.PRES-3SG

“Omeprazole capsule **must** be consumed fully before eating food. Chewing and opening the capsule must be avoided.”

(Ayati Firoozabadi and Fallah, 2015: 17, Tennis elbow, DPG)

3) <i>behtær</i>	<i>/æst</i>	<i>dʒæhæt-e</i>	<i>tæzriq-e</i>	<i>/epinefrin</i>	<i>/æz</i>
better	be.PRES.3SG	for-EZ	injection-EZ	epinephrine	
	from				

<i>soræng-e</i>	<i>/ænsolin</i>	<i>/estefade</i>	<i>Σæv-æd</i>
syringe-EZ	insulin	use	SUBJ.become.PRES-3SG

- “It is better to use Insulin Syringes for injecting Epinephrine.”

(Ayati Firoozabadi & Fallah, 2015. p. 99, Anaphylaxis, DPG)

The default device in OMJs was “imperative”. Highlighted hortatory forms found in OMJs were “must” and “it is necessary”, “imperatives used with immediately” and “it is highly recommended” were used, as well. Backgrounded hortatory forms in OMJs included “it is better”, “it is recommended” and “indirect exhortations”, “imperatives directed to 1<sup>st</sup> person plural”, “(it) is helpful”, “infinitives” and “very indirect exhortations”. Example 4, 5 and 6 illustrate the use of the default (imperatives), highlighted (*hætmaen* “must”) and backgrounded hortatory forms (infinitive):

4) <i>dær</i>	<i>suræt-e</i>	<i>da.Σt-æn-e</i>	<i>sabeqe-j-e</i>	<i>bimari-j-e</i>	
in	form-EZ	have.PAST-INF-EZ	preexistence-EP-EZ	disease-EP-EZ	
<i>xas</i>	<i>ja</i>	<i>mæsraef-e</i>	<i>daru</i>	<i>be</i>	<i>pezeΣk-e-tan</i>
special	or	consumption-EZ	drug	to	physician-EZ-CLIT.3PL
<i>/etela/</i>	<i>dæh-id</i>				
information	IMPER.give.PRES-2PL				

“If you have a special disease or consume some drugs, inform your physician.”

(Angiography of coronary vessels, DWB, <http://www.pezeshk.us/?p=31745>)

5) <i>dær</i>	<i>suræt-i</i>	<i>ke</i>	<i>sabeqe-j-e</i>	<i>bimari-ha-j-e</i>
---------------	----------------	-----------	-------------------	----------------------

in form-INDEF that preexistence-EP-EZ disease-PL-EP-EZ  
*/en/eqadi-j-e xun-i dar-id haetmaen pezeΣk-ra*  
 coagulation-EP-EZ blood-INDEF have.PRES-2PL **must** physician-OM  
*motaæ/ saz-id*  
 informed IMPER.do.PRES-2PL

“If you have the pre-existence of blood coagulation, you **must** inform your physician.”

(Angiography of coronary vessels, DWB, <http://www.pezeshk.us/?p=31745>)

6) *kaheΣ-e maesraef-e qaæa-ha-j-e hejvan-i*  
 decreasing-EZ consumption-EZ food-PL-EP-EZ animal-ATTR  
*bexosus guΣt-e qermez*  
 speciallymeat-EZ red

“Decreasing the consumption of animal foods especially red meat.”

(Prevention from breast cancer, DWB)

Chi-square test results of the study confirmed significant differences between the application of the default, highlighted and backgrounded hortatory forms used in GPBs and OMJs. In addition, the results confirmed that the factors mentioned by Levinsohn (2015) affected the choice of hortatory forms in GPBs and OMJs; in this regard, the findings demonstrated that the “physician’s superior knowledge”, “the type of the hortatory texts”, “the position of the exhortations in the text”, “the degree of prominence each exhortation is to receive”, and “its scope” all influenced the form of exhortations chosen by the writers of GPBs and OMJs. Our study, further, reached some results contradictory with the ones obtained by Levinsohn (2015) which may be related to language- and culture-specificity and different discourse types studied by the authors of these studies:

- using “it is necessary” as a highlighted form of exhortation, not a backgrounding one as mentioned by Levinsohn (2015);
- using “imperatives” directed to 3<sup>rd</sup> person with equal potency of “imperatives” directed to second person, despite the assertion stated by Levinsohn (2015) where he claims that “imperatives” directed to second person are more potent than “imperatives” directed to 3<sup>rd</sup> person; and finally,
- revealing a different result in Persian medical texts from that of Levinsohn (2015) regarding the arrangement of highlighted forms of exhortations and backgrounded ones.

### List of abbreviations

ATTR	Attributive	INF	Infinitive
1	1 <sup>st</sup> person	OM	Object marker
2	2 <sup>nd</sup> person	OMJs	Online medical journals
3	3 <sup>rd</sup> person	PAST	Past tense
DO	Dr online	PRES	Present
EP	Epenthesis	PRO.CLIT	Pronominal clitic
EZ	Ezafe	PL	Plural
GPBs	General practitioners’ books	PFP	Prescribing for practitioners
IMPER	Imperative	SG	Singular
INDEF	Indefinite	SUBJ	Subjunctive

**Keywords:** Exhortation devices, Persian general practitioners’ prescription books, Online medical journals, Medical discourse, Levinsohn’s model

## پرسی‌های چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه در زبان فارسی: تحلیلی رده‌شناختی - نحوی<sup>۱</sup>

هنگامه واعظی<sup>۲</sup>

یادگار کریمی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۰۲

### چکیده

پژوهش حاضر، به تبیین ابعاد رده‌شناختی هم‌پایگی انواع پرسش‌واژه‌ها در زبان فارسی می‌پردازد. در این نوع هم‌پایگی، همسانی که شرط لازم در این فرآیند نحوی است، رعایت نمی‌شود. همچنین، پرسش‌واژه‌هایی از دو گروه متمایز موضوع و افزوده، با حرف ربط «و» پیوند زده می‌شوند. بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که چنین بحثی در زبان فارسی مورد توجه قرار نگرفته است. در این پژوهش، برآنیم تا بدانیم که چه نوع پرسش‌واژه‌هایی با یکدیگر هم‌پایه می‌شوند و زبان فارسی در کدام رده زبانی قرار دارد. پس از ارزیابی ویژگی‌های رده‌شناختی زبان فارسی، هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ها در شرایط حذف‌بندی نیز مورد بررسی قرار گرفت. بررسی داده‌ها نشان داد که پیوند دو پرسش‌واژه افزوده،

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.17841.1445

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار زبان‌شناسی همگانی، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت

(نویسنده مسئول)؛ vaezi@iaurasht.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار زبان‌شناسی همگانی، عضو هیئت علمی دانشگاه کردستان؛

y.karimi@uok.ac.ir



یک پرسش‌واژه موضوعی (اجباری یا اختیاری) و یک افزوده در این زبان مجاز است. هر چند پیوند دو پرسش‌واژه موضوعی در داده‌ها مشاهده نشد. بنابراین زبان فارسی به صورت خاص، ویژگی‌های هیچ‌یک از رده‌های زبانی آزاد، آمیخته و افزوده‌ای مطرح در زبان‌های دنیا را نشان نمی‌دهد و نمی‌توان آن را به طور قطعی در یکی از آن رده‌ها قرار داد. پیوند پرسش‌واژه‌ها دو نوع را نشان می‌دهد؛ متوالی و گسسته. نوع متوالی پرسش‌واژه‌ها در جمله‌های مرکب با حذف‌بندی نیز به کار می‌رود. در فرآیند حذف‌بندی دو نوع با مرجع و بدون مرجع وجود دارد. در جمله‌های با حذف‌بندی با مرجع، حضور پرسش‌واژه‌های هم‌پایه مجاز نیست. پیوند متوالی دو پرسش‌واژه فقط در نوع بدون مرجع مشاهده شد و حرکت هر یک از پرسش‌واژه‌ها به تنهایی در هر بند مجاز است. در این زبان، در هر بند فقط یک سازه کانونی وجود دارد و حرکت هم‌زمان بیش از یک پرسش‌واژه مجاز نیست. بنابراین چنین حالتی، فرض دو بند بودن چنین جمله‌هایی را در زبان فارسی قوت می‌بخشد.

## واژه‌های کلیدی: زبان فارسی، پرسش‌های چندپرسش‌واژه‌ای هم‌پایه، رده

زبانی، هم‌پایگی، حذف‌بندی

### ۱. مقدمه

مقاله حاضر به بررسی پرسش‌های چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه در زبان فارسی اختصاص دارد. هم‌پایگی به طور کلی، یکی از فرآیندهای نحوی یا دستوری است که واژه‌ها و جمله‌ها را با حروف ربط به یک‌دیگر متصل می‌کند. از مهم‌ترین ویژگی آن، تشابه معنایی، نقش و مقوله دستوری سازه‌ها است. برای نمونه

1. a) John ate **the apple and the orange**.

b) \* John ate **the apple and yesterday**.

در جمله نخست، پیوند سازه‌ها امکان‌پذیر است، زیرا هر دو سازه، شرایط یکسانی داشته‌اند. به چنین حالتی شرط همسانی<sup>۱</sup> می‌گویند. هر چند جمله دوم این گونه نیست و این جمله غیردستوری شده‌است. به این معنا که شرط همسانی رعایت نشده‌است.

با وجود نمونه‌های بالا، ساختارهایی در زبان به کار می‌روند که شرط همسانی در هم‌پایگی را نقض می‌کنند اما همچنان جمله دستوری و هم‌پایه به شمار می‌آید. مانند ساخت‌های همراهی در زبان‌های «و»<sup>۲</sup> (Paperno, 2012; Stassen, 2000) و هم‌پایگی در ساخت‌های پرسشی با پرسش‌واژه.

<sup>1</sup> identity Condition

<sup>2</sup> AND Languages

هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ها در زبان‌های گوناگونی مانند انگلیسی، صربو کرواتی، چک، هلندی، لهستانی، ترکی و مجارستانی بررسی شده‌است (Lipták, 2011). انواع سازه‌های پرسشی همپایه در زبان‌ها متفاوت است و هر زبانی با توجه به ویژگی خاص خود، محدودیت‌هایی را در هم‌پایگی واژه‌های پرسشی اعمال کرده‌است. نمونه‌ها، نشان داده‌اند که هم‌پایگی دو پرسش‌واژه فقط به سازه‌های مشابه محدود نمی‌شود؛ بلکه در بعضی از زبان‌ها، دو سازه متفاوت با دو نقش معنایی متمایز از هم همپایه شده‌اند که بر پایه قانون هم‌پایگی همسان‌ها<sup>۱</sup> (Williams, 1981) عمل نکرده‌اند.

2. a) \* **What and When** did you buy? (English)

b) **Čto i kogda** oni podarili? (Russian)

**what and when** they gave

'What and when did they give?'

(Gribanova, 2009, p.134)

(Kasaie, 2016, p. 126)

همان‌گونه که در نمونه‌های بالا مشاهده می‌شود، هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ها در زبان‌های متفاوت، جمله‌های پرسشی گوناگونی را ایجاد کرده‌است.

بررسی‌های گوناگون زبانی نشان می‌دهند که پژوهشگران بسیاری، از گذشته تا به امروز همچنان به این حوزه علاقه دارند و عملکرد زبان‌ها در این نوع از هم‌پایگی مورد توجه است. از این رو، مقاله حاضر به بررسی هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ها در زبان فارسی می‌پردازد. مطالعه پژوهش‌های فارسی نشان می‌دهد که هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ها و انواع آن‌ها بررسی نشده‌است و تا آن‌جا که نگارندگان آگاهی دارند، فقط جمله‌های چند پرسش‌واژه‌ای در این زبان بحث شده‌اند.

بر پایه توضیحات بالا، نگارندگان بر آنند تا بدانند زبان فارسی چه انواعی از هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ها را دارد. چه محدودیت‌هایی را پرسش‌واژه‌های همپایه نشان می‌دهند و در رده‌بندی جهانی زبان‌ها بر پایه مشخصات پرسشی همپایه، در کدام رده زبانی قرار می‌گیرد. بر این مبنا، مقاله از پنج بخش تشکیل می‌شود؛ در بخش دوم، پیشینه پرسش‌های چند پرسش‌واژه‌ای در زبان فارسی به صورت خلاصه ارائه می‌شود. در زمینه هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ها، موردی یافت نشده‌است. آثار غیر ایرانی فقط به بررسی زبان‌های گوناگون پرداخته‌اند که در متن به آن‌ها اشاره می‌شود. پس از آن در بخش سوم، مبانی نظری و اصول حاکم بر آن توصیف می‌شود. در بخش چهارم، تحلیل داده‌های فارسی بر مبنای رده‌های زبانی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. در بخش پنجم، نمونه‌های حذف‌بندی و شرایط هم‌پایگی پرسش‌واژه‌های همپایه مورد بررسی قرار می‌گیرند. بخش پایانی به نتیجه‌گیری کلی اختصاص دارد.

<sup>1</sup> coordination of Likes Law

## ۲. پیشینه پژوهش

با مرور آثار پیشین مشاهده می‌شود که پیش از این پژوهشی در زمینه پیوند و هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ها در زبان فارسی انجام نشده‌است. از این رو، فقط پیشینه پژوهش به معرفی بررسی‌های زبان فارسی در پرسش‌های چندپرسش‌واژه‌ای اختصاص می‌یابد. دلیل آن این است که در بحث هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ها، بیش از یک پرسش‌واژه در نمونه‌ها وجود دارند که از این جنبه به پرسش‌های چندپرسش‌واژه‌ای شباهت دارند.

غلام‌علی‌زاده (Gholamalizadeh, 1993) در بررسی عملکرد «فرایند مبتدا ساز»<sup>۱</sup> به حرکت پرسش‌واژه اشاره می‌کند و آن را در زبان فارسی اختیاری می‌داند. وی در این تحلیل حرکت پرسش‌واژه را در چارچوب فرایند مبتداسازی توجیه می‌کند. او محل فرود سازه‌های مبتداساز (از جمله پرسش‌واژه‌ها) را مشخص‌گر گروه متمم‌نما معرفی می‌کند. وی در تحلیل خود بدون استدلالی بر اصول حاکم بر حرکت پرسش‌واژه فقط به ارائه مثال‌هایی از جمله‌های پرسشی ساده که در آن‌ها پرسش‌واژه مبتدا شده‌است، بسنده می‌کند. در این تحلیل، جمله‌های مرکب مورد توجه قرار نگرفته‌است و توجیه وی در عملکرد پرسش‌واژه‌ها، مبتداسازی پرسش‌واژه‌هاست.

رقیب‌دوست (Raghibdoust, 1994) تحلیلی صورت‌گرا از حرکت پرسش‌واژه‌ها بر پایه نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی (Chomsky 1981; 1986) ارائه می‌دهد. وی با مقایسه زبان‌های متفاوت مانند بلغاری، زبان‌های اسلاوی و فارسی به تمایزات میان آن‌ها اشاره می‌کند. از دیدگاه وی، شباهت صوری زبان‌ها نمی‌تواند به عملکرد مشابه آن‌ها در حرکت پرسش‌واژه‌ها دلالت داشته باشد. وی در بررسی خود زبان فارسی را زبانی پرسش‌واژه در جای اصلی<sup>۲</sup> بر می‌شمرد؛ یعنی پیشیندی پرسش‌واژه‌ها در این زبان اجباری نیست. وی پیشیندی پرسش‌واژه‌ها را در زبان فارسی حاصل فرایند مبتداسازی در نظر می‌گیرد. افزون بر آن، حرکت پرسش‌واژه‌ها را اختیاری به شمار می‌آورد. برای نمونه

۳. کی کی دید؟ (همان، ۲۸)

وی با تمایز انواع زبان‌ها به دو نوع دارای پیشیندی چند پرسش‌واژه و بدون پیشیندی چند پرسش‌واژه معتقد است که عملکرد پرسش‌واژه‌ها در زبان فارسی از جهاتی شبیه به گروه اول و در مواردی دیگر به گروه دوم شباهت دارد. بنابراین رفتار نحوی پرسش‌واژه‌ها در زبان فارسی، طبقه خاص خود را دارا است (Raghibdoust, 1994, p. 47). در نتیجه وی نیز همچون غلام‌علی‌زاده (Gholamalizadeh, 1993) معتقد است حرکت پرسش‌واژه حاصل فرایند مبتداسازی است. از

<sup>1</sup> topicalization

<sup>2</sup> wh-in-situ language

دیدگاه وی گویشوران فارسی زبان، پرسش واژه‌های در جای اصلی را در اولویت قرار می‌دهند (همان، ۳۰).

لطفی (Lotfi, 2003) و میرسعیدی و منصوری (Mirsa'idi & Mansouri, 2012) به ساخت‌های پرسشی چندپرسش‌واژه‌ای می‌پردازند. هدف از بررسی آن‌ها این است که عملکرد پرسش‌واژه‌ها را در ارتباط با اصول مطرح در نظریه کمینه‌گرایی مورد ارزیابی قرار دهند. نگارندگان اصول حرکت به جایگاه بالاتر / جذب نزدیک‌ترین<sup>۱</sup> را مورد توجه قرار می‌دهند. آن‌ها در بررسی خود از حرکت پرسش‌واژه‌ها با توجه به اصول کمینه‌گرایی این پرسش را مطرح می‌سازند که آیا پرسش‌واژه‌ها در رفتار نحوی خود به اصول نحوی مانند جذب نزدیک‌ترین سازه نیاز دارند. آیا پرسش‌واژه‌ها چنین اصولی را رعایت می‌کنند. برآیند پژوهش‌های پیش‌گفته چنین است که در زبان فارسی نیازی به اصول اولی‌ترین / جذب نزدیک‌ترین با توجه به بررسی داده‌های مقاله‌ها وجود ندارد. به بیان دیگر، در جمله‌های فارسی بررسی شده، کاربردی ندارند. بر این مبنا، آن‌ها اصول جهانی نیستند و پارامتر زبانی به شمار می‌آیند.

### ۳. مبانی نظری پژوهش

پژوهش حاضر از دو دیدگاه رده‌شناختی و نحوی به بررسی داده‌ها می‌پردازد. در بحث رده‌شناختی داده‌ها بر مبنای دیدگاه لیپتاک (Lipták, 2003; 2011) و ویت‌من (Whitman, 2004; 2007) مورد بررسی قرار می‌گیرند. سپس انواع نمونه‌های فارسی در چنین جمله‌هایی با حذف‌بندی مرچنت (Merchant, 2001) ارائه خواهند شد.

لیپتاک (Lipták, 2003) در بررسی خود از زبان مجارستانی، ساخت‌های پرسشی هم‌پایه را مورد توجه قرار می‌دهد. وی پرسش‌های چندپرسش‌واژه‌ای<sup>۲</sup> را در زبان مجارستانی به دو نوع هم‌پایه<sup>۳</sup> و غیر هم‌پایه تقسیم می‌کند. از دیدگاه وی، در این زبان، این دو نوع ساخت به لحاظ نحوی رفتارهای متفاوتی دارند و هر یک از آن‌ها ویژگی‌های خاص خود را دارد. وی در بررسی خود به تحلیل نحوی و اثبات ادعای خود مبنی بر متفاوت‌بودن آن دو نوع می‌پردازد. بر مبنای تحلیل وی، در زبان مجارستانی، پرسش‌واژه‌ها می‌توانند با حرف ربط «و» به یک‌دیگر پیوند زده

<sup>۱</sup> superiority /ACP= Attract Closest Principle

<sup>۲</sup> در همه بررسی‌های انجام شده در زبانهای دنیا، اصطلاح چند پرسش‌واژه‌ای به کار رفته است و جملات شاهد تنها همپایگی بین دو واژه را نشان می‌داد. برای اجتناب از گستردگی موضوع و تمرکز بر محتوای نظری، **صورت بی نشان همپایگی بین دو واژه** مورد توجه قرار گرفته‌است. بعلاوه امکان همپایگی بیش از دو پرسش‌واژه نیز امکان پذیر است که مقاله حاضر فارغ از تعداد پرسش‌واژه‌ها تنها به صورت بی نشان آن‌ها پرداخته‌است.

<sup>۳</sup> conjoined Multiple WH-questions

شوند و پرسش‌واژه‌های هم‌پایه را بسازند. این گروه، از دو نوع پیش‌فعلی و پس‌فعلی تشکیل می‌شوند. در گروه پیش‌فعلی، دو پرسش‌واژه با پیوند حرف ربط «و» پیش از فعل در جمله قرار می‌گیرند و در گروه پس‌فعلی، پرسش‌واژه دوم و حرف ربط پس از فعل می‌آیند. مانند:

4. a) **Ki es mikor** latta Marit? (همپایه پیش‌فعلی<sup>۱</sup>)

who-nom and when saw-3Sg Mary-acc  
'Who saw Mary and when?'

b) **Mikor es hol** lattad Marit?

when and where saw-2Sg Mary-Acc  
'When and where did you see Mary?'

5. a) **Ki** latta Marit **es mikor**? (همپایه پس‌فعلی<sup>۲</sup>)

who-Nom saw-3Sg Mary-Acc and when  
'Who saw Mary and when?'

b) **Mikor** lattad Marit **es hol**?

when saw-2Sg Mary-Acc and where  
'When and where did you see Mary?'

(Lipták, 2003, p. 143)

نوع دیگر آن‌ها، بدون حرف عطف، غیر هم‌پایه هستند. وی معتقد است که این دو نوع، رفتارهای متفاوت نحوی دارند.

لیپتاک (Lipták, 2011) در مقاله دیگر خود، زبان‌ها را با توجه به ویژگی‌هایشان در هم‌پایگی انواع پرسش‌واژه‌ها به چهار گروه و رده زبانی تقسیم می‌کند؛  
**الف) زبان‌های پرسشی چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه صفر<sup>۳</sup>**: زبان‌هایی که در آن‌ها پرسش‌واژه‌ها مجاز به پیوند نیستند و هم‌پایه نمی‌شوند مانند چینی و ژاپنی (Whitman, 2004; 2007).

**ب) زبان‌های پرسشی چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه افزوده‌ای<sup>۴</sup>**: زبان‌هایی که در آن‌ها فقط پرسش‌واژه‌های افزوده با یک‌دیگر پیوند می‌خورند. مانند زبان‌های هلندی، انگلیسی (Whitman, 2004; 2007)، اسپانیایی و ایتالیایی.

**پ) زبان‌های پرسشی چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه آزاد<sup>۵</sup>**: زبان‌هایی که در آن‌ها همه سازه‌ها اعم از وابسته‌های موضوعی، متمم‌های اختیاری و افزوده‌ها مجاز به پیوند هستند مانند مجارستانی (Lipták, 2003)، روسی و لهستانی.

<sup>1</sup> preverbal coordination

<sup>2</sup> post verbal coordination

<sup>3</sup> no Coordinated Multiple WH-Questions

<sup>4</sup> adjunct Coordinated Multiple WH-Questions Languages

<sup>5</sup> free Coordinated Multiple WH-Questions Languages

**ت) زبان‌های پرسشی چند پرسش‌واژه‌ای همپایه آمیخته<sup>۱</sup>:** زبان‌هایی که در آن‌ها فقط سازه‌های اختیاری مانند افزوده‌ها یا متمم‌های اختیاری مجاز به پیوند با یک‌دیگر هستند مانند آلمانی.

وی در بررسی خود و مشاهده داده‌ها، رده زبانی مجارستانی را در گروه پرسش‌های چند پرسش‌واژه‌ای همپایه ارائه می‌دهد (جدول (۱)). پس از تحلیل رده‌شناختی به تحلیل نحوی روی می‌آورد. از دیدگاه وی، این دو نوع پرسش هم‌پایه پیش‌فعلی و پس‌فعلی رفتار نحوی متفاوتی از خود نشان می‌دهند؛ در تحلیل نحوی خود به دو نوع تک‌بندی و دوبندی آن‌ها بسنده می‌کند. در زبان مجارستانی، انواع هم‌پایه پیش‌فعلی، تک‌بندی و پرسش‌های همپایه پس‌فعلی دوبندی هستند. در ساخت‌هایی که دوبندی هستند، پدیدهٔ نحوی حذف مطرح است.

6. a) Preverbal coordination: [ FocP [wh<sub>1</sub> & wh<sub>2</sub> ] V ]  
b) Postverbal coordination: [ FocP wh<sub>1</sub> V ] & [ FocP wh<sub>2</sub> Δ ]  
(Lipták, 2003, p.149)

لیپتاک (Lipták, 2003) معتقد است که تنوع عملکرد پیوند پرسش‌واژه‌ها در جمله‌های پرسشی و رده‌بندی آن‌ها، به ویژگی‌های زبان‌ها بستگی دارد. هر زبانی با توجه به مشخصه‌های خود، در رده و طبقهٔ خاصی قرار می‌گیرد.

با توجه به مطالب پیشین، نگارندگان در پی آن‌اند تا با استناد بر ویژگی‌های زبان فارسی، ردهٔ زبانی و ویژگی‌های عملکرد این نوع از پرسش‌ها را در این زبان مورد بررسی قرار دهند و انواع پرسش‌های چند پرسش‌واژه‌ای همپایه را در این زبان تعیین نمایند.

#### ۴. پرسش‌واژه‌های همپایه در زبان فارسی

کریمی و طالقانی (Karimi & Taleghani, 2007, p. 169) پرسش‌واژه‌ها را در زبان فارسی به دو نوع تقسیم می‌کنند؛

**الف) پرسش‌واژه‌های موضوعی:** در جایگاه موضوع (وابسته‌های اصلی فعل) هستند. مانند: چه، کی و مانند این‌ها.

**ب) پرسش‌واژه‌های افزوده‌ای:** در جایگاه افزوده (سازه‌های اختیاری) قرار دارند. مانند: کجا، کی، چرا، چطور و مانند این‌ها.

با در نظر گرفتن احتمالی پیوند پرسش‌واژه‌ها در زبان فارسی، سه امکان در همپایه شدن پرسش‌واژه‌ها فرض می‌شود؛ نخست، هر دو پرسش‌واژه افزوده‌ای باشند. دوم، یک پرسش‌واژه موضوعی و یک پرسش‌واژه افزوده‌ای باشند. سوم، هر دو پرسش‌واژه موضوعی باشند.

<sup>1</sup> mixed Coordinated Multiple WH-Questions Languages

رده‌های زبانی با استناد بر هم‌پایگی انواع پرسش‌واژه‌ها با یک‌دیگر تعریف می‌شوند. در ادامه، داده‌های فارسی را در هر یک از طبقه‌های احتمالی مورد ارزیابی قرار می‌دهیم.

#### ۴.۱. پیوند دو پرسش‌واژه افزوده‌ای

۷. الف) کی و کجا به دنیا آمده‌ای؟ (نوع اول)

ب) روز قدس چرا و چگونه پایه‌گذاری گردید؟

۸. الف) کی به دنیا آمده‌ای و کجا؟ (نوع دوم)

ب) روز قدس چرا پایه‌گذاری گردید و چگونه؟

همان‌گونه که جمله‌های (۷) و (۸) نشان می‌دهند پیوند دو پرسش‌واژه افزوده‌ای در زبان فارسی قابل قبول است. این نوع از پرسش‌ها با قضاوت سخنگویان فارسی کاملاً طبیعی هستند. در زبان فارسی دو نوع از هم‌پایگی قابل مشاهده است. در جمله‌های (۷ الف و ب) هر دو پرسش‌واژه به صورت پشت‌پشت سر هم، پیش از فعل قرار گرفته‌اند. این در حالی است که در نوع دوم در نمونه‌های (۸ الف و ب) دو سازه هم‌پایه از هم جدا هستند و سازه دوم در انتهای جمله قرار دارد. نوع نخست را متوالی و نوع دوم را گسسته می‌نامیم.

#### ۴.۲. پیوند یک پرسش‌واژه موضوعی و یک پرسش‌واژه افزوده‌ای

در زبان فارسی، پرسش‌واژه‌های موضوعی در جایگاه وابسته‌های اصلی و اختیاری قرار می‌گیرند. موضوع‌های اصلی که در جایگاه فاعل و مفعول مستقیم اشاره دارند. این سازه‌ها، وابسته‌های اصلی فعل‌ها به شمار می‌آیند. علاوه بر نمونه‌های اجباری، وابسته‌های اختیاری نیز در این زبان وجود دارد که با فعل‌های ویژه‌ای در جمله قرار می‌گیرند. برای نمونه، متمم‌های اختیاری (از کسی یا به کسی) که با فعل‌های اجاره کردن و فروختن به کار می‌روند. چنانچه این متمم‌های اختیاری در جمله پنهان باشند، فرد از روابط معنایی و نحوی به آن‌ها پی خواهد برد. بنابراین در بحث هم‌پایگی پرسش‌واژه‌های موضوعی با افزوده‌ها با دو وضعیت روبرو هستیم. نخست، موضوع در جایگاه فاعل و مفعول قرار دارد. دوم موضوع، یک متمم اختیاری باشد.

#### ۴.۲.۱. پیوند پرسش‌واژه موضوعی (فاعلی و مفعولی) و پرسش‌واژه افزوده‌ای

۹. الف) چه کسانی و چرا در تهران به خیابان آمدند؟ (نوع نخست<sup>۱</sup>)

<sup>۱</sup> www.jahannews.com

(ب) چه زمانی و چه بخش‌هایی را به شرکت‌های بازار یابی اینترنتی برون‌سپاری کنیم؟

۱۰. الف) چه کسانی در تهران به خیابان آمدند و چرا؟ (نوع دوم)

(ب)؟؟ چه زمانی به شرکت‌های بازار یابی اینترنتی برون‌سپاری کنیم و چه بخش‌هایی را؟

نمونه‌های بالا در جمله‌های (۹) و (۱۰) نشان می‌دهند که در زبان فارسی امکان پیوند سازه‌های موضوعی (فاعلی، مفعولی) و افزوده‌ای وجود دارد. هر دو نوع متوالی و گسسته در این زبان به کار می‌رود.

نکته قابل توجه در نوع دوم در جمله (۱۰ الف) این است که قرار گرفتن پرسش‌واژه افزوده‌ای در انتهای جمله در مقایسه با نمونه (۱۰ ب) قابل قبول‌تر است. به این معنا که حضور پرسش‌واژه موضوعی (مفعولی) در پایان جمله، درجه پذیرش پائین‌تری را در قضاوت سخنگویان فارسی زبان نشان می‌دهد. پس در حالت گسسته، قرار گرفتن پرسش‌واژه افزوده‌ای نسبت به پرسش‌واژه موضوعی برتری دارد و درجه پذیرش بالاتری را نشان می‌دهد. چنین مشخصه‌ای، عملکرد پرسش‌واژه‌ها موضوعی و افزوده‌ای را در زبان فارسی محدود کرده‌است.

در مورد پرسش‌واژه موضوعی فاعلی (توسط چه کسی) که برخی معتقدند چنین ساخت‌هایی با الگوبرداری از زبان انگلیسی است، چنین محدودیتی با استناد بر داده‌های گردآوری‌شده، مشاهده نمی‌شود. برای نمونه

۱۱. الف) ترور احمد شاه مسعود چگونه و توسط چه کسی اتفاق افتاد؟

(ب) ترور احمد شاه مسعود چگونه اتفاق افتاد و توسط چه کسی؟

۴.۲.۲. پیوند پرسش‌واژه موضوعی (متمم اختیاری) و پرسش‌واژه افزوده‌ای

۱۲. الف) ماشین را از کی و کی کرایه کردی؟ (نوع اول)

(ب) کی و با کی ازدواج کردی؟

۱۳. الف) ماشین را از کی کرایه کردی و کی؟ (نوع دوم)

(ب) کی ازدواج کردی و با کی؟

در جمله‌های (۱۲ الف و ب) دو پرسش‌واژه موضوعی که متمم‌های اختیاری هستند با پرسش‌واژه افزوده‌ای همپایه شده‌اند. فعل‌های کرایه کردن و ازدواج کردن از جنبه معنایی، وابسته‌هایی اختیاری دارند. در جمله‌های (۱۳ الف و ب) نوع گسسته، هر دو نوع پرسش‌واژه‌های افزوده‌ای و موضوعی اختیاری و کی، و با کی در انتهای جمله قابل قبول و مجاز هستند.



### ۳.۴. پیوند دو پرسش‌واژه موضوعی

در این حالت دو پرسش‌واژه موضوعی فاعلی و مفعولی هم‌پایه می‌شوند. آنچه باید در این گروه در نظر گرفت، سازه‌ها با دو نقش معنایی متفاوت با یکدیگر پیوند می‌خورند. به نمونه‌های فارسی توجه کنید.

۱۴. الف) کی و چی (برای مریم) خرید؟ (نوع اول)

ب) چی و به کی تو دادی؟

پ) چه چیزی را و به کی دادی؟

۱۵. الف) کی (برای مریم) خرید و چی ؟ (نوع دوم)

ب) چی تو دادی و به کی ؟

پ) ؟؟ / چه چیزی را دادی و به کی ؟

نمونه‌های (۱۴) و (۱۵) نشان می‌دهند که در زبان فارسی هم‌پایگی دو پرسش‌واژه با دو نقش معنایی متفاوت امکان‌پذیر نیست.

### ۵. نتیجه‌گیری و تحلیل رده‌شناختی

پیش از آنکه شرایط زبان فارسی را با توجه به نمونه‌های بررسی شده مورد بحث قرار دهیم، انواع الگوهای هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ها را در زبان‌های دنیا ارائه می‌کنیم تا با استناد بر یافته‌های پژوهش، جایگاه و رده زبان فارسی را تعیین کنیم.

جدول ۱: انواع الگوهای پرسش‌های چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه<sup>۱</sup> میان زبان‌ها

پرسش‌های چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه آزاد	پرسش‌های چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه آمیخته	پرسش‌های چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه افزوده‌ای	پرسش‌های چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه صفر	الگو
وابسته‌های اجباری؛ وابسته‌های اختیاری و افزوده‌ای‌ها	پرسش‌واژه‌های افزوده‌ای؛ وابسته‌های اختیاری	فقط دو پرسش‌واژه افزوده‌ای	----	پرسش‌واژه‌های هم‌پایه
لهستانی مجارستانی روسی بلغاری رومانیایی	انگلیسی آلمانی	هلندی انگلیسی اسپانیایی ایتالیایی	چینی ژاپنی	زبان‌ها

<sup>۱</sup> CMWQ= Coordinated Multiple Wh- Questions

همان گونه که در جدول بالا آمده است در سه رده زبانی، هم پایگی پرسش واژه‌ها در زبان‌ها مشاهده شده است؛ زبان‌های افزوده‌ای، آمیخته و آزاد. در رده زبان‌های افزوده‌ای فقط هم پایگی افزوده‌ها مجاز است و پیوند وابسته‌های اختیاری و اصلی وجود ندارد. نمونه‌های (۷) و (۸) نشان دادند که در هر دو حالت متوالی و گسسته، هم پایگی دو پرسش واژه افزوده‌ای وجود دارد. رده زبان‌های افزوده‌ای، فقط صورت افزوده‌ای را دارند مانند زبان‌های فهرست شده در جدول (هلندی و موارد مشابه). از آنجایی که هم پایگی پرسش واژه‌های دیگر نیز در زبان فارسی مشاهده شده است، پس فارسی در رده زبان‌های افزوده‌ای قرار ندارد.

رده زبان‌های آمیخته، زبان‌هایی را شامل می‌شود که در آن‌ها فقط سازه‌های اختیاری مانند افزوده‌ها و متمم‌های اختیاری همپایه می‌شوند. با استناد بر نمونه‌های فارسی (۹) تا (۱۳) کاربرد پرسش واژه‌های موضوعی اختیاری و اجباری به همراه پرسش واژه‌های افزوده مجاز است. در زبان فارسی هم پایگی پرسش واژه‌های موضوعی و افزوده‌ای وجود دارد اما الزاماً موضوع‌های اختیاری نیستند و موضوع‌های اجباری را نیز نشان می‌دهد. بنابراین زبان فارسی همه شرایط لازم برای رده زبان‌های آمیخته را نشان نمی‌دهد و در این رده نیز قرار نمی‌گیرد. در رده زبان‌های آزاد، هر نوع از سازه‌ها همپایه می‌شوند. محدودیتی در هم پایگی پرسش واژه‌های موضوعی و افزوده‌ای نیست. نمونه‌های (۱۴) و (۱۵) در زبان فارسی نشان می‌دهند که هم پایگی دو پرسش واژه موضوعی (از جمله اجباری و اختیاری) همزمان با دو نقش معنایی متفاوت مجاز نیست. بنابراین زبان فارسی در رده زبان‌های آزاد نیز قرار ندارد. نتیجه و بحث رده شناختی زبان فارسی این است که این زبان با توجه به ویژگی‌های خاصی که نشان می‌دهد در هیچ یک از رده‌های پیشنهادی لیپتاک (Lipták, 2003; 2011) به طور مشخص قرار نمی‌گیرد.

در بررسی بین‌زبانی اخیر زبان‌ها به طور کلی به دو دسته تقسیم می‌شوند؛ زبان‌های دارای پیش‌بندی چند پرسش واژه<sup>۱</sup> و زبان‌های بدون پیش‌بندی چند پرسش واژه<sup>۲</sup>. در زبان‌های گروه اول، حرکت و پیش‌بندی همزمان چند پرسش واژه امکان‌پذیر و قابل قبول است مانند زبان بلغاری. در گروه دوم، زبان‌هایی مطرح هستند که پرسش واژه در آن‌ها حرکت نمی‌کند و یا در صورت حرکت، فقط یک پرسش واژه مجاز به جابه‌جایی است (Gracanin-Yuksek, 2017)؛ پس در زبان‌های نوع دوم حرکت چندین پرسش واژه مجاز نیست مانند زبان فارسی. در چنین رده‌بندی، همه زبان‌هایی که هم پایگی پرسش واژه‌ها را نشان می‌دهند، هم پایگی یک افزوده و افزوده دیگر را دارند. چنین فرضی یعنی همه زبان‌های دارای هم پایگی پرسش واژه‌ای، ویژگی رده زبان‌های

<sup>1</sup> multiple fronting languages=MF languages

<sup>2</sup> non multiple fronting languages= Non-MF languages

افزوده‌ای لیپتاک (Lipták, 2011) را دارند. شواهد زبان فارسی چنین فرضی را تأیید می‌کند. هر چند فقط زبان‌هایی که پیشابندی چندین پرسش‌واژه را دارند، هم‌پایگی دو وابسته موضوعی را نشان می‌دهند (Gracanin-Yukse, 2017). شواهد زبان فارسی نیز این ادعای اخیر را تأیید می‌کند. بنابراین در طبقه‌بندی گراچانین یوکسک (Gracanin-Yukse, 2017)، زبان فارسی در گروه زبان‌های بدون پیشابندی چندین پرسش‌واژه قرار می‌گیرد و هم‌پایگی افزوده‌ها را نشان می‌دهد و برخلاف زبان‌های گروه اول، هم‌پایگی دو وابسته موضوعی در آن معجز نیست.

در رده‌بندی کلی پیشنهادی زبان‌ها، زبان فارسی همانند زبان‌های آلمانی، انگلیسی، هلندی در گروه زبان‌های بدون پیشابندی چند پرسش‌واژه قرار می‌گیرد. این در حالی است که در تعیین دقیق نوع رده‌زبانی بر مبنای تقسیم‌بندی لیپتاک و ویت‌من باید گفت زبان فارسی آمیختگی هم‌پایگی میان پرسش‌واژه‌های افزوده و موضوعی را با یکدیگر نشان می‌دهد اما هم‌پایگی دو پرسش‌واژه موضوعی را ندارد. در تقسیم‌بندی مطرح در مبانی نظری، اختیاری و اجباری بودن وابسته‌های موضوعی مورد توجه بوده‌است که ویژگی‌های زبان فارسی بر مبنای آن در زیر ارائه می‌شود.

جدول ۲: راهکارهای زبان فارسی در هم‌پایگی انواع پرسش‌واژه‌ها

پرسش‌واژه‌های هم‌پایه فارسی	افزوده +	موضوع اجباری +	موضوع اختیاری +	موضوع +
	افزوده	افزوده	افزوده	موضوع
	بله	بله	بله	خیر

## ۶. پرسش‌های چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه و حذف‌بندی

در حذف‌بندی<sup>۱</sup>، بند درونه‌ای پس از پرسش‌واژه، حذف می‌گردد اما تعبیر معنا از بخش محذوف کامل است؛

۱۶. علی کسی<sup>۲</sup> دید اما یادم نمی‌یاد [کسی<sup>۳</sup> علی<sup>۴</sup> دید] (با مرجع)

در جمله<sup>۱۶</sup> بند درونه‌ای حذف شده‌است اما پرسش‌واژه در خارج از بند برجا مانده‌است. بنابراین، پرسش‌واژه پیش از حذف از جایگاه خود حرکت کرده و در گروه بالاتری قرار می‌گیرد. در این حالت، بند اول را بند مرجع دار<sup>۲</sup> و بند دوم را بند محذوف<sup>۳</sup> می‌نامند. پرسش‌واژه نیز سازه بر جا مانده<sup>۴</sup> نامیده می‌شود.

<sup>1</sup> sluicing

<sup>2</sup> antecedent clause

<sup>3</sup> elided clause

<sup>4</sup> remnant

مرچنت (Merchant, 2001) معتقد است که پرسش واژه حرکت می کند و سپس حذف انجام می شود. یعنی حذف زمانی رخ می دهد که سازه ای معادل سازه ی دیگری باشد. به بیان دیگر، بند اول به بند مرجع دار شباهت معنایی داشته باشد. بنابراین، در رویکرد حذف «شرط همسانی» شرط اصلی حذف به شمار می آید. اصطلاح «e-giveness» در پیوند با چنین شرطی مطرح شده است: هرگاه میان بند مرجع دار و بند درونه ای رابطه استلزام معنایی دوسویه<sup>۱</sup> برقرار گردد، حذف بند درونه ای رخ خواهد داد. از این رو، در تعبیر معنایی، هر دو سازه به یک مصداق<sup>۲</sup> واحدی دلالت دارند. در این صورت حذف بند شکل می گیرد مانند نمونه (۱۶).

زبان فارسی دو نوع حذف را نشان می دهد؛ حذف بندگی با مرجع و بدون مرجع. در نمونه نخست، پرسش واژه به مرجعی در بند اول ارجاع دارد (نمونه ۱۶)؛ اما در نوع دوم پرسش واژه ها (افزوده یا وابسته پنهان) در بند اول مرجعی ندارند (نمونه ۱۷).

۱۷. یه ماشین جلوی در پارکه اما نمی دونم مال کیه. (بدون مرجع)  
علاوه بر جمله های تک پرسش واژه ای، در زبان فارسی نمونه هایی از پرسش واژه های هم پایه نیز مشاهده شده اند.

۱۸. کلیدش رُگم کرده اما نمی دونم کی و کجا. (بدون مرجع)

۱۹. شنیدیم که تصادف کرده اما نمی دونیم با کی و کی. (بدون مرجع)

۲۰. فهمیدم که علی به قتل رسیده اما نمی دونم توسط چه کسی و کی. (بدون مرجع)

۲۱. \* همه مهمان ها یه چیزی آوردن اما نمی دونم کی و چی. (با مرجع)

داده های فارسی (۱۸) تا (۲۱) نشان می دهند که پیوند پرسش واژه ها در این نوع از جمله ها نیز محدودیت هایی دارند و فقط به صورت متوالی به کار می روند. تا آنجا که نمونه ها گردآوری شده اند، نوع با مرجع با پرسش واژه های هم پایه قابل قبول نیستند. پیوند دو افزوده، یک وابسته اختیاری یا اجباری با افزوده ها مجاز است.

زبان شناسان بسیاری به عملکرد نحوی این نوع جمله ها توجه کرده اند و هدف آن ها توضیح نحوه اشتقاق چنین جمله هایی بر پایه فرآیندهای نحوی و نظری است. سیتکو و گراچانین بوکسک (Citko & Gracanin-Yukse, 2013) زبان های گوناگونی مانند روسی، صربو کراتی و لهستانی را بررسی کردند تا دریابند چنین ساخت هایی دو بندی یا تک بندگی هستند و اشتقاق آن ها چه توجیه نحوی دارد. آن ها در بررسی خود به این نتیجه رسیدند زبان هایی که حرکت چندین

<sup>1</sup> mutual entailment

<sup>2</sup> referent

پرسش‌واژه را به طور هم‌زمان ندارند، فقط شیوه اشتقاق چنین جمله‌هایی، دوبندی بودن آن‌هاست. هایدا و رپ (Haida & Repp, 2011) پس از بررسی خود به نتیجه‌ای مشابه سیتکو و گراچانین-یوکسک (Citko & Gracanin-Yukse, 2013) رسیدند؛ همه زبان‌هایی که حرکت چندین پرسش‌واژه را به جایگاه مشخص‌گر گروه کانون به طور هم‌زمان دارند، حرکت حاشیه‌ای آن‌ها فقط در یک بند انجام می‌شود؛ پس تک‌بندی هستند. در تک‌بندی‌ها، پرسش‌واژه‌های هم‌پایه با هم یک‌سازه فرض می‌شوند. مرچنت (Merchant, 2007)، گریبانوا (Gribanova, 2009) و کازنین (Kazenin, 2002) در بررسی هم‌پایگی دو پرسش‌واژه موضوعی معتقدند که هر دو پرسش‌واژه هم‌پایه یک‌سازه هستند.

به طور کلی فرضیه‌های پیشنهادی از بررسی زبان‌های گوناگون به شرح زیر هستند؛ الف) زبانی که حرکت پرسش‌واژه را در جمله‌های پرسشی ندارد، پیوند چند پرسش‌واژه را نیز نخواهد داشت.

ب) زبانی که حرکت چندین پرسش‌واژه را بطور هم‌زمان ندارد، پرسش‌های چندپرسش‌واژه‌ای هم‌پایه آن دوبندی هستند.

پ) زبانی که حرکت چندین پرسش‌واژه را بطور هم‌زمان دارد، پرسش‌های چندپرسش‌واژه‌ای هم‌پایه آن تک‌بندی هستند (Lipták, 2011).

در زبان فارسی حرکت پرسش‌واژه اختیاری است، در صورت حرکت فقط یک پرسش‌واژه به جایگاه گروه کانون یا منظور حرکت می‌کند. ریزی (Rizzi, 2004) معتقد است در هر بند فقط یک سازه کانونی مجاز است.

۲۲. الف) علی هرگز چی را نمی‌بیند؟ (بدون حرکت؛ در جای اصلی)

ب) **چی را علی هرگز نمی‌بیند؟** (پرسش‌واژه در جایگاه مشخص‌گر گروه کانون)

پ) **؟؟ هرگز/هیچ‌وقت چی را علی نمی‌بیند؟** (حضور دو سازه کانونی)

ت) **چی را هرگز علی نمی‌بیند؟** (سازه‌ای کانونی به جز پرسش‌واژه (Vaezi, 2013, p. 218) همان‌گونه که نمونه (۲۲) نشان می‌دهد، در زبان فارسی در هر بند یک سازه کانونی مجاز است. با توجه به فرضیه (ب) زبانی که حرکت چندین پرسش‌واژه را به طور هم‌زمان ندارد، پرسش‌های چندپرسش‌واژه‌ای هم‌پایه آن دو بندی هستند. بنابراین پرسش‌واژه‌های هم‌پایه، هر یک به طور مجزا به جایگاهی بالاتر (گروه کانون یا منظور) حرکت می‌کنند. چنین فرضیه‌ای اشاره به این مطلب دارد که دو پرسش‌واژه هم‌پایه در دو بند متفاوت قرار دارند. بنابراین زبان فارسی از زبان‌هایی مانند بلغاری متفاوت است که هم‌زمان چندین پرسش‌واژه به گروه کانون حرکت

می کنند. عملکرد نحوی و تبیین اشتقاق چنین جمله‌هایی با جزئیات بیشتر در مقاله دیگری ارائه می شود.

## ۲. نتیجه گیری

در زبان فارسی، هم پایگی پرسش واژه‌ها مجاز است و انواع آن در این زبان عبارت اند از هم پایگی دو پرسش واژه افزوده؛ یک پرسش واژه موضوعی (اعم از اجباری و اختیاری) و یک پرسش واژه افزوده. زبان فارسی با توجه به داده‌های گردآوری شده در پژوهش حاضر شرایط لازم هیچ یک از رده‌های زبانی آمیخته، افزوده و آزاد پیشنهادی در چارچوب نظری را نشان نمی دهد. پرسش واژه‌های همپایه، با دو حالت ساختاری متوالی و گسسته در این زبان به کار می روند. در نوع گسسته، حضور پرسش واژه افزوده در انتهای جمله در مقایسه با پرسش واژه موضوعی درجه پذیرش بالاتری دارد. در جمله‌های مرکب با حذف بندی، فقط نوع متوالی پرسش واژه‌ها مشاهده شد. هم پایگی پرسش واژه‌ها در جمله‌های با حذف بندی از نوع بدون مرجع امکان پذیر است؛ به بیان ساده تر، در جمله‌های با حذف بندی با مرجع، حضور پرسش واژه‌های هم پایه مجاز نیستند.

## فهرست منابع

غلام علی زاده، خسرو (۱۳۷۲). *فرایندهای حرکتی در زبان فارسی*. رساله دکتری. دانشگاه تهران.  
واعظی، هنگامه (۱۳۹۲). «ساخت‌های پرسش‌واژه‌ای در زبان فارسی: رویکردی کمینه گرا». *زبان پژوهی*، دوره ۵. شماره ۹۰۱. صص ۱۹۹-۲۲۱.

## References

- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.  
Chomsky, N. (1986). *Barriers*. Cambridge, Massachusetts, United States: MIT Press.  
Citko, B., & Gracanin-Yukse, M. (2013). Towards a new typology of coordinated wh-Questions. *Linguistics*, 49, 1-32.  
Gholamalizadeh, Kh. (1993). *The movement processes in Persian* (PhD dissertation), Tehran University, Tehran, Iran [in Persian].  
Gracanin-Yukse, M. (2017). Conjoined wh-questions. In M. Everaert & H. Van Riemsdijk (Eds.), *The Companion to Syntax (2<sup>nd</sup> edition*, pp. 1127-1161). Hoboken, New Jersey, United States: Wiley-Blackwell.  
Gribanova, V. (2009). Structural adjacency and the typology of interrogatives. *Linguistic Inquiry*, 40, 133-154.  
Haida, A., & Repp, S. (2011). Mono-clausal question word coordinations across languages. *The North East Linguistic Society (NELS)*, 39(1), 361-374.  
Karimi, S., & Taleghani, A. (2007). Wh-Movement, interpretation, and optionality in Persian. In S. Karimi, V. Samiiian, & W. Wilkins (Eds.), *Clausal and phrasal architecture: syntactic derivation and interpretation* (pp. 167-187). Amsterdam: John Benjamins.  
Kasaie, H. (2016). Coordinated wh-questions in Japanese. *Lingua*, 183, 126-148.

- Kazenin, K. (2002). *On coordination of wh-phrases in Russian* (Master's thesis). Tübingen University, Tubigen, Germany and Moscow State University, Moskva, Russia.
- Lipták, A. (2003). Conjoined questions in Hungarian. In C. Boeckx & K. Grohmann (Eds.), *Multiple wh-fronting. Linguistik Aktuell/Linguistics Today 64* (pp. 141-160). Amsterdam: John Benjamins.
- Lipták, A. (2011). Strategies of wh-coordination. *Linguistic Variation, 1*(2), 149-188.
- Lotfi, A. R. (2003). Persian *wh*-riddles. In C. Boeckx & K. Grohmann (Eds.) *Multiple wh-fronting. Linguistik Aktuell/Linguistics Today 64* (pp. 160-186). Amsterdam: John Benjamins.
- Merchant, J. (2001). *The syntax of silence: sluicing, islands, and the theory of ellipsis*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Merchant, J. (2008). *Spurious coordination in Vlach multiple wh-fronting*. Mid-America Linguistics Conference, 26-28 October 2008, University of Kansas, Kansas, USA. [Online]:  
<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.585.4764&rep=rep1&type=pdf>>
- Mirsa'idi, A., & Mansouri, S. (2012). Wh-movement in multiple-questions in Persian. In F. Tag (Ed.), *International Conference on Language, Medias and Culture, 33*, 1-4. China: IACSIT Press.
- Paperno, D. (2012). Comitative coordination in Q'anjob'al. *UCLA Working Papers in Linguistics, Papers in Semantics, 16*, 111-130.
- Raghibdoust, Sh. (1994). Multiple *wh*-Fronting in Persian. *Cahiers de Linguistique, 21*, 27-58.
- Rizzi, L. (2004). Locality and left Periphery. In A. Belletti (Ed.), *Structures and Beyond: the cartography of syntactic structure* (pp. 223-251), Oxford: Oxford University Press.
- Stassen, L. (2000). AND-languages and WITH-languages. *Linguistic Typology, 4*, 1-54.
- Vaezi, H. (2013). WH-constructions in Persian: a minimalist approach. *Zabanpazhouhi, 5*(901), 199-221 [in Persian].
- Whitman, N. (2004). Semantics and pragmatics of English verbal dependent coordination. *Language, 80*(3), 403-434.
- Whitman, N. (2007). Cross linguistic semantics of coordinated-*wh* interrogatives. *Conference of the Ohio University Linguistics Department (COULD)*. [Online]:  
<[http://literalmindedlinguistics.com/Coord\\_Wh/home.html](http://literalmindedlinguistics.com/Coord_Wh/home.html)>
- Williams, E. (1981). Transformationless grammar. *Linguistic Inquiry, 12*(4), 645-653.

## Conjoined Multiple WH-Questions in Persian: A Typo-syntactic Analysis

Hengameh Vaezi<sup>1</sup>  
Yadgar Karimi<sup>2</sup>

Received: 11/11/2017  
Accepted: 23/05/2018

### Abstract

This paper examines the typological aspects of coordinated WH-Questions in Persian language. Coordination is one of the syntactic operations that makes a compound or complex phrase or sentence. It is widely assumed that two conjuncts have to be alike in their grammatical and semantic functions. Williams (1981) proposed the *Law of Coordination of Likes*; that is, the coordinated constituents must be the same in terms of their syntactic category;

1) a. John ate **the apple and the orange**.

b.\* John ate **the apple and yesterday**.

In example (1b) the constituents *the apple* (NP) and *yesterday* (ADVP) differ in their syntactic categories. So, this violates the Law of Coordination of Likes. Despite the above description, the coordination of WH-words with different functions is possible in languages such as Hungarian:

2) a. ***Ki es mikor*** *latta Marit?* (pre verbal coordination in Hungarian)

*who-nom and when* saw-3Sg Mary-acc

“Who saw Mary and when?”

b. ***Mikor es hol*** *lattad Marit?*

*when and where* saw-2Sg Mary-Acc

“When and where did you see Mary?”

3) a. ***Ki*** *latta Marit* ***es mikor?*** (post verbal coordination)

*who-Nom* saw-3Sg Mary-Acc *and when*

“Who saw Mary and when?”

b. ***Mikor*** *lattad Marit* ***es hol?***

*when* saw-2Sg Mary-Acc *and where*

“When and where did you see Mary?”

(Lipták, 2003, p. 143)

---

<sup>1</sup> Assistant Professor of General Linguistics, Islamic Azad University, Rasht branch (Corresponding Author); [vaezi@iaurasht.ac.ir](mailto:vaezi@iaurasht.ac.ir)

<sup>2</sup> Associate Professor of General Linguistics, Kordestan University; [y.karimi@uok.ac.ir](mailto:y.karimi@uok.ac.ir)



In these coordinated WHs (e.g. 2a & 3a), an argument WH-word and an adjunct WH-word are coordinated; where the Law of Coordination of Likes does not seem to be held and the sentences are, yet grammatical. She classified the strategies of WH-coordination into four types. Adjunct CMWQ, only adjuncts can be coordinated like Dutch; Free CMWQ, any type of constituents can be coordinated, like Hungarian; Mixed CMWQ, only optional materials can be coordinated, like German and NO CMWQ, the coordination of WH-words is not permitted, like Chinese (Lipták, 2011). These cases have not been afforded due to consideration in the previous studies in Persian language. Thus, this paper attempts to find out what types of WH-words can be coordinated; whether Persian type is mixed, free or adjunct type and finally, which coordinated WH-words are permitted in sluicing.

In Persian, two adjunct-WH-words; one argument WH-word (obligatory or optional) and one adjunct WH-word are coordinated. However, the coordination of two argument WH-words has not been observed in the data gathered for this research. So, this language has its own properties which are different from the types (adjunct, mixed and free) proposed by Lipták (2011). Its properties are given in Table (1). Furthermore, the Persian coordinated WH-words are used in two types: sequential and split.

- 4) a. **key va kojâ** be donyâ âmadi? (sequential)  
When & where were born. Sg.3.  
“When and where were you born?”
- b. **Ĉe kasâni va ĉerâ** dar Tehrân be xiâbân âmadand?  
Who & why in Tehran to street came. Pl.  
“ ??Who and why did they come to the street? ”
- c. \* **Ki va ĉi** xarid?  
Who & what buy. Sg.Past.  
“Who and what did she buy?”
- 5) a. **key** be donyâ âmadi **va kojâ**? (split)  
When were born. Sg.3. & where  
“When and where were you born?”
- b. **Ĉe kasâni** dar Tehrân be xiâbân âmadand **va ĉerâ**?  
Who in Tehran to street came. Pl. & why  
“ ??Who and why did they come to the street? ”
- c. \* **Ki** xarid **va ĉi**?  
Who buy.Sg.Past. & what  
“Who and what did she buy?”

Table 1. Characteristics of Persian coordinated WH-questions

argument + argument	Arbitrary argument + Adjunct	Obligatory argument + Adjunct	Adjunct + Adjunct	Persian coordinated WH-questions
No	yes	yes	yes	

In this language, one WH-fronting is permitted; that is Persian does not have multiple WH-fronting like Bulgarian language. It was supposed if a language does not have wh-fronting, it cannot have CMWQ either. The movement of one WH-word is permitted in Persian, so it has the coordination of WH-questions in Persian. Each clause only has one focus constituent (Rizzi, 2004). Eventually, it has been

hypothesized that the coordinated constructions are probably bi-clausal, because it was supposed that if a language does not have multiple WH-fronting, it can have bi-clausal CMWQs only.

As mentioned above, Persian has two types of *sequential* and *Split* types of WH-coordination. In sluicing constructions, the sequential type of coordinated WH-words has just been observed. All these sentences showed the sluicing without any antecedent for WH-words.

6) Šenidim tasâdof karde amâ nemidunim bâ ki va key. (without antecedent)

Heard accident but not-know with who & when

“I heard she had an accident but I don’t know with whom and when.”

**Keywords:** Persian, Conjoined Multiple WH-questions, Language type, Coordination, Sluicing



## تعریف نگاری فعل و زبان شناسی شناختی: مطالعه موردی فعل «افشاندن»<sup>۱</sup>

تینا قنبریان<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۲/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۲۵

### چکیده

مطالعات نظری زبان شناسی و تجربه عملی در فرهنگ نویسی، دو شاخه مستقل از بررسی های زبانی اند که هر کدام با پرسش ها و مسائل ویژه خود روبه رو هستند. هر چند در حوزه «معناشناسی واژگانی» کار زبان شناس و فرهنگ نویس بیشترین مرز مشترک را با هم دارند، اما بیشترین همگرایی در مبحث «چندمعنایی» به چشم می خورد. در پژوهش حاضر، بررسی چندمعنایی در پیوند با مقوله واژگانی «فعل» انجام شد. همچنین داده هایی مشتمل بر حدود ۵۰۰ جمله و پاره گفته در ارتباط با فعل حرکتی «افشاندن» به دست آمد. «زبان شناسی شناختی» بحث های معناشناسی واژگانی را در مرکز مطالعات خود قرار داده است. بر این مبنا، پژوهش حاضر به توصیف چند معنایی فعل «افشاندن» در چارچوب نظریه «معنا شناسی چارچوب»، «شبکه واژگانی» و «دستور ساختی» که از نظریات مورد توجه در زبان شناسی شناختی هستند، می پردازد. در بررسی چندمعنایی فعل افشاندن به

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.18801.1490

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد زبان شناسی، گروه زبان شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، پژوهشگر گروه فرهنگ نویسی، فرهنگستان

زبان و ادب فارسی؛ tina.ghanbarian@gmail.com

منظور ایجاد تفکیک‌های معنایی، به طرح دو پرسش پرداخته شد: (۱) مرز دو برش معنایی کجاست؟ (۲) آیا بین معانی مختلف یک واژه چندمعنا ارتباط وجود دارد و این موضوع چگونه می‌تواند در فرهنگ‌نویسی مؤثر باشد؟ بر پایه یافته‌های پژوهش، مسئله «هم‌معنایی» و «شمول معنایی» و وجود «شبکه معنایی» بین معنای گوناگون یک فعل چندمعنا از جمله مبحث‌های زبان‌شناسی شناختی است. این مبحث‌ها در مرحله «تفکیک معانی» از کار تعریف‌نگاری فعل و در پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش حاضر بسیار اهمیت دارند. در این میان، اگر تعریف‌نگار بتواند بیشتر از ابزار توصیفی که زبان‌شناسی و به‌خصوص شاخه شناختی در اختیار او قرار می‌دهد استفاده کند، کار او نظام‌مندتر و از خطاهای شخصی بیشتر دور می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** فرهنگ‌نویسی، تعریف‌نگاری، زبان‌شناسی شناختی، فعل، چندمعنایی، شبکه واژگانی، دستور ساختی، هم‌معنایی، شمول معنایی

## ۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های زبان‌شناسی، شاهد تغییر مسیری بوده‌است. پیش از این، پژوهش‌های زبان‌شناختی در بررسی‌های نحوی، واج‌شناسی و معناشناسی منطقی، از حدس و یا شم زبانی بهره می‌گرفتند. پس از مدتی، تحلیل‌های موثق واژه‌ها در متن و گفتار، با تمرکز بر اینکه واقعاً واژگان چگونه و به صورت عملی به کار می‌روند، انجام شدند. فرهنگ‌نویسی، نیز از حاشیه پژوهش‌های زبانی به مرکز این گونه پژوهش‌ها راه یافته‌است. هم‌زمان، فرهنگ‌نویسی نیز کم‌کم از مهارتی سنتی به یک شاخه بین‌رشته‌ای علمی تبدیل شده‌است.

همان‌گونه که از نام پژوهش حاضر روشن است، این مقاله از میان وظایف گوناگون در کار فرهنگ‌نویسی به «تعریف‌نگاری» می‌پردازد. تعریف‌نگار به منظور ارائه اطلاعات معنایی، وظیفه دارد تا دو امر تفکیک معنایی<sup>۱</sup> و نگارش تعریف را انجام دهد. شم زبانی به ویژه در تفکیک‌های معنایی و تعریف‌نگاری فرهنگ‌نویسی کاربرد زیادی دارد. با این وجود، نگاه علمی به فرهنگ‌نویسی سبب شده‌است که رویکردهای جدید در تعریف‌نگاری و فرهنگ‌نویسی در پی استخراج ابزاری باشند تا به وسیله آن بتوانند معانی گوناگون یک واژه را از پیکره استخراج کنند (Geeraerts, 2010).

<sup>۱</sup> sense discrimination

پژوهش حاضر از میان مقوله‌های گوناگون واژگانی، مقوله «فعل» را انتخاب کرده و مورد بررسی قرار داده‌است. فعل، هسته سازمان دهنده جمله به شمار می‌آید. در حوزه معنانشناسی واژگانی، مقوله فعل اهمیت بسیاری دارد تا جایی که شاید بتوان گفت مهم‌ترین مقوله واژگانی و نحوی هر زبانی، فعل است. زیرا چارچوب معنایی جمله و روابط موجود در آن را معین می‌کند. شریف و همکاران (Sharif et al, 2016 quoted from Miller & Fellbaum, 1991) درباره این مقوله واژگانی می‌نویسند از آن‌جا که اهل زبان، اطلاعات نحوی و معنایی پیچیده فراوانی درباره افعال ذخیره شده در واژگان ذهنی خود دارند، دشوارترین مقوله واژگانی قابل بررسی فعل است. این دشواری زمانی دو برابر می‌شود که چندمعنایی بسیاری از فعل‌ها را هم به آن بیفزاییم.

مطالعه موردی این مقاله بر روی فعل «افشاندن» انجام شده‌است. داده‌های پژوهش که مشتمل بر حدود ۵۰۰ جمله و پاره گفته هستند از پیکره «فرهنگستان زبان و ادب فارسی» استخراج شده‌اند. نگارندگان در این پژوهش، به دنبال تلفیق تجربه تعریف‌نگاری فعل با برخی از یافته‌های زبان‌شناسی شناختی هستند. در بررسی چندمعنایی، فعل افشاندن به منظور ایجاد برش‌های معنایی و سپس تعریف آن، به طرح دو پرسش پرداختیم. نخست اینکه، مرز دو برش معنایی کجاست؟ آیا بین واژه‌هایی که به صورت تعریف به مترادف می‌آیند، می‌توان در تفکیک معنایی تمایز در نظر گرفت؟ چه زمانی دو تفکیک معنایی زیر شمول هم به شمار می‌آیند و بهتر است در هم ادغام شوند و چه زمانی باید از هم جدا گردند؟ دوم آنکه، آیا بین معانی مختلف یک واژه چندمعنا ارتباط برقرار است و این موضوع چطور می‌تواند در فرهنگ‌نویسی مؤثر باشد؟

## ۲. پیشینه پژوهش

همان‌گونه که از نام این پژوهش بر می‌آید، فرهنگ‌نویسی، مطالعات شناختی زبان و مطالعه فعل، سه محور اصلی آن را تشکیل می‌دهند. در بخش پیشینه برآنیم به آثاری پردازیم که درباره پیوند زبان‌شناسی و به ویژه زبان‌شناسی شناختی با فرهنگ‌نویسی نوشته شده‌اند. اتکینز و همکاران (Atkins et al, 1988)، در متن پنج فرهنگ لغت زبان آموز، ارتباط نظام‌مند بین نحو و معنانشناسی را در پیوند با افعال انگلیسی بررسی کردند و کمبود نظام‌مندی را در این جنبه از فرهنگ‌نویسی مشاهده کردند. قطره (Ghatreh, 2007)، با بررسی اجمالی فرهنگ‌های فارسی تا به امروز، بر این نکته تأکید می‌کند که اغلب آن‌ها را یا ادبا نگارش کرده‌اند و یا رویکردی تجویزی و مبتنی بر متون ادبی، بر نگارش آن‌ها نظارت داشته‌است. وی تلاش کرده با ارائه نمونه‌هایی از نخستین مراحل تدوین فرهنگ، رد پای مبحث‌های گوناگون زبان‌شناسی را نشان دهد. وی همچنین بر این

نکته تأکید دارد که تا پابانی‌ترین مراحل نیز فرهنگ‌نویس به استفاده از مفاهیم و دستاوردهای این علم نیاز دارد.

بوآس (Boas, 2001)، مطالعه‌ای تطبیقی<sup>۱</sup> بر فعل‌های حرکتی<sup>۲</sup> انگلیسی و آلمانی انجام داده‌است. وی در این بررسی نشان می‌دهد که استفاده از معناشناسی چارچوب<sup>۳</sup> -یکی از رویکردهای به نام معناشناسی شناختی- برای تدوین فرهنگ‌های دوزبانۀ کامپیوتری چه مزیت‌هایی دارد. گیرائرتز (Geeraerts, 2007)، در مقاله خود در پی پاسخ‌گویی به این پرسش است که ارتباط بین زبان‌شناسی شناختی و فرهنگ‌نویسی به‌عنوان شاخه کاربردی و خواهر واژه‌شناسی و معناشناسی واژگانی چیست؟ برای پاسخ‌گویی به این پرسش، او از دو گام استفاده می‌کند. در گام نخست، این موضوع بررسی می‌شود که چگونه دیدگاه‌های معناشناسی واژگانی در پیوند با زبان‌شناسی شناختی می‌توانند یک چارچوب نظری را ارائه دهد که تا اندازه بسیاری با فعالیت عملی در فرهنگ‌نویسی سازگار است. وی بیان می‌کند که چارچوب نظری شناختی، بیش از نظریه‌های ساخت‌گرا<sup>۴</sup> که پیش‌تر به‌عنوان مرجع شکل‌دهی به فرا فرهنگ‌نویسی<sup>۵</sup> به کار می‌رفت، کار ساز است.

اصلانی و همکاران (Aslani et al, 2013)، در پژوهش خود، از پنج فرهنگ لغت مهم تک‌زبانۀ فارسی استفاده کرده‌اند که مشتمل بر فرهنگ عمید، سخن، دهخدا، معین و صدری افشار بودند. نویسندگان معناشناس، چارچوبی را برای بررسی داده‌های خود انتخاب کرده‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهند که هیچ‌یک از این پنج فرهنگ، بر پایه معیارهایی که امروزه در فرا فرهنگ‌نویسی رواج دارد، نوشته نشده‌اند. کرافت و ساتون (Croft & Sutton, 2017) در مقاله خود، ضمن معرفی اجمالی دستور ساختی بنیادین<sup>۶</sup>، نشان می‌دهد که زیربنای نظری آن درباره طبیعت مقولات دستوری برای فرهنگ‌نویسی بسیار اهمیت دارد. مهم‌ترین دستاوردی که استفاده از دستور ساختی می‌تواند برای فرهنگ‌نویسی داشته باشد، اطلاعاتی است که درباره رفتار نحوی واژه‌ها برای ضبط در فرهنگ به دست می‌دهد. قنبریان (Ghanbarian, 2016)، با بهره‌گیری از دستور ساختی گلدبرگ (Goldberg, 1995, 2006) به بررسی ویژگی جدایی‌پذیری<sup>۷</sup> دو بخش افعال مرکب فارسی و مقوله‌بندی جزء پیش فعل<sup>۸</sup>، پرداخته‌است. در این راستا، بر آن بوده تا فرآیند شکل‌گیری

<sup>1</sup> constrictive

<sup>2</sup> motion verbs

<sup>3</sup> frame semantic

<sup>4</sup> structuralist theories

<sup>5</sup> metalexigraphy

<sup>6</sup> radical construction grammar

<sup>7</sup> separability

<sup>8</sup> preverbal element

معنای جدید برای افعال سبک<sup>۱</sup> در افعال مرکب فارسی و پیامدهایی را که برای فرهنگ‌نویسی ایجاد می‌کنند بیان کند. او در این پژوهش فعل «گرفتن» را به‌عنوان مطالعه موردی انتخاب کرده‌است.

افراشی و صامت (Afrashi & Samet, 2014)، با تحلیل فعل حسی «شنیدن»، به بررسی چندمعنایی به مثابه زنجیره‌هایی از شباهت‌ها، بر پایه الگوی تیلر (Afrashi & Samet, 2014; quoted from Tiller, 1995)، پرداخته‌اند. آن‌ها با استفاده از فرهنگ بزرگ سخن و دهخدا و پیکره‌ای بیش از ۱۰۰ داستان معاصر فارسی، سه زنجیره معنایی که هفت معنی فعل شنیدن را در خود سازمان داده‌اند، برای این فعل ارائه داده‌اند. بر پایه این پژوهش، انگیزه ظهور دو زنجیره معنایی، بسط استعاری و یک زنجیره معنایی، حس آمیزی<sup>۲</sup> بیان شده‌است. شریف و همکاران (Sharif et al, 2016)، با استفاده از داده‌های فرهنگ بزرگ سخن و روش تحلیل بر اساس انگاره چندمعنایی اصول‌مند<sup>۳</sup> تایلر و ایوانز (Tyler & Evans, 2001)، به تحلیل فعل «گرفتن» پرداخته‌اند. آن‌ها از میان ۸۴ معنایی که برای فعل گرفتن در فرهنگ سخن آمده‌است، هشت معنا را به‌عنوان معانی متمایز جدا کردند. آن‌ها معنای دیگر را به عنوان اعضای مقوله‌ای هر کدام از این هشت معنای متمایز، معرفی می‌کنند. هر معنا برای زایش، نیاز به انگیزه دارد. آن‌ها در این پژوهش، مهم‌ترین انگیزه برای بروز معنای جدید را استعاره، مجاز و تبدیل طرح‌واره<sup>۴</sup> تصویری معرفی کرده‌اند.

### ۳. چارچوب نظری پژوهش

تحلیل‌های این پژوهش بر پایه نظریات زبان‌شناسی شناختی انجام شده‌است. مفاهیم معناشناسی شناختی و به ویژه معناشناسی چارچوب، به عنوان ابزار توصیفی به کار گرفته شده‌اند. تحلیل چندمعنایی فعل «افشاندن»، بر اساس نظریه شبکه معنایی لیکاف صورت گرفته و از مبانی دستور ساختی هم برای توصیف تکمیلی استفاده شده‌است.

#### ۳.۱. مطالعه شناختی معنا

معناشناسی شناختی<sup>۵</sup>، همانند زبان‌شناسی شناختی، نظریه واحدی نیست. بلکه مجموعه‌ای از نظریه‌ها و رویکردهاست که می‌توان آن‌ها را بر اساس اشتراکات‌هایشان زیر یک مجموعه

<sup>1</sup> light verb

<sup>2</sup> synesthesia

<sup>3</sup> principled polysemy

<sup>4</sup> image schema transformation

<sup>5</sup> cognitive semantic



گردآورد. معناشناسی شناختی به بررسی رابطه میان معنا و ارجاع آن در جهان واقعی می‌پردازد (Rasekhmahand, 2000, p. 22). مبحث‌هایی مانند مقوله‌بندی<sup>۱</sup>، شبکه شعاعی<sup>۲</sup>، نظریه سرنمون<sup>۳</sup>، معنای دائره‌المعارفی<sup>۴</sup>، طرح‌واره‌های تصویری<sup>۵</sup>، چارچوب<sup>۶</sup> و استعاره<sup>۷</sup> از جمله مفاهیم معنی‌شناسی شناختی هستند. پژوهش حاضر از این مفاهیم بهره برده است. در ادامه، به تناسب مبحث به هریک از این مفاهیم می‌پردازیم.

**الف) مقوله‌بندی، نظریه سرنمون و شبکه شعاعی:** لیکاف (Lakoff, 1987, p. 387) چند معنایی در حوزه واژگان را نوعی ویژه، از مقوله‌بندی سرنمونی معرفی می‌کند. دیدگاه سنتی نسبت به مقوله‌بندی بر این پایه استوار است که اعضای یک مقوله به دلیل داشتن ویژگی‌های مشترک در آن مقوله جای گرفته‌اند. هر چند نظریه معاصر مقوله‌بندی که با نام نظریه سرنمون ارائه شده، نشان می‌دهد که مقوله‌بندی انسان، تحت نظارت قواعدی قرار دارد که بسیار فراتر از درک سنتی از مقوله‌بندی است (Lakoff, 1987, p. 5). در این نگرش جدید، مفهومی در مرکز مقوله و مفاهیمی در حاشیه قرار می‌گیرد. این مفاهیم، در طیفی از بیشترین شباهت تا کم‌ترین شباهت به مفهوم مرکزی مرتبط می‌شوند. این موضوع زمینه ایجاد مجموعه‌هایی را فراهم می‌آورد که مفاهیم حاشیه‌ای همچون شعاع‌های نور پیرامون مفهوم مرکزی قرار می‌گیرند و تمامی مجموعه، شبکه شعاعی را تشکیل می‌دهد. در این شبکه به مفهوم مرکزی، سرنمون گفته می‌شود. نمونه معروف در پیوند با مقوله پرندگان، از این قرار است که برای نمونه کبوتر می‌تواند به‌عنوان سرنمون انتخاب شود. این درحالی است که پنگوئن و خفاش اعضای در انتهای حاشیه‌ای این مقوله قرار دارند.

**ب) معنای دائره‌المعارفی، معناشناسی چارچوب، طرح‌واره تصویری:** اصل مهم دیگر در معناشناسی شناختی این است که معنا دائره‌المعارفی است. دائره‌المعارفی بودن معنا، یعنی اینکه معانی واژه‌ها در درون نظامی از دانش درک می‌شوند که همان نظام مفهومی است. به بیانی، معنای واژه را نمی‌توان بدون آگاهی از دانش دائره‌المعارفی که به آن مرتبط است، ادراک کرد. این دانش دائره‌المعارفی، ریشه در تجربه اجتماعی و فیزیکی انسان دارد. فیلمور در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ میلادی با ارائه نظریه معناشناسی چارچوب<sup>۸</sup>، اهمیت معنای دائره‌المعارفی را در زبان‌شناسی

<sup>1</sup> categorization

<sup>2</sup> radial network

<sup>3</sup> prototype theory

<sup>4</sup> encyclopedic meaning

<sup>5</sup> image schema

<sup>6</sup> frame

<sup>7</sup> metaphor

<sup>8</sup> frame semantic

شناختی نشان دادند (Rasekhmahand, 2000). بر پایه معناشناسی چارچوب، مدخل‌های واژگانی در ذهن انسان، سبب برانگیختن چارچوب‌های معنایی می‌شود که خود شامل دو بخش است. بخش نخست، شامل معنای تصریح‌شده توسط مدخل واژگانی است. بخش دوم معنایی را در بر می‌گیرد که در پس‌زمینه معنایی واژه وجود دارد و به صورت پیش‌نگاره جزء معنای واژه به شمار می‌آید. در معناشناسی چارچوب، معنای واژه‌ها به صورت یک صحنه یا چارچوب تعریف می‌شود که این صحنه یا چارچوب دارای ساختار منظمی است (Fillmore, 1982). برای نمونه، تفاوت میان «بام» و «سقف» در این معناشناسی به این صورت تبیین می‌شود که قسمت بالائی یک طبقه در ارتباط با درون ساختمان سقف نام دارد. این در حالی است که اگر قسمت بالائی آن‌ها را در ارتباط با خارج ساختمان در نظر بگیریم نام آن بام خواهد بود. در واقع هر دو واژه به قسمت بالائی ساختمان اشاره دارند، اما تفاوت آن‌ها به چارچوبی مرتبط است که در آن فرض می‌شوند. بر پایه دیدگاه فیلمور (Fillmore, 1982) منظور از چارچوب، نظامی از مفاهیم مرتبط است به گونه‌ای که برای درک یکی از آن‌ها باید کل ساختار حاوی آن مفهوم را دریافت. طرح‌واره تصویری، نوعی ساخت مفهومی است که بر پایه تجربه فرد از جهان خارج در زبان نمود می‌یابد. در واقع، می‌توان طرح‌واره‌های تصویری را زیرمجموعه و بخشی از چارچوب معنایی در نظر گرفت. طرح‌واره‌های تصویری زبان-ویژه به شمار نمی‌روند و به کلیت قوای شناختی انسان مربوط هستند.

**ج) شبکه واژگانی:** انگاره‌ای که بتوان بر اساس آن چندمعنایی را بر مبنای نظریه سرنمون توضیح داد، مدلی است که در اصطلاح به آن شبکه واژگانی<sup>۱</sup> می‌گویند. این انگاره برای نخستین بار توسط کلودیا بروگمن (Brugman, 1981) در تحلیلی که از حرف اضافه «over» ارائه داده بود، نمود یافته و با استفاده از اثر جورج لیکاف (Lakoff, 1987) گسترش یافت. نظریه شبکه‌های واژگانی، یک واحد واژگانی را به صورت شبکه‌ای از معنای به هم پیوسته می‌بیند که در آن هر معنا با دیگری یک تفاوت کمینه<sup>۲</sup> دارد. این معناها از طریق تعداد محدودی از انواع اتصال‌دهنده‌ها<sup>۳</sup> به هم متصل می‌شوند. این اتصال‌دهنده‌ها در واقع نشانگر همان روابط معنایی در سنت مطالعات معنا هستند. بررسی این تفاوت‌های کمینه بین معانی واحدهای واژگانی، شواهد مهمی درباره ساختار واژگان و علاوه بر آن برای طبیعت نظریه معناشناسی به دست می‌دهد. گسترشی که در مطالعات استعاره<sup>۴</sup> از دهه گذشته به وجود آمد، در واقع نتیجه ضمنی بررسی این همبستگی

<sup>1</sup> lexical network

<sup>2</sup> minimal difference

<sup>3</sup> link

<sup>4</sup> metaphor

معناشناختی است. این روزها مسئله همبستگی معناشناختی تبدیل به یک مسیر پژوهشی اصلی در مطالعات معناشناسی معاصر شده‌است. هر چند این پژوهش‌ها، فقط گامی در جهت فهم ساختار واژگان نیستند، بلکه بیش از آن، گامی بلند به سوی نظریه‌ای جدید در معناشناسی به شمار می‌آیند (Norvig & Lakoff, 1987).

### ۳.۱.۱. فعل «Take»، مطالعه‌ای در نظریه شبکه واژگانی

لیکاف و نورویگ (Norvig & Lakoff, 1987) با بررسی فعل «take» تلاش کردند تا نظریه شبکه واژگانی را بیازمایند. آن‌ها اشاره می‌کنند نمی‌توان مطمئن بود که تمام واژگان چندمعنا، در نهایت در یک شبکه واژگانی بازنمود شوند که در آن هر معنا با دیگری تنها یک تفاوت واحد دارد. با این وجود، می‌توان دست کم این نظریه را آزمود تا مشاهده کرد که در چه مواقعی عمل نمی‌کند.

فعل «take» در فرهنگ انگلیسی آکسفورد<sup>۱</sup>، ۱۴ صفحه را به خود اختصاص داده‌است. هر چند فرهنگ لغت‌ها فقط فهرستی از معانی را در اختیار می‌گذارند و اطلاعاتی مبنی ارتباط بین معانی مختلف یک واژه را به دست نمی‌دهد. لیکاف و نورویگ در این پژوهش، ابتدا هفت کاربرد و معنی متفاوت فعل «take» در انگلیسی را به شرح زیر بر می‌شمارند:

جدول ۱: کاربردهای مختلف Take (Norvig & Lakoff, 1987)

۱. جان کتاب را از ماری گرفت.	John took the book from Mary
۲. جان کتاب را به ماری داد.	John took the book to Mary
۳. جان کتاب را به شیکاگو برد.	John took the book to Chicago
۴. جان از هری یک مشت خورد.	John took a punch from Harry
۵. جان به مری یک مشت زد.	John took a punch at Harry
۶. جان ماری را به تئاتر برد.	John took Mary to the theater
۷. جان بوی قهوه را حس کرد.	John took a whiff of the coffee

همان‌گونه که اشاره شد در نظریه شبکه واژگانی، گام نخست در تحلیل، تعیین معنای مرکزی (سرنمون) است. لیکاف و نورویگ در این پژوهش، معنای مستخرج از جمله<sup>۱</sup> (۱) را بر اساس شم زبانی گویشوران<sup>۲</sup> به‌عنوان معنای سرنمون بر می‌گزینند. به باور آن‌ها، فرهنگ لغت‌ها نیز همین معنا را به‌عنوان معنای مرکزی بازنمایی می‌کند. آن‌ها هم‌چنین بر اساس این معیار که معنای مرکزی

<sup>۱</sup> oed

<sup>۲</sup> speaker intuition

باید این قابلیت داشته باشد که سایر معانی را بتوان با اتصال دهنده‌ها به آن مرتبط ساخت، این معنا را انتخاب می‌کنند. در ادامه، انواع اتصال دهنده‌هایی که لیکاف و نوریگ در تحلیل شبکه‌واژگانی take استفاده می‌کنند، را مرور می‌کنیم.

معنای ۱ به ۲، اتصال دهنده متفاوت شدگی نقش معنایی<sup>۱</sup> (SR): معنای شماره ۲ برای take، گونه‌ای متفاوت شده از معنای ۱ است که در آن کنش گر دیگر نیازی نیست که گیرنده هم باشد. معنای ۲ به ۳، اتصال دهنده تغییر جهت نما<sup>۲</sup> (P): آن‌چه در یک معنای پس‌زمینه است در معنای کمینه متفاوتش، پیش‌زمینه می‌شود. در معنای ۲ از مشارکان فعل، منبع و گیرنده برجسته و ناماسازی شده‌اند و موقعیت که شامل مؤلفه‌های مبدأ و مقصد می‌شود، در مرکز توجه نیستند. معنای ۱، ۲، ۳ در نهایت تشکیل چیزی را می‌دهند که به آن زنجیره معنا<sup>۳</sup> گفته می‌شود. به این صورت که معنای ۳ از راه اتصال به معنای ۲ به معنای ۱ هم وصل شده است. معنای ۲ به ۴، اتصال دهنده استعاره<sup>۴</sup> (M): معنای ۴ در واقع بسط استعاری معنای ۲ است. استعاره‌ای که مطابق با آن نیرو را وارد آوردن همان چیزی را انتقال دادن، است. به بیان دیگر، به جای اینکه کنش‌پذیر را یک چیز کوچک و سبک دارای جسم در نظر بگیریم، آن را نیرویی لحظه‌ای و کوتاه در نظر می‌گیریم که توسط کنش‌گر وارد می‌شود و معنای ۴ را می‌سازد. معنای ۴ به ۵، اتصال دهنده تغییر جهت نما: در معنای ۵ باز با تغییر ناماسازی روبه‌رو هستیم و این بار برخلاف معنای ۴، این نتیجه عمل است که برجسته شده و در پیش‌زمینه قرار می‌گیرد. به دنبال آن گیرنده که خودش در پیش‌زمینه قرار دارد، فاعل جمله می‌شود. معنای ۳ به ۶، اتصال دهنده اضافه شدن چارچوب معنایی<sup>۵</sup> (F): معنای ۶ تفاوت کمینه‌ای که با معنای ۳ دارد، چیزی است که در اصطلاح به آن طرح‌واره رفتن به مقصد<sup>۶</sup> گفته می‌شود. برای نمونه، در گفت‌وگوی «دخترت این روزها چه کار می‌کند؟ او به دانشگاه می‌رود». به دانشگاه رفتن، معادل تحصیل کردن است. بر پایه این طرح‌واره، رفتن به یک مقصد، در این مورد رفتن به یک مکان مشخص عمومی، به شکلی مجازی به جای انجام عملی قرار می‌گیرد که معمولاً در آن مکان مشخص انجام می‌شود و یا مرسوم شده که به آن مکان مرتبط است. در معنای ۶، در واقع معنای ۳ با این طرح‌واره درهم آمیخته است و مشاهده می‌شود که رفتن به تئاتر به جای شرکت داشتن، قرار گرفته است. البته برای این افزایش چارچوب، شرایطی

<sup>1</sup> semantic role differentiation links

<sup>2</sup> profile shift

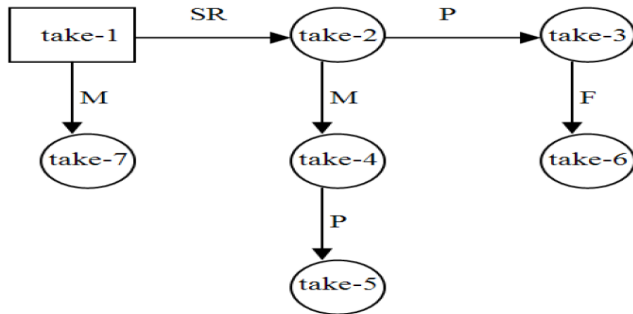
<sup>3</sup> meaning chain

<sup>4</sup> metaphoric links

<sup>5</sup> frame addition links

<sup>6</sup> going-to- d

لازم است: کنش باید تفریحی باشد و کنش‌پذیر باید انسان باشد. در پایان انجام فعل، کنش‌گر مالک کنش‌پذیر نیست، اما همچنان مسئول آن است. معنای ۱ به ۷، اتصال‌دهنده استعاره.



شکل ۱: شبکه معنایی فعل *take* (Norvig & Lakoff, 1987)

### ۳.۲. مطالعه شناختی دستور

ایوانز و گرین (Evanse & Green, 2006, p. 480) چهار رویکرد نظری را مهم‌ترین شعبه‌های مطالعه شناختی دستور می‌دانند که شامل الگوی نظام ساختاری مفهومی<sup>۱</sup>، دستور شناختی<sup>۲</sup>، دستورهای ساختی<sup>۳</sup>، نظریه‌های شناختی دستوری شدن<sup>۴</sup> هستند. از میان شاخه‌های مختلف مطالعه شناختی دستور، رویکرد ساختی برای فرهنگ‌نویسی می‌تواند دستاوردهای مهمی داشته باشد (Geeraerts, 2007; Croft & Sutton, 2017).

### ۳.۲.۱. دستور ساختی و چندمعنایی فعل

نوریکو نموتو (Nemoto, 2005) در مقاله «چندمعنایی فعل و معناشناسی چارچوب در دستور ساختی<sup>۵</sup> در بررسی تناوب‌های مکانی<sup>۶</sup>» در پی پاسخ‌گویی به این پرسش بود که در چه شرایطی ممکن است یک فعل واحد، دو بازنمود نحوی داشته باشد یکی به معنای قرار دادن و یکی به معنای برداشتن؟ او در این مقاله با استفاده از معناشناسی چارچوب<sup>۷</sup> به عنوان ابزار توصیفی و با بهره‌گیری از چارچوب دستور ساختی<sup>۸</sup> بر آن است تا نشان دهد که توزیع فعل در تناوب‌های

<sup>1</sup> the conceptual structural system model

<sup>2</sup> cognitive grammar

<sup>3</sup> constructional approach to grammar

<sup>4</sup> cognitive theories of grammaticalisation

<sup>5</sup> verbal polysemy and frame semantics in construction grammar

<sup>6</sup> locative alternations

<sup>7</sup> frame semantics

<sup>8</sup> construction grammar

مکانی چگونه می تواند به صورت قاعده مند شرح داده شود. پرسش اصلی او این بود که چرا فعلی مانند «brush» می تواند در دو چارچوب نحوی<sup>۱</sup> قرار بگیرد که یکی به معنای افزودن و قرار دادن و یکی به معنای برداشتن و کاستن است.

جدول ۲: کاربردهای مختلف brush (Nemoto, 2005)

1. John brushed <u>the crumbs off</u> the table	جان خرده های نان را از میز برس کشید (و زدود).
2. John brushed <u>the crumbs onto</u> the floor	جان خرده های نان را به کف زمین برس کشید (و ریخت).
3. John brushed <u>the loaves with</u> melted butter	جان نان را با کره آب شده برس کشید (و آغشته کرد).

جدول ۳. رفتار فعل brush در دو کاربرد آن با تمرکز بر موقعیت مکانی (Nemoto, 2005, p. 130)

	with-from	onto-from	from-from	of-from
آغشتن -brush	✓	✓	-	-
زدودن -brush	-	✓	✓	-

**چارچوب زدودن، عناصر چارچوب: زداینده، ماده، سطح و مقصد. توصیف: یک**  
جسم زداینده با یک سطح تماس پیدا می کند به منظور حرکت یک ماده از سطح به سمت مقصد که ممکن است موفقیت آمیز باشد.

**چارچوب آغشتن، عناصر چارچوب: آغشته کننده، ماده و سطح. توصیف: یک جسم**  
آغشته کننده با یک سطح تماس می یابد به منظور قرار دادن یک ماده بر روی سطح که معمولاً موفقیت آمیز است.

#### ۴. تحلیل داده ها

در این بخش، می خواهیم چند معنایی فعل را از دیدگاه زبان شناسی شناختی و تعریف نگاری بررسی کنیم. فعل «افشاندن»، از افعال حرکتی<sup>۲</sup>، به عنوان مطالعه موردی انتخاب شده است. داده ها از «پیکره فرهنگستان زبان و ادب فارسی» که برای نگارش «فرهنگ جامع زبان فارسی» فراهم شده، گردآوری شده اند. این پیکره برای فعل افشاندن، حدود ۵۰۰ جمله را از متن های قرن ۴ هجری تا نزدیک سال ۱۳۹۰ شمسی نمایش می دهد. تعریف نگار باید تمام این جمله ها را که در اصطلاح «شوهد» نامیده می شود بخواند و دسته بندی کند. تعریف نگار به این وسیله می تواند معانی مختلف

<sup>1</sup> syntactic frame

<sup>2</sup> motion verb

یک فعل را فهرست کرده و هریک از این معانی را با پاره‌گفته‌ای که جامع و مانع باشد، در قالب یک «تعریف» بیان نماید. به دلیل کمبود فضای پژوهش، امکان نمایش تمام شواهد و بررسی تک تک آن‌ها وجود ندارد. بنابراین از حاصل مطالعه این ۵۰۰ شاهد استفاده شده است. شواهد پیکره تک به تک خوانده شدند و مسائلی که هنگام ایجاد برش معنایی یا نگارش تعریف به وجود می‌آمد، استخراج شدند. در این پژوهش از میان مسائل گوناگونی که تعریف‌نگار در تعریف‌نگاری فعل، باید به آن‌ها پاسخ دهد، به دو مورد با نام «مسئله هم‌معنایی» و «مسئله شمول معنایی» می‌پردازیم. زیرا این دو مورد مهم در ایجاد برش‌های معنایی تأثیر داشتند. هر کدام از این مسائل ابتدا از دیدگاه تحلیل‌های شناختی و سپس از دیدگاه یک تعریف‌نگار بررسی می‌شوند. در این بخش سعی شده تا وجوه اشتراک این دو دیدگاه نشان داده شود. در بخش پایانی، اشاره شد که یکی از نکته‌های تلویحی در تعریف‌نگاری این است که هر برش معنایی معمولاً و نه لزوماً با سایر برش‌های معنایی در ارتباط است. بر این اساس، این برش‌ها را در یک «شبکه واژگانی» قرار داده و «اتصال‌دهنده»‌های آن‌ها به یکدیگر هم نشان داده شدند.

#### ۴. ۱. مسئله هم‌معنایی

##### «ریختن، پاشیدن، انداختن، پراکندن»

انیکی از اصول شناختی که به سازمان‌دهی دانش زبانی مربوط می‌شود، «اصل عدم مترادف»<sup>۱</sup> است. این اصل به شیوه‌ای تقریباً مشابه در تمام «رویکردهای کاربرد بنیاد»<sup>۲</sup> به کار می‌رود. بر پایه آن، هر ساختی که دارای صورتی<sup>۳</sup> متفاوت باشد، حتماً دارای معنای یا کاربرد متفاوت هم هست (Goldberg, 1995, p. 67). بر پایه تعریفی که صفوی (Safavi, 2000, p. 106) ارائه کرده است اگر دو واژه هم‌معنای به جای یکدیگر به کار روند در زنجیره گفتار تغییری مشاهده نمی‌شود. هر چند باید توجه داشت که در هیچ زبانی هم‌معنایی مطلق وجود ندارد. استفاده از هم‌معنا برای تعریف یک واژه، یکی از رایج‌ترین روش‌های فرهنگ‌نویسی سنتی بوده است. هر چند بر اساس اصل عدم مترادف، فعل‌هایی که معمولاً فهرست‌وار به صورت «تعریف به مترادف» در تعریف به کاررفته‌اند، دلالت‌های معنایی و کاربردی متفاوتی دارند. ابتدا نگاهی خواهیم داشت به تعریف فعل «افشاندن» در چهار فرهنگ لغت پر کاربرد معاصر فارسی، (جدول ۴).

<sup>1</sup> the Principle of No Synonymy

<sup>2</sup> functionalist frameworks

<sup>3</sup> form

**جدول ۴: تعریف‌های فعل «افشاندن» در چهار فرهنگ لغت پر کاربرد معاصر فارسی**

<p><b>فرهنگ بزرگ سخن</b></p>	<p>۱. پاشیدن مثل نفتی که بر آتش افشانده باشند از جا در رفت (جمال‌زاده) آب سخن بر درت افشانده‌ام/ریگ منم اینکه به جا مانده‌ام (نظامی) ۲. پخش کردن، منتشر کردن با افشاندن نور سفید ... محوطه را مانند روز روشن می‌کرد (اسلامی ندوشن)</p>
<p><b>فرهنگ فارسی عمید</b></p>	<p>۱. ریختن و پاشیدن ۲. پراکنده ساختن</p>
<p><b>فرهنگ فارسی معین</b></p>	<p>۱. ریختن و پاشیدن ۲. کتایه از: خرج کردن</p>
<p><b>فرهنگ معاصر فارسی روز (صدری افشار)</b></p>	<p>۱. در سطحی پراکندن (تخم افشاندن) ۲. با فشار پاشیدن (آب افشاندن) ۳. تکان یا حرکت دادن (دست افشاندن) ۴. (ادبی) نثار کردن، فدا کردن (جان افشاندن)</p>

همان گونه که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، در دو برش معنایی، افشاندن با افعال «ریختن، پاشیدن و پراکندن» تعریف می‌شود. برای واضح تر شدن بحث، به تعریف خود این فعل‌ها در فرهنگ سخن نگاه کردیم (جدول ۵). در فرهنگ سخن، پراکندن با «افشاندن و پاشیدن» تعریف می‌شود و پاشیدن با «انداختن». در این تعریف‌ها هم «دور» دیده می‌شود و هم ناسازگاری تعریف و مصداق. تفاوت این فعل‌های موسوم به هم‌معنا در چه چیزهایی است؟ برای پاسخ‌گویی به این پرسش از معناشناسی چارچوب و اصول دستور ساختی استفاده کرده‌ایم.

**جدول ۵: تعریف فعل‌هایی که در تعریف فعل افشاندن به کار رفته‌اند.  
(برگرفته از فرهنگ بزرگ سخن)**

<p><b>ریختن</b></p>	<p>معنی ۱- <b>جاری کردن</b> (مابع) از مکانی به سمت پائین و معمولاً از یک محفظه یا محدوده: آب سرد را از چاه کشید و آن را یک‌دفعه بر سر او ریخت. جست از یوی دکان سوی گریخت/شیشه‌های روغن گل را بر ریخت معنی ۱۰- <b>پراکندن</b>، پخش کردن افشاندن: موی سیاه و پریشش را روی پیشانی ریخته بود. آن وقت چه خاک سیاهی بر سر خواهی ریخت</p>
<p><b>پاشیدن</b></p>	<p>- <b>انداختن</b> چیزی به طوری که دانه‌ها یا اجزای آن پراکنده شود</p>
<p><b>انداختن</b></p>	<p>معنی ۱- چیزی یا کسی را رها کردن به طوری که به پائین بیافتند معنی ۴- چیزی را از حالت ایستاده خارج کردن با عملی مانند ضربه زدن یا فشار دادن</p>
<p><b>پراکندن</b></p>	<p>۳. <b>پاشیدن، افشاندن</b> آن چینه که آن مرغ دوست دارد بر دام او پراکنند (احمد جام ۳۰۹). هر که این سنگ بساید و بر جراحت پراکند، درست کند (حاسب طبری، ۱۵). نمیرم از این پس که من زنده‌ام که تخم سخن را پراکنده‌ام (فردوسی)</p>



همان‌گونه که در بخش چارچوب نظری مشاهده شد، هر فعل در یک چارچوب معنایی اتفاق می‌افتد که شامل عناصر و روابط بین این عناصر و پیشینه‌ای است که آن‌ها در ذهن گویشور دارند. هر چه خصوصیات عوامل سازنده چارچوب بهتر توصیف شوند، به توصیف واضح‌تری از معنای فعل خواهیم رسید. از سوی دیگر، هر چه ساخت‌های دیگری که با یک فعل در تعامل هستند، بهتر و دقیق‌تر شناسایی شوند، خصوصیات رفتار نحوی فعل برای ما واضح‌تر می‌شود. در نتیجه هرگاه بتوان تصویر واضحی از ویژگی‌های معنایی و رفتار نحوی یک فعل داشته باشیم، بهتر می‌توان وجوه تمایز آن را با فعل‌های دیگری که معنای نزدیک به آن دارند، را تشخیص داد. در این جا، ابتدا به توصیف چارچوب معنایی فعل «پراکندن»، به عنوان معنای سرنمون، می‌پردازیم. سپس به تفاوت‌های کمیته فعل‌های هم‌معنای دیگر با آن اشاره خواهیم کرد. علت انتخاب «پراکندن» به عنوان معنای سرنمون، در واقع انتخاب بی‌نشان‌ترین گزینه بود و از طریق «تجزیه به مؤلفه‌های معنایی» به دست آمده است.<sup>۱</sup>

#### ۴. ۱. ۱. مطالعه شناختی و هم‌معنایی

چارچوب معنایی «پراکندن» به عنوان معنای سرنمون:

**شرایط پیش‌زمینه:** کنش گر، کنش پذیر را در اختیار دارد، کنش گر در مبدأ قرار دارد. **کنش پذیر:** چیزی که بتواند پس از اعمال نیروی کمی به صورت تکه‌تکه یا جزء جزء بدون نظم و ترتیب درآید. **کنش گو:** هر چیز که بتواند مسبب نیرو باشد. **مبدأ:** نماسازی نمی‌شود. **مقصد:** مشخص نیست و جایی در فضای اطراف کنش گر است. **عمل:** کنش گر با وارد آوردن نیرو، کنش پذیر را در یک جهت یا جهات مختلف، رها می‌کند. **شرایط حین انجام عمل:** کنش پذیر، از اختیار کنش گر خارج می‌شود و در فضای اطراف (به سمتی) حرکت می‌کند. **نتیجه عمل:** کنش پذیر دیگر در اختیار کنش گر نیست، به صورت اجزای جدا شده یا به صورت ذره ذره در فضای اطراف کنش گر یا بر سطحی، بدون ترتیب و شکل خاصی، قرار دارد. در ادامه، به وجوه تمایز بین چارچوب معنایی افعال «ریختن، پاشیدن، انداختن» با «پراکندن» و با یکدیگر می‌پردازیم. **«ریختن»:**

**کنش پذیر:** مقوله مایعات را هم شامل می‌شود. **مقصد:** نماسازی می‌شود، سطح چیزی یا محفظه-ای است که پائین تر از مبدأ قرار دارد و به طور کلی مقصد مشخص است. **نتیجه عمل:** کنش پذیر به ظرف دیگری منتقل شده، یا بر سطحی به شکلی نامنظم قرار گرفته است.

<sup>۱</sup> مبحث‌های مربوط به تجزیه به مؤلفه‌های معنایی به عنوان یک رویکرد به معنا و مقایسه آن با انگاره «شبکه‌واژگانی» فرصتی دیگر می‌طلبید و در این مقاله نمی‌گنجد.

«پاشیدن»:

**کنش پذیر:** عمدتاً مایعات + چیزهایی که بر اثر نیرو به قطعات بسیار ریز تبدیل شوند. **مقصد:** نماسازی می شود، یعنی مقصد مشخص است و سطحی است در جهات مختلف نسبت به مبدأ. **شرایط حین عمل:** نیروی کنش گر معمولاً ناگهانی و شدید وارد می شود و قدرت دارد تا کنش پذیر را به ذرات ریز تبدیل و پخش کند. **نتیجه عمل:** کنش پذیر به صورت ذرات ریز و جدا از هم در سطح مقصد قرار دارد.

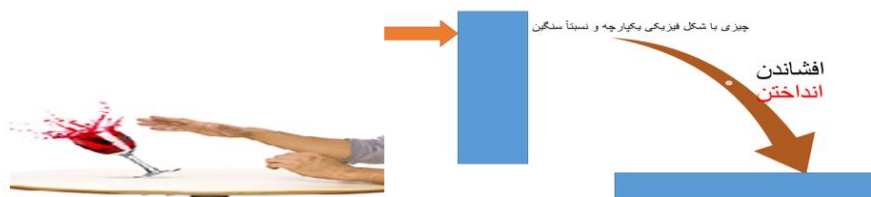
«انداختن»:

**کنش پذیر:** چیزی است که جسمیت یکپارچه دارد و در اثر وارد شدن نیرو به راحتی به قطعات کوچک یا به اجزایش تقسیم نمی شود. **شرایط پیش زمینه:** کنش گر لزوماً کنش پذیر را در اختیار ندارد. **مبدأ:** یا در اختیار بدن کنش گر است و یا در جایی نزدیک او قرار دارد. **نتیجه عمل:** کنش پذیر جابه جاشده یا از حالتی که پیش تر داشته خارج شده و واژگون شده است. هر چند یکپارچگی ای را که در مبدأ داشت در مقصد نیز دارد.



شکل ۱: مقایسه تصویری فعل های پراکندن، ریختن، پاشیدن

این توصیف ها نشان می دهد که این فعل ها چارچوب های معنایی متفاوتی دارند. همان گونه که در توصیف تصویری شکل (۱) روشن است، تفاوت عمده سه فعل «ریختن، پاشیدن، انداختن» با «پراکندن» در این است که **مقصد**، در این سه فعل تا حدی نماسازی شده و واژگانی است. در واقع، این امر از معناشناسی واژگانی این فعل ها قابل دریافت است. تفاوت عمده دیگری که در این فعل ها دیده می شود، تفاوتی است که در ویژگی های **کنش پذیر** و به دنبال آن، در مقوله بندی آن وجود دارد. این مقوله بندی نیز در فعل، واژگانی شده است. برای نمونه، مقوله «مایعات» در معنای واژگانی فعل «ریختن» به عنوان یک مؤلفه، واژگانی شده است. در چارچوب معنایی فعل «انداختن»، کنش پذیر به صورت محسوسی با کنش پذیر سایر افعال تفاوت دارد. این تفاوت از این جهت است که این کنش پذیر جسمیت یکپارچه دارد و به ذرات و اجزاء تقسیم نمی شود.



شکل ۲: توصیف تصویری فعل انداختن

برای اینکه قدرت استدلال بالاتر رود به نزدیک‌ترین فعل انگلیسی به معنای «پراکندن»، یعنی فعل *scatter*، هم توجه کنید. در شکل (۳) چارچوب معنایی این فعل به شکل توصیف تصویری نمایش داده شده‌است. کنش پذیر در این جا مقوله‌های متفاوتی را شامل می‌شود. برای نمونه «انسان، آب، نور، دانه‌ها». هم‌چنین تفاوت عمده‌ای که موارد (۱) تا (۵) با مورد (۶) دارند در این است که در مورد ششم به مقصد اشاره شده‌است. این در حالی است که در موارد پیشین مقصد در نماسازی شرکت نمی‌کرد.



شکل ۳: توصیف تصویری فعل scatter

#### ۴. ۱. ۲. تعریف‌نگاری و هم‌معنایی

پرسش اصلی این است که برای نمایش اطلاعات در تعریف فرهنگ‌های یک‌زبانه<sup>۱</sup>، چه باید کرد؟ آیا تمایزهای ظریفی که در چارچوب‌های معنایی این افعال دیده می‌شود، باید در فرهنگ لغت هم بازنمایی شود؟ در این بخش، کار زبان‌شناسانه پایان یافته و کار تعریف‌نگار شروع می‌شود. تعریف‌نگار است که باید تشخیص دهد و دست به خلق بزند. چرا که فاصله بین پیکره<sup>۲</sup> و فرهنگ لغت را نقش تعریف‌نگار پر می‌کند.

<sup>۱</sup> monolingual dictionary

<sup>۲</sup> Corpus

همان‌طور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، فرهنگ کمبریج، برای تفکیک معانی، «مقوله کنش پذیر» را معتبر ندانسته و تمام مقولات را با هم در یک برش معنایی جدا، قرار داده‌است. هر چند فرهنگ آکسفورد و کولینز، با معتبر دانستن تفاوت بین مقوله «انسان» و «غیر انسان»، دو برش معنایی جداگانه به وجود آورده‌اند. در واقع، مبنای اصلی تفکیک معنایی در فرهنگ کمبریج «نماسازی مقصد» است. فرهنگ آکسفورد در یک برش فرعی، همان‌گونه که در جمله (۱) نشان داده شده، نماسازی مقصد را معتبر دانسته‌اند. این در حالی است که فرهنگ کمبریج با شاهد آوردن جمله (۲) نماسازی مقصد را جزء تفکیک‌های اصلی معنا آورده‌است. فرهنگ کولینز هم به‌هیچ‌وجه «نماسازی مقصد» را به عنوان اساس تفکیک‌های معنایی خود معتبر ندانسته‌است.

1. Sandy beaches scattered with driftwood
2. Scatter the powder around the plants.

**جدول ۶: تعریف فعل «scatter» در فرهنگ لغت‌های کمبریج، آکسفورد و کولینز (نسخه برخط)**

Cambridge Dictionary	1- (MOVE) to (cause to) <u>move</u> far apart in different directions: The protesters scattered at the sound of gunshots. 2- (COVER) [T usually + adv/prep] to <u>cover</u> a surface with things that are far apart and in no particular arrangement: Scatter the powder around the plants.
Oxford Dictionary	1- (With obj) <u>Throw</u> in various random direction: 'scatter the coconut over the icing'. 1.1 <u>Cover</u> (a surface) with objects thrown or speard randomly over it: 'sandy beaches scattered with driftwood' 1.2 <b>be scattered</b> usually with adverbial Ocuur or be found at intervals rather than all together: 'there are many watermills scattered throughout the marshlands' 2- (no obj) (of a group of people or animals) <u>separate and move</u> off quickly in different directions: 'the roar made the dogs scatter' 2.1- (with obj) <u>Cause (a group of people or animals) to move off quickly in different directions: 'he charger across the foyer, scattering people'</u>
Collins Dictionary	1. If you scatter things over an area, you <u>throw</u> or <u>drop</u> them so that they spread ll over the area: She tore the rose apart and scattered the petals over the grave. 2. If a group of people scatters or if you scatter them, they suddenly separate and <u>move</u> in different directions: after dinner, everyone scattered.

بیشتر اطلاعاتی که از چارچوب معنایی در این فرهنگ‌ها ارائه شده، اطلاعات مربوط به مقوله «کنش پذیر» است، البته در جایی که باعث به وجود آمدن تفکیک معنایی شود. در فرهنگ لغت کمبریج که نماسازی مقصد را معتبر دانسته و به صورت یک تفکیک معنایی آمده‌است، اطلاعات مربوط به «ساخت حروف اضافه»<sup>۱</sup> هم اشاره شده‌است. هر چند این فرهنگ تفاوتی میان مقوله‌های کنش‌پذیر (انسان و غیر انسان) در ایجاد برش‌های معنایی خود را در نظر نگرفته‌است. بر عکس آن فرهنگ آکسفورد، مقوله کنش‌پذیر را از این نظر که انسان یا غیر انسان است، معتبر دانسته‌است. در نهایت، فرهنگ کولینز مبنا را در ایجاد برش‌های معنایی خود بر تفاوت بین مقوله انسان و غیر

<sup>1</sup> prepositional construction

انسان در کنش‌پذیر قرار داده‌است. بیشتر اطلاعات ساختی که این فرهنگ لغت‌ها ارائه داده‌اند، اطلاعات در مورد تلفیق فعل با «ساخت گذرا به مفعول»<sup>۱</sup> و «ساخت سببی» است. نگارنده به عنوان یک تعریف‌نگار، مفاهیمی چون «مقوله‌بندی مفعول»، «نماسازی مقصد» و قدرت تلفیق با «ساخت حروف اضافه» و هم‌چنین امکاناتی که سایر افعال بسیط فارسی در اختیار می‌گذارند را در نظر گرفته‌است. وی در این زمینه شواهد مرتبط با این برش‌های معنایی را در یک تفکیک (پاره‌گفته‌های (۳) تا (۸)) آورده‌است. هر چند در صورتی که با ساخت خانواده حرف اضافه «بر» تلفیق شده باشند، یعنی مقصد در آن‌ها نماسازی شده باشد و واجد معنای «ریختن و پاشیدن» باشند. در این میان، فعل‌های ریختن و پاشیدن به صورت واژگانی نسبت به نماسازی مقصد، خنثی نیستند، همان‌گونه که حروف خانواده «بر» به صورت پنهان در معنای آن‌ها هست. شواهدی که در آن‌ها مقصد نماسازی نشده‌است و واجد معنای «پراکندن» هستند، نیز معمولاً در ترکیب با ساخت انضمامی به کار می‌روند.<sup>۲</sup> در یک تفکیک دیگر (پاره‌گفته‌های (۹) تا (۱۲)) نوشته شده‌است. بر پایه آن پراکندن نسبت به نماسازی مقصد در معنای واژگانی خود خنثی است. این پاره‌گفته‌ها، هنگام شرکت در بافت با استفاده از ساخت‌های حروف اضافه‌ای خانواده «بر» و خانواده «از» با تمرکز بر مبدأ یا مقصد، چارچوب‌های معنایی متفاوتی را که این فعل می‌تواند در آن‌ها شرکت کند، به نمایش می‌گذارد. به این مورد در بخش بعدی مقاله به شکل مفصل خواهیم پرداخت. در پایان، شواهدی که در آن‌ها با تغییر خصوصیات مقوله‌ای مفعول به صورت محسوس روبه‌رو هستیم و واجد معنای «انداختن» هستند، در یک تفکیک جداگانه (پاره‌گفته‌های (۱۳) تا (۱۵)) آورده‌ایم.

### ریختن و پاشیدن

۳. ق ۴. بسایش نرم وز آن بر ریش افشان/ کز این دارو شود آن دردش آسان (میسری/ ۲۱۱)
۴. ق ۵. برگ بلوط سرد و خشک است... جراحی‌ها را به هم آورد چون بسایند و بر اوی افشانند (موفق هروی، ۴۳)
۵. ق ۶. قدری آب بر آن افشانند (فخر رازی، ۳۱۸)
۶. ق ۱۰. هر که تخم حنظل را... به گرد کشت افشانند ملخ از آن حوالی بگریزد. (قاسم هروی، ۶۲/۱)

<sup>۱</sup> transitive construction

<sup>۲</sup> بر پایه نظریه گلدبرگ (Goldberg, 1995) می‌توان گفت الگوی انضمام هم در زبان می‌تواند یک ساخت به شمار آید که می‌تواند با فعل در صورت روساختی ترکیب شود.

۱۳۱۶.۷ ش. آخر نباید این بی حمیت رذل کمی از زهری را که به فراوانی در کام دیگران افشاند  
است بچشد (مؤتمن، ۸۹۰)

۱۳۴۴.۸ ش. دروزدیخا اندکی نمک روی شن نمناک افشاند. (به آذین، ۵، ۸۵/۱)

### پراکندن:

۹. ق ۶. کز جوارِ دَم من باد می افشاند عیبر (سنایی، ۱، ۲۸۴)

۱۰. ق ۱۱. مگر ز دست تو آموخت رسمِ همت، باد؟ / که هر چه کرد فراهم، همان زمان افشاند  
(قدسی، ۱۴۳)

۱۱. ۱۳۲۳ ش. خیل فرشتگان نیز... هللو گویان عطر و گلاب می افشاندند (جمال زاده، ۴، ۵۰)

۱۲. ۱۳۷۷ ش. ستاره قطبی در شمال نور لرزانش را به تائی می افشاند (شاملو، ۲، ۵۴۹/۱)

### انداختن:

۱۳. ق ۵. خدای تعالی به صراط وحی فرستد تا ایشان را بیفشاند یک افشاندن (غزالی، ۱، ۵۳۲/۱)

۱۴. ق ۶. چون زنجیر بجنابند جانشان از تن بجهاند و سرشان از گردن بیفشاند (راوندی، ۲۳)

۱۵. ز بیم غرق دریا ماندن این بار / ز کشتی واجب است افشاندن این بار (نظامی، ۳)

## ۲.۴. مسئله شمول معنایی

### تکاندن و تکان دادن / غبارروبی کردن و ستردن

«این امکان وجود دارد که مفهومی بتواند یک یا چند مفهوم دیگر را شامل شود. در چنین شرایطی رابطه شمول معنایی<sup>۱</sup> مطرح خواهد بود که رابطه میان یک مفهوم و مفهوم‌های تحت شمول آن است (Safavi, 2000, p. 99)». شمول معنایی یکی از روابط معنایی بین واژگان است. برای نمونه، «قوچ»، «میش» و «بره» برای «گوسفند» واژه زیر شمول به شمار می‌آیند. روابط معنایی در افعال صورت پیچیده‌تری به خود می‌گیرد. زیرا خود یک فعل نشانه‌ای زبانی است که بر «رابطه بین عناصر دیگر» دلالت دارد. هنگام ایجاد برش‌های معنایی فعل، بسیار پیش می‌آید که از خود پرسیم، آیا یکی از برش‌ها برای دیگری زیر شمول به شمار می‌آید و بهتر است با هم به عنوان یک برش معنایی مطرح شوند. در مورد فعل افشاندن، دو مورد شبه‌انگیز را به شرح زیر انتخاب کرده‌ایم، به نظر می‌آید که تعارف گروه (ب) برای گروه (الف) زیر شمول به حساب می‌آیند. بر این مبنایم، چگونه می‌توان استدلال کافی برای ایجاد برش معنایی در چنین مواردی به دست داد؟، پرسش مهم دیگر این است که این معانی چگونه به معنای مرکزی یعنی «پراکندن» متصل می‌شوند؟

<sup>1</sup> hyponymy

۱۶. الف- چیزی را از سطحی دور کردن (ستردن) / ب- گردگیری کردن، غبارروبی کردن
۱۷. الف- تکان دادن چیزی / ب- تکان دادن چیزی تا آنچه در آن یا روی آن است بریزد، (تکاندن)

#### ۴. ۲. ۱. مطالعه شناختی و شمول معنایی

همان‌طور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، از میان چهار فرهنگ معاصر فارسی در تعریف فعل «افشاندن» فقط در فرهنگ صدری افشار، به برش معنایی «تکان دادن» اشاره شده است. لغت‌نامه دهخدا هم بر پایه جدول (۷)، برش‌های معنایی مشخص شده با شماره‌های (۳) و (۵) را در پیوند با معنای «تکان دادن» نوشته است. گاهی معنای فعل، حاصل تلفیق معنای واژگانی آن، همراه با معنای سایر ساخت‌ها است (Goldberg, 1995, p. 16). در این دیدگاه، فقط فعل تعیین‌کننده ساخت نحوی و معنایی عبارت نیست. در واقع، ساخت‌های دیگری مثل «ساخت حروف اضافه» به‌طور مستقل دارای معنا هستند و می‌توانند تحت شرایط خاصی با فعل تلفیق شوند. همان‌گونه که در جدول (۳) و در مورد فعل «brush»، مشاهده شد. طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2012, p. 104) در چارچوب دستور وابستگی<sup>۱</sup> بیان کرده است «در ساخت ظرفیتی<sup>۲</sup> تمام افعال حرکتی (مانند آمدن، رفتن، بردن و مانند آن)، یک متمم حرف اضافه‌ای «ازی» که مبین مبدأ حرکت است و یک متمم حرف اضافه‌ای «به» ای که مبین مقصد حرکت است وجود دارد». او می‌نویسد صورت این متمم‌ها توسط هسته (در این جا فعل) تعیین می‌شود. آنچه از برآیند این دو دیدگاه در پیوند با بحث مقاله حاضر به دست می‌آید این است که ارائه اطلاعات ساختی واژه مورد تعریف‌نگاری، به کاربر فرهنگ لغت در کاربرد مدخل کمک می‌کند. به گونه‌ای که حتی می‌تواند باعث ایجاد تفکیک-های معنایی<sup>۳</sup> مختلف شود. اگر به توصیف چارچوب معنایی فعل «پراکندن» نگاه کنیم، می‌بینیم که «مبدأ» اصلاً نماسازی نمی‌شود. این درحالی است که اگر فعل با ساخت «ازی» ترکیب شود، مبدأ در نماسازی شرکت خواهد کرد. در این صورت کارکرد جدیدی پیدا می‌کند. «افشاندن چیزی از جایی که بر آن قرار دارد»، اغلب به منظور پاک کردن و ستردن آن چیز از جایی که بر آن قرار داشته، به کار می‌رود.

<sup>1</sup> dependency grammar

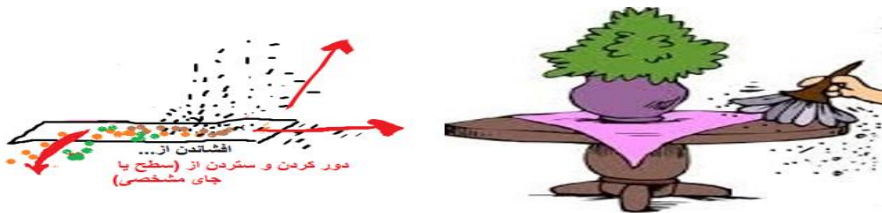
<sup>2</sup> Valency construction

<sup>3</sup> Sense discrimination

**جدول ۷: معنای فعل افشاندن در لغت‌نامه دهخدا (با تلخیص و تعدیل)**

ترکیبات برش‌های معانی	افشاندن آب + پاشیدن و ریختن آن، افشاندن جامه + تکاندن، تکانیدن، تکان دادن آن، نفس، افشاندن درخت + جنبانیدن و تکانیدن آن تا برگ یا میوه آن بریزد. آب مزگان افشاندن + اشک ریختن. و... ریختن، ریختن و پاشیدن. ۱ زنان پشتک گوسفند بر وی افشاندند بسبب آنکه یکی از امرای زیاریان کشته بود. (تاریخ بیهقی)
	۲ نثار کردن، قربان کردن. مردم بلخ بسیار شادی کردند و بسیار درم و دینار و طرایف و هر چیزی برافشاندند. (تاریخ بیهقی)
	۳ لرزانیدن، تکاندن، تکانیدن، نفس، پاشیدن، فروریختن با حرکت دادن، تکان دادن چنانکه تب لرزه بیمار را، بیفشان زلف و صوفی را بیابازی و رقص آور/ که از هر رفته دلش هزاران بت بیفشانی (حافظ) چو دیوانه بطنع بار خرما/ چه افشانی همی بی بر چناری (ناصرخسرو).
	۴ پراکنده نمودن، منتشر کردن، متفرق کردن. ساغری نوش کن و جرعه بر افلاک افشان/ چند و چند از غم ایام جگر خون باشی (حافظ).
	۵ حرکت دادن چیزی را بطریق معهود، چون دامن افشاندن و دست افشاندن.
	۶ پاشیدن از سوراخهای ظرف مایعی را بفشار، چنانکه عطر یمپ‌های نلمبه‌های کائوچو. (یادداشت مولف) برافشاندم خدوالود چله در شکاف او/ جو بیستان مادر اندر کام بچه خرد در چله. بر تافتن در هم و دینار

فرض کنید بخواهیم عمل دور کردن چیزی از سطح چیز دیگری را با «تکان دادن» خود جسم مبدأ انجام دهیم. چنانکه با تکان دادن قالی بخواهیم گرد و خاک آن جدا شود، در واقع در چارچوب معنایی فعل، نقش «وسیله<sup>۱</sup>» را حذف کرده‌ایم. معنای پراکندن را حفظ کرده‌ایم، نتیجه عمل<sup>۲</sup> (پاک شدن سطح چیزی از وجود چیز دیگری) و مقوله مفعول (هر چیزی به صورت ریز ریز یا تکه تکه) را هم حفظ کرده‌ایم. هر چند ناچاریم یک قاب (چارچوب) جدید به فعل اضافه کنیم<sup>۳</sup>، قاب «تکان دادن خود جسم». زیرا در زبان معادل واژگانی فعل «تکاندن» را برای این عمل داریم. به نظر می‌رسد که عبارت «با تکان دادن چیزی باعث دور شدن ذرات چیز دیگری از سطح آن شدن»، هم می‌تواند یکی از برش‌های معنایی باشد. در فرهنگ سخن فعل «تکاندن» به صورت زیر تعریف شده است: نخست، به حرکت یا جنبش در آوردن؛ تکان دادن. دوم، به شدت و به صورت آنی به حرکت در آوردن چیزی، یا ضربه زدن به آن تا هر چه در آن است بریزد.



شکل ۴: توصیف تصویری ساخت افشاندن چیزی از جایی (ستردن)

1 instrument  
2 result  
3 Add framing



علاوه بر این موارد، فعل افشاندن با واژه‌هایی مانند «دست، پا و دامن» همراه می‌شود، در شکل انضمامی به صورت «دست افشاندن، پا افشاندن و دامن افشاندن» در می‌آید. در این فعل‌ها، هدف از تکان دادن چیزی که در این جا دست، پا و دامن را شامل می‌شود، این نیست که چیز دیگری از سطح آن فروبریزد. در واقع، فقط خود معنای تکان دادن و احتمالاً به شیوه‌ای موزون تکان دادن، دریافت می‌شود. همان‌گونه که ترکیب‌های بسیاری مانند «دامن افشان»، «پای افشان» و «دست افشان» نیز در ادبیات فارسی وجود دارد. در این جا ما دوباره با یک عمل «پس‌سازی»<sup>۱</sup> با حذف نتیجه عمل و هدف عمل، معنای جدیدی را از این فعل استخراج کرده‌ایم، حرکت‌های منظم و چندباره را در معنای آن حفظ کرده‌ایم و رفته‌رفته، معنای «حرکات موزون» را در آن درج کرده‌ایم، شکل (۵).



شکل ۵: تغییر تدریجی معنای «تکاندن» به «تکان دادن» و «به شیوه‌ای موزون تکان دادن»

تا این جا چگونگی شکل‌گیری این معانی در پیوند با معنای مرکزی را از دیدگاه بررسی‌های شناختی از نظر گذرانیدیم. با نام‌سازی «مبدأ» و اضافه کردن «قصد» و «نتیجه عمل»، از معنای مرکزی «پراکندن»، معنای «ستردن» دریافت می‌شود و با افزودن قاب «تکان دادن خود جسم» و حذف «وسیله» معنای «تکاندن» به دست می‌آید. روند شکل‌گیری این معانی سبب می‌شود که یکی از آن‌ها نسبت به دیگری به نظر «زیرشمول» بیاید. در این صورت، نخست چیزی را از جایی دور کردن (ستردن) که شامل گردوغبار یا مانند آن را از سطح چیزی پاک کردن (گردگیری کردن، غبارروبی کردن) هم می‌شود. دوم، تکان دادن چیزی که شامل تکان دادن چیزی با شدت، سریع و معمولاً چندین بار باشد تا آن‌چه در آن است روی آن بریزد، (تکاندن) هم می‌شود. همان‌گونه که مشاهده می‌شود تغییراتی که در عناصر قاب به وجود می‌آید، باعث زایش معنای جدید می‌شود. با محدود کردن مقوله کش‌پذیر از هر چیز آلاینده به فقط مقوله گردوغبار، یا افزایش شرایط پیش فرض (وجود چیزهای ریزی که قابلیت پراکنده شدن دارند بر سطح مبدأ) و افزایش نتیجه عمل (پاک شدن سطح)، شاهد شکل‌گیری معانی دارای ارتباط شمول معنایی هستیم. تغییر

<sup>۱</sup> backformation

چارچوب معنایی و ساخت‌های مشترک ممکن است باعث به وجود آمدن این حالت شود. از نظر معناشناسی قالبی و دستور ساختی، هر کدام از این معانی به صورت مستقل به یک معنا و کارکرد جداگانه اشاره دارند. همچنین هر یک از آن‌ها را انگیزش‌های درون‌زبانی و برون‌زبانی پشتیبانی می‌کند. در این جا تعریف‌نگار باید دست به استدلال بزند و در این مورد تصمیم بگیرد.

#### ۴.۲.۲. تعریف‌نگاری و شمول معنایی

برای تعریف این برش‌های معنایی، پرسش اساسی این است که آیا باید، دو برش معنایی که یکی زیرشمول دیگری است را در هم ادغام کرد یا نه؟ در مورد نخست، ابتدا به انگیزش‌های درون‌زبانی نگاه می‌کنیم. به سبب آنکه معادل تعریف، فعل «تکاندن»، در زبان وجود دارد و این موضوع ما را در قبول آن برش معنایی مصمم‌تر می‌کند. همچنین شرایط پس‌زمینه در چارچوب معنایی دو فعل، باهم تفاوت جدی دارند؛ به این معنا که در یکی، مبدأ مشتمل بر چیزی است که روی سطح آن قرار دارد و یا به آن متصل شده که با تکان دادن می‌تواند جدا شود. همچنین در شرایط پس‌زمینه‌اش کنش‌گر «قصد و نیت» خاصی از این تکان دادن دارد که در نتیجه عمل نمود دارد. به دلیل این تفاوت‌های اصلی، این دو برش را باهم ادغام نکرده‌ایم.

در مورد دوم، بحث بر سر تعمیم مقوله کنش‌پذیر است. با توجه به اینکه در پیکره، بیشتر دفعاتی که فعل افشاندن در این معنا به کار رفته است، کنش‌پذیر «گردوغبار» بوده است. بر پایه اصل فراوانی<sup>۱</sup> در زبان‌شناسی شناختی و در اصول تعریف‌نگاری، چنین تعمیمی بدون استناد دقیق خواهد بود و شاید بتوان آن را کنار گذاشت. بنابراین تعریف دومی که در ادامه می‌آید، بیشتر مطابق با مستندات موجود در پیکره است.

تکان دادن چیزی با شدت، سریع و معمولاً چندین بار تا آنچه در آن را روی آن است بریزد،  
تکاندن.

۱۸. ق ۵. چو دیوانه به طمع بار خرما/ چه افشانی همی بی‌بر چناری (ناصر، خسرو، ۱/۲۷۳)

۱۹. ق ۷. خادمه سفره بیفشاند و فتاد/ پاره نان بیات آثار زاد (مولوی، ۱۸۸/۲)

۲۰. ق ۹. چون دست‌ها بشویند باید که نیفشانند و از آب [که] بر دست است به چشم‌ها رسانند.  
(سلطان محمود، ۵۴)

۲۱. ق ۱۰. چادرشب بسترش اگر افشاند/ تا حشر هوا عبیر بارد به زمین (محتشم، ۱/۸۲۳)

۲۲. ق ۱۱. شیخ عارف... درختی را می‌افشاند و از آن نیز دراهم و دنانیر می‌ریخت (بداؤنی، ۳/۴۲)

۲۳. ق ۱۲. تا آنکه آتش خاموش شد ... آتش به بعض رخت‌های ایشان چسبیده بود که با افشاندن می‌افتاد (نورالدین جزایری، ۲۴۵)

۲۴. ق ۱۳. رستم گفت: ... یک قالی چه می‌آورم، پهلوانان بروی او بنشینند و من کنار او را گرفته، می‌افشانم. هر کس از قالی چه نیفتاد، او داماد من است. (هفت لشگر، ۲۰۱)

تکان دادن و جنباندن چیزی، به شکل موزون و تکرار شونده

۲۵. ق ۹. یکی از بهادران شیراز بر باره تندخوی شاه شجاع چماقی زد چنان که سر و دست افشانده قرار و آرام نمی‌گرفت. (عبدالرزاق سمرقندی، ۲۵۴/۱)

۲۶. ۱۳۶۴ ش. آن چکاوک پرهای سینه‌اش را در باد می‌افشانده. (مجابی، ۱۳۵/۳)

۲۷. ق ۱۰. به هر جانی که بنشیند چو خیزد دامن افشاند / که می‌داند ز مژگانم به دامن خارها دارد (اهلی شیرازی)

\*(معمولاً با حرف اضافه از) پاک کردن و دور کردن چیزی زائد یا آلاینده از سطح چیزی دیگر.

(معمولاً در مورد گردوغبار مانند آن)، پاک کردن و دور کردن آن از چیزی یا کسی

۲۸. ق ۶. گاه گل بر روی او فشانندی / گاه گرد از موی او افشاندی (عطار، ۲۴۰/۱)

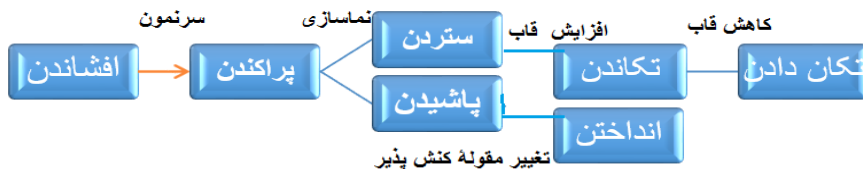
۲۹. ق ۷. مه عابدان گفت روزی به مرد / که خاشاک (را از) مسجد بیفشان و گرد (سعدی، ۱۱۵/۱)

۳۰. ق ۸. ز گل برگ رویش بیفشان غبار (عماد فقیه، ۱۰۳)

۳۱. ق ۱۲. ترک تعلق ایمنت از راهزن کند / برگ سفر ز خود بفشان کاروان مخواه (حزین، ۶۲۱)

### ۳.۴. چندمعنایی فعل افشاندن و شبکه معنایی

بر اساس نظریه شبکه معنایی، معانی مختلف در یک واژه چندمعنا، بر اساس پیونددهنده‌هایی به یک‌دیگر ارتباط پیدا می‌کنند و فهرستی تصادفی نیستند. در شکل (۲)، شبکه معنایی فعل افشاندن بر اساس نظریه لیکاف و نورویگک نشان داده شده است. البته تا جایی که در مقاله حاضر مورد بحث قرار گرفت، چراکه انشعابات دیگری می‌توان بر این نمودار افزود که در این بحث نمی‌گنجد.



شکل ۲: بخشی از شبکه واژگانی فعل «افشاندن»

نکته قابل تأملی که از این نظریه در ارتباط با تعریف‌نگاری فعل می‌توان بیان کرد این است که تعریف‌نگار هنگام ایجاد برش‌های معانی باید سعی کند تا اندازه‌ای امکان پیونددهنده‌های معانی گوناگون را در نظر داشته باشد. به این معنا که «معمولاً» چنین نیست که یک برش معنایی کاملاً مستقل و بی‌ارتباط از سایر معانی در زبان شکل بگیرد. برای نمونه، در جمله‌های (۳۲) و (۳۳)، اگر تعریف‌نگار به صرف همراهی «افشاندن» با «دوزخ» و «آتش»، برش معنایی «افروختن» را ایجاد کند، باید از او پرسید که آیا فعل افروختن را می‌تواند با استدلال‌های درون‌زبانی و یا شناختی به سایر معانی افشاندن مربوط نماید یا خیر؟

۳۲. ق ۹. آتش خشم که در شخص افروخته شد ... آن آتش می‌افشاند و بر این‌وآن می‌زند و خود ساکن می‌شود (عبدالله قطب، ۵۷۸).

۳۳. ق ۷. دوزخ را چنان بیفشانیم که از بیم بمیرد (شمس تبریزی، ۳۴۹/۱)

## ۵. نتیجه‌گیری

زبان‌شناسی شناختی و فرهنگ‌نویسی دو شاخه پویای پژوهش‌های زبانی هستند که ارتباط بین این دو حوزه، محور اصلی بحث‌های پژوهش حاضر است. به این منظور «چندمعنایی فعل» از هر دو دیدگاه مورد بحث قرار گرفت. زبان‌شناس شناختی در پی آن است تا علت به وجود آمدن معنای گوناگون یک فعل را به وسیله کشف سازوکارهای شناختی در ذهن، دریابد. تعریف‌نگار در پی آن است تا معانی مختلف یک فعل را از هم مجزا کرده و به گونه‌ای جامع و مانع تعریف کند. در بیشتر موارد، زبان‌شناسان داده‌های خود که نمایانگر چندمعنایی واژگان هستند، را از فرهنگ لغت‌ها استخراج می‌کنند. فرهنگ‌نویسان این فرهنگ‌ها را با استفاده از پیکره زبانی گردآوری کرده‌اند و یا با تکیه بر شم و دانش زبانی خود آن‌ها را به نگارش درآورده‌اند. بر پایه یافته‌های مقاله حاضر، پژوهش‌های زبان‌شناسی شناختی که بر ساز و کار ذهن استوارند، می‌توانند ابزار توصیفی بهتری را در اختیار تعریف‌نگاران قرار دهد. با این روش، کار تعریف‌نگاری نظام-مندتر شده و تکیه بر عامل شم زبانی کم‌رنگ‌تر می‌شود. همچنین اگر پژوهش‌های زبان‌شناسی، فاصله میان داده‌های واقعی و کار خلاقانه تعریف‌نگار در ایجاد برش‌های معنایی و نوشتن تعریف را در نظر بگیرند، می‌توانند به جنبه‌های مهم و کمتر دیده‌شده ظرایف چندمعنایی در زبان دست یابند.

## فهرست منابع

افراشی، آریتا و سید سجاد صامت جوکندان. (۱۳۹۳). «چندمعنایی نظام‌مند با رویکردی شناختی: تحلیل چندمعنایی فعل حسی «شنیدن» در زبان فارسی». *ادب پژوهی*. شماره ۳۰. صص ۲۹-۵۹.

- انوری، حسن (۱۳۸۲). فرهنگ بزرگ سخن. تهران: سخن.
- راسخ‌مهند، محمد (۱۳۸۹). «بررسی معانی حروف اضافه مکانی فرهنگ سخن بر اساس معنی‌شناسی شناختی». *ادب پژوهی*. شماره ۱۴. صص ۴۹-۶۶.
- راسخ‌مهند، محمد (۱۳۸۹). *درآمدی بر زبان‌شناسی شناختی، نظریه‌ها و مفاهیم*. تهران: سمت.
- شریف، بابک، محمد عموزاده و غلامحسین کریمی دوستان (۱۳۹۵). «شبکه معنایی فعل گرفتن بر اساس انگاره چندمعنایی اصول‌مند». *پژوهش‌های زبانی*. شماره ۱. صص ۱۱۷-۱۳۵.
- صدری افشار، غلامحسین، نسرین حکمی و نسترن حکمی (۱۳۸۱). *فرهنگ معاصر فارسی امروز*. تهران: فرهنگ معاصر.
- صفوی، کوروش (۱۳۷۹). *درآمدی بر معناشناسی*. تهران: انتشارات سوره مهر.
- طیب‌زاده، امید (۱۳۹۱). *دستور زبان فارسی، بر اساس نظریه گروه‌های خودگردان در دستور وابستگی*. تهران: نشر مرکز.
- فرهنگستان زبان و ادب فارسی (۱۳۹۵). *پیکره فرهنگ جامع زبان فارسی*. [Online]. <<http://farhang.apll.ir/>>
- قطره، فریبا (۱۳۸۶). «نقش زبان‌شناسی در فرهنگ‌نویسی امروز». *فرهنگ‌نویسی (ویژه‌نامه نامه فرهنگستان)*. دوره اول. شماره اول. صص ۶۸-۹۸.
- نصیب‌ضرابی، فهمیه، علی ایزانلو (۱۳۹۳). «بررسی معناشناختی فعل «خوردن» بر اساس معنای پایه پذیرا». *زبان‌پژوهی*. دوره ۸ شماره ۲۰. صص ۱۴۲-۱۵۲.

## References

- Academy of Persian Language and Literature (2016). *Corpus of comprehensive dictionary of Persian language*. [Online]: <[www.persianacademy.ir](http://www.persianacademy.ir)>
- Afrashi, A., & Samet, S. (2014). Principled polysemy with the cognitive approach: an analysis of polysemy in sense verb of Shenidan in Persian language. *Adabpzhoochi*, 30, 29-59 [In Persian].
- Anvari, H. (2002). *Sokhan comprehensive dictionary*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Aslani, M. R., Tavangar, M., & Rafeie, A. (2013). Frame semantics, metalexigraphy and the microstructure of Persian monolingual dictionaries. *International Journal of Linguistics*, 5(3), 99-114.
- Atkins, B. T, Kegl, J., & Levin, B. (1988). Anatomy of a verb entry: from linguistic theory to lexicographic practice. In A. Zampolli, N. Calzolari., & M. Palmer (Eds.), *International Journal of Lexicography* (pp. 237-266). Oxford: Oxford university press.
- Boas, Hans C. (2001). Frame semantics as a framework for describing polysemy and syntactic structures of English and German motion verbs in contrastive computational lexicography. In Rayson, P. A. Wilson, T. McEnery, A. Hardie, and S. Khoja (Eds.), *Proceedings of Corpus Linguistics* (pp. 64-73) Lancaster, U.K: University Centre for Computer Corpus Research on Language.
- Brugman, C. (1981). *The story of over* (Master thesis). University of California, Berkeley, USA.
- Croft, W., & Logan, S. (2017). *Construction grammar and lexicography, international handbook of modern lexis and lexicography*. New York: Springer.

- Evanse, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fillmore, C. J. (1982). Frame Semantics. In Linguistic Society of Korea (Eds.), *Linguistics in the Morning Calm* (pp.111-138). Seoul: Hanshin.
- Geeraerts, D. (2010). *Theories of lexical semantics*. Oxford: Oxford university press.
- Ghanbarian, T. (2016). Separability in Persian complex predicates and the verbal new sense, a lexicographical challenge. *Workshop on Complex Predicates in Iranian Languages*. Tarbiat Modares University (The Academy of Persian Language and Literature), Summer 2016, Tehran, Iran. [Online]: <<https://sites.google.com/site/cprut2016/>>
- Ghatreh, F. (2007). The role of linguistics in today's lexicography. *Lexicography*, 1, 68-98 [In Persian].
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: Chicago University Press.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Nemoto, N. (2005). Verbal polysemy and Frame Semantics in Construction Grammar: Some observations on the locative alternation. In M. Fried & F. Germany (Eds.), *Grammatical Constructions* (pp. 119-135). Netherlands: John Benjamins.
- Norvig, P. & Lakoff G. 1987. Taking: a study in lexical network theory. In J. Aske, N. Beery, L. Michaelis, & H. Filip (Eds.), *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 195-206). Berkeley: BLS
- Rasekhmahand, M. (2000). *An introduction to cognitive linguistics: concepts and theories*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Rasekhmahand, M. (2000). The cognitive study of the preposition in Sokhan Dictionary. *Adabpazhoohi*, 14, 49-66 [In Persian].
- Safavi, K. (2000). *An introduction to semantics*. Tehran: Sooreye Mehr Press [In Persian].
- Sharif, B, Amuzadeh, M., & Karimi-doostan, Gh. (2016). Semantic network of the verb Gereftan based on principled polysemy model. *Journal of Language Research*, 1, 117-135 [In Persian].
- Tabibzadeh, O. (2012). *Persian grammar based on dependency grammar*. Tehran: Markaz Press [In Persian].
- Taylor, J. R. (1995). *Linguistic categorization, prototypes in linguistic theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tyler, A., & Evans, V. (2001). Reconsidering prepositional polysemy networks: the case of over. *Language*, 77(4), 724-65.
- Zarabi, F., & Ezanloo, A. (2014). Semantic study of the verb Khordan. *Zabanpazhuhi*, 8(20), 142-152 [In Persian].

## Verb Lexicography and Cognitive Linguistics: A Case Study of the Persian Verb, *Affāndan*

Tina Ghanbarian<sup>1</sup>

Received: 07/03/2016

Accepted: 16/09/2017

### Abstract

The work of a linguist and a lexicographer in the field of lexical semantics has the largest common border. In the process of lexicography, a lexicographer faces one of the main issues in lexical semantics: polysemy. When a lexicographer is trying to define a polysemous word for a monolingual dictionary, he/she has to undertake a special task, so-called: sense discrimination, that means he/she has to make a distinction between various meanings of that word. Lexicographical practice in short appears to be in accordance with the lexicological observation that the distinction between meanings need not to be clear-cut. This has been a controversial problem in both disciplines. In order to provide some argumentations to the problem, this research is conducted with the help of the descriptive tools that cognitive linguistics offers, namely: the theory of Semantic Networks (Norvig & Lakoff, 1987), Frame Semantic (Fillmore, 1982) and Construction Grammar (Goldberg, 1995; Nemoto, 2005). This study is conducted on the lexical category of “verb”, which has semantic complexity, and to this end, the Persian motion verb of *Afshandan* has been chosen as a case study. The data for this research have been extracted from the corpus of the Academy of Persian Language and Literature, which includes about 500 sentences and phrases containing this verb.

*The synonymy problem:* By examining the syntactic and semantic distribution of arguments of some so-called synonymous verbs, which are used in the definition of the verb *affāndan* in Persian dictionaries, it is intended to demonstrate the usefulness of Fillmore’s (1982) Frame Semantics for describing verbal argument realization patterns across these near-synonymous verbs. This section addresses the issue of describing the similarities and differences exhibited by synonymous verbs which are routinely used for defining the verb *affāndan*, namely: *rixtan* (to pour), *pāfidan* (to spray), *parākandan* (to scatter) and *andāxtan* (to drop). The most significant motivation inside the language for making a sense discrimination is the existence of these synonymous verbs which are almost equal to each sense of *affāndan* and

---

<sup>1</sup>M.A, Tarbiat Modares University, Department of Linguistics  
The Academy of Persian Language and Literature, Lexicography Department;  
[Tina.Ghanbarian@gmail.com](mailto:Tina.Ghanbarian@gmail.com)

another motivation for the description of the frame verb is profiling the “destination” in the lexical semantics of these verbs. We see in lexical semantics of the verbs like *rixtan*, *pāšidan* and *andaxtan* as apposed to *parākandan*, the “destination” is profiled and it is hidden in the meaning of the verb. The motivation outside the language is the categorization of patients, which indicates the meaningful difference between the properties of the patient role of the verb *andāxtan* in comparison with *rixtan*, *pāšidan* and *parākandan*. The patient of the third one would be a massive thing that does not have a potentiality for turning into tiny fragments by a light force. The result of this section is also checked with the definition of the equal English verb *affāndan*: “to scatter” and it reveals many similarities between both Persian and English verbs’ frame elements in the process of sense discrimination.

So, profiling the “destination” in lexical semantics and categorization of the objects (patients) are two reasons, which justify discrimination in the process of defining a transitive motion verb like *affāndan*.

*The hyponymy problem*: The most significant contribution that Construction Grammar can make to lexicography is the information about the syntactic behavior of words that is or could be included in a dictionary. In the current study, by interacting the verb *affāndan* with the preposition construction “az” which makes the “source” in the verb’s frame semantic elements, profiled, we face a new sense which arises from the following construction: “*object+ az+ source (place/surface)+ verb (affāndan)*”. This new sense would mean like “wiping”. Now there is a motivation inside the language, e.g. in our corpse, that is, most of the words used as objects of the construction “*az ...affāndan*” could be categorized in the category named “dust” and this sense is like “dusting” in English. If we can consider *dusting* as a kind of *wiping*, it seems we face a problem; we have named it “hyponymy problem” in sense discrimination process. It is argued that in favor of evaluating the frequency rule in the corpse-oriented studies and cognitive linguistics, we can consider the incorporated verb “*gard (dust) affāndan (wiping)*” as a new sense that means “*dusting*”. What if we consider “*gard giri*” (*dusting*) under hyponymy of “*roobidan*” (*wiping*)? In another sense discrimination by profiling the “intention of agent” and “result of the act” in addition to a new frame (shaking the source, e.g. place/surface), it seems that we would have a new sense. At the same time, there is a motivation inside the language, which is the existence of the synonymous verb “*takāndan*” (shaking the surface of something in order to remove the tiny things from it) equal to this sense of *affāndan*. Again there is another hyponymy problem because we have some incorporated form of the verb as “*dast (hand) affāndan*”, “*dāman (skirt) affāndan*” etc., in which we have just a sense of “shaking” for *affāndan*. So, can we consider “*takāndan*” under the hyponymy of “*takān dadan*”?

It seems that a solution for this problem is considering information about “constructions” like incorporated and prepositional constructions, as important information that must be included in dictionaries.

*The existence of lexical network*: Not all different meanings exist in isolation; they are related in various ways to the central sense and to each other’s. The existence of different types of connectivity between different meanings in the lexical network of the polysemous verb could be important for lexicography because a lexicographer can avoid wrong analogy between the possible sense of verbs and the existence of a near-synonymous verb for it in the language. For example, creating a sense of “*afrooxtan (to fire)*” for *affāndan* when it used with the noun like



*atash (fire)* or *doozax (hell)* is an over-generalization because we cannot connect this meaning to the central or the other meanings.

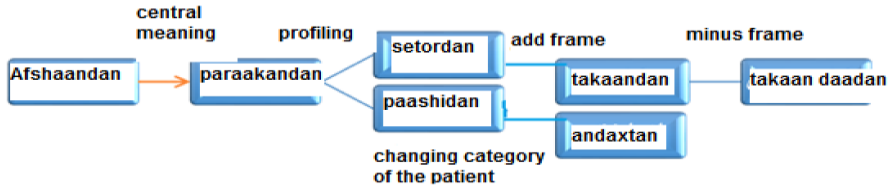


Figure 1. Semantic network of the verb “*affāndan*”

Lexicography, as a highly specialized domain with general and specific readers, is greatly influenced by linguistics. This research represents some aspects of the Cognitive Linguistics theory through which the corpus data can be identified and analyzed in a more systematic and less subjective way.

**Keywords:** Lexicography, Cognitive Linguistics, Polysemy, Verb, Construction grammar

## حرکت در دو رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی شدن چرخه‌ای: شواهدی از قلب نحوی در کردی کلهری<sup>۱</sup>

شجاع تفکری رضایی<sup>۲</sup>

مصطفی خان محمدی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۷/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۰۱

### چکیده

رویکرد حاشیه‌های نحوی چامسکی (Chomsky, 2000, 2001) و خطی شدن چرخه‌ای فاکس و پزتسکی (Fox & Pesetsky, 2005)، دو رویکرد مطرح در تبیین حرکت در نحو فاز - بنیاد هستند. در این مقاله، نقاط قوت و ضعف این دو رویکرد، با داده‌های قلب نحوی در کردی کلهری به چالش کشیده می‌شود. یافته‌های پژوهش نشان داد که براساس رویکرد حاشیه‌های نحوی، قلب نحوی نزدیک و قلب نحوی دور در کردی کلهری هر دو از ساز و کار یکسانی پیروی می‌کنند. در این رویکرد، عنصر مقلوب به صورت چرخه‌ای و فقط از طریق حاشیه‌های نحوی فازهای واژگانی و نقشی به مشخص‌گر گروه تأکید حرکت می‌کند. ارائه نکردن تبیینی بهینه از مرجع‌گزینی دور ضمیر پی چسبی /ey/ (اش)

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.17426.1424

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی، عضو عیانت علمی دانشگاه رازی کرمانشاه؛

TafakkoriRezaeeSh@razi.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان‌شناسی دانشگاه رازی کرمانشاه (نویسنده مسئول)؛

Mostafa.khan18@yahoo.com

در قلب دور، از نقاط ضعف رویکرد حاشیه‌ی نحوی است. در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای، قلب نحوی نزدیک و دور در حاشیه‌ی نحوی و قلب چندگانه در جایگاه غیر حاشیه رخ می‌دهد. توجه بهینه مرجع‌گزینی دور ضمیر پی‌چسبی در قلب دور، از نقاط قوت رویکرد خطی شدن چرخه‌ای است. تبیین فراتر از واقعیت (تعمیم افراطی) در دستوری اعلام کردن قلب دور گروه فعلی برخلاف واقعیات زبانی کردی کلهری نقطه‌ی ضعف این رویکرد است. به طور کلی، رویکرد خطی شدن چرخه‌ای توان تبیینی بهینه‌تری در اغلب موارد نسبت به رویکرد حاشیه‌ی نحوی دارد.

**واژه‌های کلیدی:** قلب نحوی، رویکرد حاشیه‌ی نحوی، رویکرد خطی شدن

چرخه‌ای، کردی کلهری

## ۱. مقدمه

قلب نحوی<sup>۱</sup> فرایندی حرکتی است که با تغییر ترتیب سازه‌ها بدون اینکه معنای تحلیلی جمله را دگرگون کند، تعبیری نشان‌دار به آن می‌دهد. نخستین بار راس (Ross, 1967) این پدیده را معرفی و تبیین کرد. تبیین قلب نحوی در دستور زایشی، همواره از مسائل مورد مطالعه بوده‌است و با هر بار تحول در این دستور ساز و کار تبیین این فرایند نیز متحول شده‌است. میاگاو (Miyagawa, 2006) معتقد است که مطالعه قلب نحوی در زبان‌های گوناگون براساس دیدگاه‌های متفاوت در دستور زایشی در تکوین و تبیین این نظریه موثر بوده‌است. کو (Ko, 2005) نیز بر این باور است که چگونگی تبیین و ماهیت انواع حرکت‌های نحوی از جمله فرایند قلب نحوی بر اساس رویکردهای حاشیه‌های نحوی و خطی شدن چرخه‌ای، برنامه‌های تحقیقاتی در کمینه‌گرایی فاز-بنیاد<sup>۲</sup> هستند.

چامسکی (Chomsky, 2000, 2001, 2005, 2008, 2013) جدیدترین سیمای دستور زایشی، کمینه‌گرایی فاز-بنیاد یا نظریه فازها، را معرفی نموده‌است. در این تحول، مفاهیم جدیدی مطرح شده‌است. در نتیجه، ساز و کار تبیین حرکت بر اساس این مفاهیم دگرگون گشته‌است و به دنبال آن قلب نحوی نیز نیازمند تبیینی نو است. زبان‌شناسانی مانند کریمی (Karimi, 2005)، کو (Ko, 2005, 2011, 2014)، میاگاو (Miyagawa, 2006, 2010) و سایتو (Saito, 2006) مطالعاتی در این زمینه انجام داده‌اند. آن‌ها تلاش نموده‌اند که توان تبیینی مفاهیم جدید را با داده‌های قلب

<sup>1</sup> scrambling

<sup>2</sup> phase-based Minimalism

نحوی از زبان‌های مختلف به چالش بکشند، مفاهیم را جرح و تعدیل نمایند و در برخی موارد مفاهیم جدیدی ارائه دهند. در همین راستا، در مقاله حاضر توان تبیینی رویکرد حاشیه‌های نحوی<sup>۱</sup> (Chomsky, 2000, 2001) و خطی شدن چرخه‌ای<sup>۲</sup> (Fox & pesetsky, 2005) با داده‌های قلب نحوی در کردی کلهری آزموده می‌شود. همچنین کاربرد، ضرورت مفاهیم و توان تبیینی این دو رویکرد در تحلیل حرکت در کردی کلهری آزموده می‌شود.

هدف از نگارش مقاله توصیفی - تحلیلی حاضر، علاوه بر ارائه تبیینی موجز از قلب نحوی در کردی کلهری براساس رویکردهای اتخاذی، یافتن پاسخی برای دو پرسش است: نخست اینکه فرض وجود حاشیه‌ی نحوی در تبیین قلب نحوی در کردی کلهری چه ضرورت و پیامدی می‌تواند داشته باشد؟ دوم آنکه، از دو رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی شدن چرخه‌ای، کدام یک تبیین واقعی‌تر و بهینه‌تری از قلب نحوی در زبان کردی کلهری به دست می‌دهد؟ برای رسیدن به هدف‌های این پژوهش، ساختار مقاله به این صورت ارائه می‌گردد. پس از مقدمه، در بخش دوم چارچوب نظری با تأکید بر مفاهیم مهم رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی شدن چرخه‌ای به طور خلاصه بیان می‌گردد. پیشینه پژوهش با اشاره به خلاصه‌ای از مهم‌ترین دستاوردهای پژوهش‌های مرتبط در بخش سوم ارائه می‌شود. در بخش چهارم و پنجم، به ترتیب تحلیل قلب نحوی در کردی کلهری در چارچوب رویکردهای حاشیه‌ی نحوی و خطی شدن چرخه‌ای با اشاره به نقاط ضعف و قوت هر یک بررسی می‌گردد و سرانجام در بخش ششم نتیجه‌گیری مطرح می‌شود.

## ۲. چارچوب نظری

چامسکی (Chomsky, 2000, 2001, 2005, 2008, 2013) با معرفی مفاهیم جدیدی از قبیل فاز، بازنمون چندگانه<sup>۳</sup>، شرط نفوذناپذیری فاز<sup>۴</sup>، حاشیه‌های نحوی، در برنامه‌کمیته‌گرا (Chomsky, 1995) تحولاتی ایجاد کرد که به کمیته‌گرای فاز-بنیاد یا نظریه‌ی فازها معروف است. سیتکو (Citko, 2014) معتقد است بر اساس معیارهای توصیفی، تبیینی و فرا-تبیینی (تحلیل) نظریه‌ای که قائل به وجود فاز است، از کفایت بیشتری نسبت به نظریه‌های فاقد فرض وجود فاز برخوردار است. بسیاری از مفاهیم جدید ارائه‌شده در این تحول جدید هنوز به صورت یک برنامه‌پژوهشی

<sup>1</sup> syntactic edges

<sup>2</sup> cyclic linearization

<sup>3</sup> multiple spell - out

<sup>4</sup> phase impenetrability condition

۲۱۲ / حرکت در دو رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی شدن چرخه‌ای: شواهدی از قلب نحوی در کردی کله‌ری مطرح هستند. در نتیجه فرایندهای حرکتی مانند قلب نحوی نیز نیازمند تبیینی جدید در پرتو این مفاهیم نو هستند. در کمینه‌گرایی فاز - بنیاد دو رویکرد رقیب در تبیین حرکت مطرح هستند. رویکرد نخست به چامسکی (Chomsky, 2000, 2001) نسبت داده می‌شود که به نام‌های رویکرد حاشیه‌های نحوی، شرط نفوذناپذیری (Ko, 2005, 2013) و رویکرد فاز - بنیاد معروف است (Citko, 2014). این رویکرد، رویکرد اصلی مطرح در کمینه‌گرایی فاز - بنیاد به شمار می‌آید. در این مقاله از آن به نام رویکرد حاشیه‌های نحوی یاد می‌شود. فاکس و پزتسکی (Fox & Pesetsky, 2005) رویکرد جایگزینی را که به خطی شدن چرخه‌ای معروف است، در تبیین حرکت مطرح کردند. کارآمدی این رویکرد در توجیه جابه‌جایی مفعول در زبان‌های اسکانندیانوی و قلب نحوی مفعول در زبان ژاپنی و کره‌ای اثبات شده‌است (Fox & Pesetsky, 2003). در زیر بخش‌های (۱-۲) و (۲-۲) به صورت مختصر، مفاهیم کلی این دو رویکرد ارائه می‌گردد.

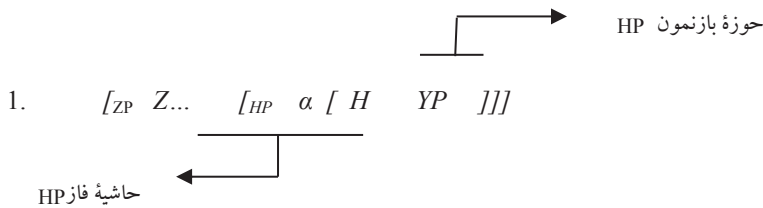
## ۱.۲. رویکرد حاشیه‌های نحوی

حرکت از ویژگی‌های پایه‌ای نحو است. حرکت شواهدی بر این ادعا است که واحدهای نحوی در جایگاهی متفاوت از جایگاه ادغامشان ظاهر می‌شوند. بر اساس فرض‌های جدید چامسکی (Chomsky, 2000, 2001) حرکت فقط از مسیر جایگاه حاشیه‌های نحوی مجاز است. چامسکی (Chomsky, 2000, 2001) گروه فعلی کوچک را هسته فاز واژگانی و گروه متمم‌ساز را هسته فاز نقشی جمله فرض می‌کند. در رویکرد فاز - بنیاد در روند اشتقاق جمله، نحو چندین بار با سطوح رابط آوایی و معنایی ارتباط دارد که به بازنمون چندگانه معروف است. پیامد بازنمون چندگانه، شرط نفوذناپذیری فاز است که مطابق آن با عملیات بازنمون، در هر فاز، متمم آن فاز را از دسترس عملیات نحوی در فازهای بالاتر خارج می‌گردد.

یکی از پیامدهای فرضیات چامسکی، فرض وجود حاشیه‌های نحوی در هر فاز قوی است. با عملیات بازنمون در هر فاز متمم آن به سطوح رابط ارسال می‌گردد. بر پایه شرط نفوذناپذیری فاز چامسکی (Chomsky, 2001) متمم از دسترس عملیات‌های نحوی خارج شده و منجمد می‌گردد. بنابراین، هر عنصری که به دلایل صرفی - نحوی حرکتش ضروری باشد، باید قبل از بازنمون به حاشیه فاز حرکت کند تا در دسترس عملیات‌های نحوی فازهای بالاتر قرار بگیرد. به باور چامسکی (Chomsky, 2001) حاشیه فاز، جایگاه مشخص‌گر و جایگاه فرار<sup>۱</sup> نحوی در هر فاز

<sup>1</sup> Escape hatch

قوی است. چامسکی (Chomsky, 2001) وجود حاشیه نحوی در حرکت چرخه‌ای را امری ضروری می‌داند. حاشیه فاز در واقع، همچون پنجره‌ای است که مسیری را فراهم می‌کند تا عناصر فازهای پایین‌تر در دسترس عملیات فاز بالاتر قرار بگیرند. در پیکربندی (۱)، با عملیات بازنمون، متمم هسته فاز H یعنی (YP) به بخش‌های رابط آوایی و منطقی ارسال می‌گردد و از دسترس عملیات‌های فاز ZP خارج می‌گردد. در این میان، فقط H و حاشیه آن بعد از بازنمون در دسترس عملیات ZP باقی می‌ماند.



## ۲.۲. خطی شدن چرخه‌ای

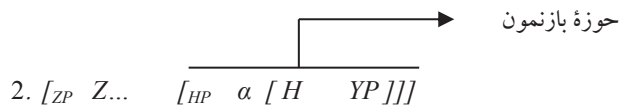
فاکس و پزتسکی (Fox & Pesetsky, 2005) رویکردی جایگزین را برای حرکت پیشنهاد کرده‌اند. آن‌ها معتقدند که حرکت باید به صورت چرخه‌ای متوالی باشد و بیان می‌کنند که فرض حاشیه نحوی در حرکت چرخه‌ای متوالی غیر ضروری است. آن‌ها استدلال می‌کنند که خطی شدن چرخه‌ای بدون فرض حاشیه نحوی یا شرط نفوذناپذیری فاز می‌تواند ساز و کار حرکت چرخه‌ای متوالی را ایجاد کند. به باور آن‌ها حرکت چرخه‌ای از ساز و کار نگاشت نحو- واج‌شناسی مشتق می‌شود و مفاهیم نحوی باید بر اساس این ساز و کار تعریف گردند. در این رویکرد، بازنمون، عملیاتی نحوی است که ترتیب سلسله مراتبی جمله در نحو آشکار را به ترتیب خطی متوالی و قابل تلفظ در بخش آوایی تبدیل می‌کند و ترتیب نسبی عناصر را در حوزه بازنمون مشخص می‌کند. در این رویکرد، حوزه بازنمون بر خلاف رویکرد حاشیه نحوی که فقط شامل متمم فاز می‌شد، هسته فاز، متمم فاز و مشخص‌گر را در بر می‌گیرد. سپس این سه با هم برای خطی شدن از طریق فرایند بازنمون به بخش آوایی ارسال می‌گردند. در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای حاشیه‌ها مفاهیم اشتقاقی هستند، یعنی فقط جایگاه غیر-متممی هستند و هیچ وضعیت دستوری ویژه‌ای به عنوان جایگاه فرار ندارند.

برخلاف رویکرد حاشیه نحوی در این رویکرد، عناصر آزادند که از حوزه بازنمون شده پیشین به بیرون آن حرکت کنند به شرطی که شرایط سطوح رابط مرتبط با خطی سازی در فاز پیشین را نقض نکنند. این فرض به اصل حفظ خطی شدن<sup>۱</sup> معروف است. فاکس و پزتسکی (Fox &

<sup>1</sup> linear preservation principle

۲۱۴ / حرکت در دو رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی شدن چرخه‌ای: شواهدی از قلب نحوی در کردی کله‌ری

(Pesetsky, 2005) این اصل را این‌گونه تعریف می‌کنند: ترتیب‌بندی خطی واحدهای نحوی تحت تاثیر ادغام و حرکت در درون حوزه بازنمون است و فقط یک بار در پایان هر حوزه بازنمون برای تمامی عناصر تثبیت می‌گردد. در این رویکرد، اطلاعات درباره خطی شدن متوالی ساختارهای نحوی در حین اشتقاق اضافه می‌گردد، اما این اطلاعات هرگز نمی‌تواند حذف گردد. بازنمون می‌تواند دستورهای ترتیب‌بندی جدید را اضافه کند، اما نمی‌تواند دستورهای ترتیب‌بندی تثبیت شده را در حوزه بازنمون قبلی تغییر دهد یا حذف کند. همچنین اطلاعات ترتیب‌بندی در حوزه قبلی باید همسو با اطلاعات ترتیب‌بندی جدید در حوزه بعدی باشد تا از تضاد ترتیب‌بندی جلوگیری شود. اشتقاق (۲) حوزه بازنمون فاز HP را در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای نشان می‌دهد.



در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای، حرکت عناصر در حاشیه نحوی در صورتی مجاز است که همسو با دستورهای ترتیب‌بندی فازهای پیشین باشد. دستور  $\alpha < \beta$  در بخش آوایی این‌گونه تفسیر می‌گردد که آخرین عنصر  $\alpha$  قبل از اولین عنصر  $\beta$  می‌آید. در اشتقاق (۳)  $\alpha P$  یک حوزه بازنمون است. زمانی که  $\alpha P$  در فاز اول بازنمون می‌گردد، ترتیب بندی  $X < Y$  برقرار می‌گردد. این ترتیب‌بندی نسبی نمی‌تواند در فازهای بالاتر حذف یا تغییر کند.

$$3. [_{\alpha P} [X \quad Y \quad ]]: X < Y$$

حال فرض کنید که عنصر  $Z$  به اشتقاق بالا اضافه گردد و دستور ترتیب‌بندی جدید  $X < Y < Z$  در فاز دوم برقرار گردد. این ترتیب‌بندی با ترتیب‌بندی  $X < Y$  در فاز اول همسو است و حرکتی مجاز در حاشیه فاز فرض می‌گردد. در صورتی که با اضافه شدن عنصر  $Z$  ترتیب‌بندی  $Y < Z < X$  ایجاد گردد، منجر به تناقض ترتیب‌بندی خطی می‌گردد و ترتیب‌بندی تثبیت شده در فاز اول را نقض می‌کند. بنابراین، براساس رویکرد خطی شدن چرخه‌ای اشتقاق‌هایی مانند (۴) مجاز نیست و در بخش آوایی ساقط می‌گردند.

$$4. * [_{ZP} Y Z... \quad [_{\alpha P} [X \quad t_i \quad ]]] Y < Z < X$$

### ۳. پیشینه پژوهش

میاگاو (Miyagawa, 2001, 2003, 2006, 2010) کوشیده‌است تا چارچوبی برای تحلیل قلب نحوی در کمینه‌گرای فاز - بنیاد بنا نهد. میاگاو (Miyagawa, 2006) قائل به وجود دو نوع قلب

نحوی است: یکی قلب نحوی نزدیک، حرکتی اجباری با انگیزهٔ اصل فرافکنی گسترده که باعث حرکت فاعل یا مفعول به مشخص گر گروه زمان می‌شود. دیگری قلب نحوی دور، حرکتی اختیاری که در تبیین آن مشخصه‌ای جدید به نام مشخصهٔ حاشیه<sup>۱</sup> مطرح می‌نماید.

میاگاوا (Miyagawa, 2006) معتقد است که کمیت‌نماها و قلب دور هر دو به مشخص گر گروه متمم‌ساز حرکت می‌کنند. میاگاوا (Miyagawa, 2006) استدلال می‌کند که در قلب دور هیچ رابطهٔ آشکاری بین گروه متمم‌ساز و عنصر مقلوب وجود ندارد. وی بیان کرده‌است انگیزهٔ قلب دور مشخصهٔ حاشیه است. این مشخصه، نیازمند این است که عنصری به مشخص گر گروه متمم‌ساز حرکت کند، بدون اینکه با هسته متمم‌ساز تطابق نحوی برقرار کند.

سایتو (Saito, 2006) ضمن مؤثر دانستن تحلیل‌ها و فرض‌های میاگاوا (Miyagawa, 2001, 2006, 2003) در مورد قلب نحوی، نقطه قوت تحلیل میاگاوا (Miyagawa, 2006) را شباهت تحلیل قلب نحوی با دیگر فرایندهای حرکتی و عدم نیاز به فرض‌های جدید می‌داند. در عین حال، سایتو (Saito, 2006) با چندین استدلال فرض میاگاوا (Miyagawa, 2001, 2006) در حرکت قلب نحوی نزدیک به مشخص گر گروه زمان برای برآوردن مشخصهٔ اصل فرافکنی گسترده را زیر سؤال می‌برد. سایتو (Saito, 2006) معتقد است که انگیزهٔ قلب نحوی نزدیک نمی‌تواند مشخصهٔ اصل فرافکنی گسترده بر روی گروه زمان باشد. او گروه نقشی بالاتر از گروه زمان را که در تفسیر کاربردشناختی / معنایی جمله ایفای نقش می‌کند، مسئول قلب نحوی نزدیک (موضوعی) می‌داند و آن را گره موضوعی<sup>۲</sup> می‌نامد.

کو (Ko, 2005, 2007, 2011, 2014) به تحلیل قلب نحوی در چارچوب رویکرد فاز - بنیاد می‌پردازد و فرضیات جدیدی را معرفی می‌کند. او (Ko, 2005) قلب نحوی را در زبان‌های کره‌ای و ژاپنی بر اساس رویکرد چامسکی (Chomsky, 2001) و خطی شدن چرخه‌ای فاکس و پزتسکی (Fox & Pesetsky, 2005) تحلیل کرده‌است. از دیدگاه او، رویکرد خطی شدن چرخه‌ای در تحلیل قلب نحوی کارآمدتر است. کو (Ko, 2005) استدلال می‌کند که هر مرحله از خروجی قلب نحوی با حفظ ترتیب‌بندی خطی در همان فاز محدود می‌گردد. کو (همان) قلب نحوی را فرایندی مشخصه‌منا می‌داند و مشخصه‌ای تعبیرناپذیر که آن را به اقتباس از سابل (Sabel, 2001)  $u\sum$  (quoted from Ko, 2005) می‌نامد به‌عنوان انگیزهٔ قلب نحوی معرفی می‌کند. وی استدلال می‌کند که این مشخصه مرتبط با فرایند نحوی تاکید و مبتداسازی است، اما ماهیت آن را

<sup>1</sup> edge feature

<sup>2</sup> thematic phrase (ThP)



۲۱۶ / حرکت در دو رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی‌شدن چرخه‌ای: شواهدی از قلب نحوی در کردی کله‌ری

نامشخص رها می‌کند و فقط به ویژگی‌های صوری قلب نحوی و چگونگی تفسیر آن در سطوح رابط می‌پردازد. کو (Ko, 2005) بیان می‌کند که قلب نحوی از مشخص‌گر یک هسته به مشخص‌گر همان هسته مجاز نیست و آن را تحت تعمیمی به نام تعمیم حاشیه<sup>۱</sup> معرفی می‌کند. بر اساس این تعمیم، عناصری که در حاشیه یک گروه بیشینه ادغام می‌گردند، نمی‌توانند توسط عنصر دیگری از درون همان گروه بیشینه مجزا شوند. این تعمیم حرکت به حاشیه نحوی را محدود می‌کند و از حرکت عناصر به حاشیه نحوی یک سازه که بر آن‌ها تحت تسط سازه‌ای ندارد، جلوگیری می‌کند.

کریمی (Karimi, 2005) قلب نحوی در زبان فارسی را به طور مفصل بر اساس برنامه کمینه‌گرایی بررسی نموده است. به باور او در چارچوب نظریه فازی چامسکی (Chomsky, 2000)، قلب نحوی عناصر مقلوب را از طریق مشخص‌گر گروه فعلی کوچک و گروه متمم‌ساز به صورت چرخه‌ای به فازهای بالاتر حرکت می‌دهد. کریمی (Karimi, 2005, p. 241) با ذکر نمونه (۵) استدلال می‌کند که نظریه فازی چامسکی (Chomsky, 2001) از تبیین هم‌مرجعی بین فاعل در جمله‌واره اصلی و مفعول درونه ناتوان است. وی بیان می‌کند که اگر تفسیر جمله فاز به فاز انجام پذیرد، آن چنان که در نظریه فازی مطرح است، تا زمانی که اشتقاق به جمله‌واره اصلی برسد، دسترسی به فاز پایین‌تر ناممکن می‌شود. به همین دلیل پیشنهاد می‌کند که رابطه هم‌مرجعی بین فاعل در جمله‌واره اصلی و مفعول درونه به صورت بازنمودی و بعد از بازنمون جمله انجام می‌پذیرد نه به صورت اشتقاقی.

۵. [ رهجوآ گفت ] که [ TP ]<sub>k</sub> [ VP ]<sub>k</sub> [ پدر اون‌ها را ] دوست داره [ i \*<sub>k</sub> ]

(Karimi, 2005, 241 & 50)

#### ۴. قلب نحوی در کردی کله‌ری

در این بخش تلاش می‌کنیم که تحلیلی از قلب نحوی در کردی کله‌ری را ارائه دهیم. به این منظور، ابتدا ساختار بی‌نشان و نمودار فاز - بنیاد جمله‌های ساده در این زبان ارائه می‌کنیم. کردی، متعلق به گروه زبان‌های ایرانی غربی و از شاخه زبان‌های هند - ایرانی است. این زبان در استان‌های کرمانشاه، ایلام و رایج است. کریمی دوستان (KarimiDoostan, 1997) کردی کله‌ری را نزدیک‌ترین زبان به فارسی می‌داند که دارای ترتیب واژه بی‌نشان «فاعل - مفعول - فعل»، ضمیر انداز و فعل پایانی است. یادگار کریمی (Karimi, 2010) نیز معتقد است که این زبان دارای

<sup>1</sup> Edge Generalization

ترتیب «فاعل - مفعول - فعل»، است. جمله (۶)، جمله‌ای بی‌نشان در این زبان است که ساختار بی‌نشان «فاعل - مفعول - فعل»، را نمایش می‌دهد.

6. [CP [FOCP [TP amir<sub>i</sub> [VP [vP<sub>i</sub> [v<sup>-</sup>kəɞaw – ægæ əra armin] sæn<sub>v</sub>]]]] ]  
 Amir book –spece for Armin buy:PAST:3PS

«امیر کتاب را برای آرمین خرید.»

بر اساس کمینه‌گرای فاز - بنیاد، اشتقاق جمله‌های ساده مانند جمله (۶) در دو فاز ساماندهی می‌گردد. فاز نخست، فاز واژگانی یا گروه فعلی کوچک است که شامل گروه فعلی هسته‌ای (گروه فعلی بزرگ) و گروه فعلی پوسته‌ای (گروه فعلی کوچک) است. فاز دوم، فاز نقشی یا فاز متمم نما است که در بردارنده گروه زمان، گروه متمم‌نما و فرافکن‌های نقشی از جمله فرافکن وجه/ نمود، فرافکن مبتدا و فرافکن تأکید است. در فاز نخست (واژگانی)، محتوای معنایی یا تئابی جمله کامل می‌گردد و در فاز دوم (نقشی)، نقش و نیروی جمله (انگیزه برخی از حرکات‌ها مانند قلب نحوی) تکمیل می‌گردد. شواهد زبان‌کردی کلهری نشان می‌دهد که این زبان در فاز واژگانی هسته - پایانی و در فاز نقشی - هسته آغازین است که مشابه وضعیت زبان فارسی از این جنبه است. دبیرمقدم (2013, Dabirmoghadam) در بررسی‌های گسترده‌تر با سنجش همگانی‌های رده شناختی بر روی زبان‌های ایرانی معتقد است که به جز رده‌های شناخته شده زبان‌های هسته - آغازین و هسته - پایانی، رده آمیخته نیز وجود دارد که زبان فارسی در این رده قرار می‌گیرد. همایون‌فر، (2016, Homayounfar) زبان فارسی را در فاز واژگانی زبان‌های هسته - آغازین و در فاز متمم‌نما هسته - پایانی می‌داند. پیکربندی (۷) دو فاز اشتقاق جمله بر مبنای کمینه‌گرای فاز - بنیاد را نشان می‌دهد.

7. [ CP [FOCP [TOPP [TP [ T [vP [v<sub>v</sub> [vP [v [ v ]]]]]]]]]]] ]



فاز نقشی

فاز واژگانی

#### ۱.۴. قلب نحوی و رویکرد حاشیه نحوی

در تاریخچه مطالعات دستور زایشی قلب نحوی نزدیک و دور به عنوان دو حرکت متمایز فرض شده‌اند. ماهاجان (1990, Mahajan) قلب نزدیک را حاصل اصل فرافکنی گسترده و قلب دور را افزوده به شمار می‌آورد. میاگاوا (2006, Miyagawa) قلب نزدیک را حرکتی موضوعی با انگیزه مشخصه اصل فرافکنی گسترده می‌داند که سبب ارتقاء یک گروه حرف تعریف دارای نقش فاعلی یا مفعولی به هسته زمان می‌شود. میاگاوا (Miyagawa, ibid) قلب دور را حرکتی اختیاری به مشخص‌گر مبتداساز برای اقناع مشخصه حاشیه می‌داند. کریمی (2005, Karimi) نیز حرکت

فاعل در زبان فارسی به مشخص‌گر گروه زمان را قلب نحوی نزدیک فرض می‌کند، در حالی که قلب دور را به‌عنوان حرکتی غیر موضوعی با انگیزه تأکید معرفی می‌کند.

شواهد زیر نمایانگر آن است که در کردی کلهری فاعل در مشخص‌گر گروه زمان قرار می‌گیرد، در نتیجه قلب نحوی نزدیک در مشخص‌گر گروه زمان نمی‌تواند رخ دهد. نخست اینکه، در کردی کلهری قرار گرفتن قیده‌های گروه فعلی قبل از قید جمله منجر به نادستوری شدن جمله به‌دست آمده می‌گردد. چنین‌گونه (Cinque, 1999) قیدها را به دو گروه قید بالا (قید جمله) و قید پائین (قید گروه فعلی) تقسیم می‌کند. از جایگاه این قیدها به عنوان آزمونی برای مشخص کردن جایگاه موضوع در جمله استفاده می‌گردد. در نحو فاز - بنیاد، قیده‌های جمله در فاز نقشی مبتدانا ادغام، تعبیر و بازنمون می‌گردند. در حالی که قیده‌های گروه فعلی در فاز واژگانی ادغام و تعبیر می‌گردند. دستوری بودن جمله (۸ - الف) در مقابل نادستوری بودن جمله (۸ - ب) نمایانگر آن است که در زبان کردی قید /vakul/ (تماماً) در فاز واژگانی ادغام و تعبیر می‌شود و قرار گرفتن آن پیش از قید جمله /zaheran/ (ظاهراً) در فاز نقشی (جمله، ۸ - ب) منجر به نادستوری شدن جمله می‌گردد. این امر نشان‌دهنده آن است که فاعل در فاز نقشی ادغام نمی‌گردد. ادغام فاعل، در مشخص‌گر گروه زمان با این واقعیت همسو است. دوم اینکه، حذف فاعل در پاسخ کوتاه در کردی کلهری منجر به نادستوری شدن جمله می‌شود (۹). این امر دلالت دارد بر ضرورت وجود فاعل در مشخص‌گر گروه زمان است. سوم اینکه، قرار گرفتن عنصر دارای تأکید ذاتی tanya «فقط» قبل از فاعل (جمله، ۱۰) در جمله‌واره ساده، نمایانگر آن است که در جمله‌های بی‌نشان کردی کلهری، فاعل در مشخص‌گر گروه زمان قرار دارد و تأکید می‌تواند در مشخص‌گر یک گروه نقشی بالاتر از گروه زمان قرار بگیرد. بنابراین قلب نحوی در کردی کلهری نمی‌تواند باعث حرکت گروه حرف تعریف در نقش فاعل یا مفعول به مشخص‌گر گروه زمان بشود.

8. a) zaheran amir vakul la pereg čeya  
it seems amir completely from control gone

«ظاهراً امیر تماماً (امور) از کنترل اش خارج شده»

- b) \* vakul amir zaheran la pereg čeya  
completely amir it seems from control gone

\* «تماماً امیر ظاهراً (امور) از کنترل اش خارج شده»

9. a) ki: sef-ægæ xward?  
who apple - spece eat - PAST - 3PS

«چه کسی سیب را خورد؟»

- b) me xwardem.

I eat:PAST:1PS

«من خوردم»

c) \* ..... xwardem.

\*.....eat:PAST:1PS

\*«.....خوردم؟»

10. tanya abtin xapel-a.  
only abtin fat- be:present:3PS

«فقط آبتین چاق و چله است»

قلب نحوی می تواند در مشخص گر یک هسته نقشی قرار بگیرد. هسته های نقشی در بردارنده مفهوم مبتدا - خبر، تاکید و محتوای پرسشی است. روابط نقشی، همیشه بین یک گروه اسمی و هسته نقشی مانند گروه زمان یا مبتداساز برقرار می گردد. روابط نقشی از طریق ادغام بیرونی (حرکت) به وجود می آیند (Chomsky, 2008). رابطه نقشی که همیشه غیر موضعی است باید از طریق حرکت هدف به جستجوگر به رابطه ای موضعی تبدیل شود. کارکرد ایجاد رابطه نقشی استفاده از تعبیر معنایی و ساخت اطلاعی جمله، فراتر از نحو محدود است (Miyagawa, 2010). گروه های نقشی تأکید و مبتدا دارای مشخصه قوی و تعبیرناپذیر (\*uFocP) و (\*uTopP) هستند که باید از رهگذر تطابق و حرکت گروه حرف تعریف در فاز واژگانی اقناع و حذف گردند، در غیر این صورت اشتقاق حاصله در صورت منطقی ساقط می شود. کریمی (2005, Karimi) معتقد است که در هر جمله فقط یک جایگاه تأکید فرض می گردد و عنصری که به جایگاه مشخص گر تأکید حرکت می کند، دارای تفسیر تقابلی است. هگمن و گونرون (Hagerman & Gueron, 1990) معتقدند که جایگاه های نقشی بین گروه زمان و گروه مبتداساز، جایگاه ثانویه تأکید و مبتدا را فراهم می کند و صورت بندی (۱۱) را برای گروه مبتداساز شکافته ارائه داده اند.

11. [CP [TOP Ph [FOC Ph [TOP ph [TP [VP]]]]]]

با توجه به مفاهیم مطرح شده، قلب نحوی نزدیک را در جمله (۱۲) تبیین می کنیم.

12. [CP [C' [FOC ke taw-ægæ; [TP Amir [i vP [obj era Armin ti] sæn-ey]]]]



«**کتاب را** امیر برای آرمین خریدش»

در این جمله، مفعول مستقیم /ketaw-ægæ/ در دو فاز (چرخه) در مشخص گر گروه نقشی تأکید قرار می گیرد. در فاز نخست، مفعول مستقیم با فعل کوچک ادغام می گردد و طی عملیات نحوی تطابق با فعل و ارزش گذاری مشخصه تعبیرناپذیر DP حرف تعریف فعل، حالت مفعولی کسب می کند<sup>۱</sup>. این سازه به دلیل داشتن تأکید در برشماری باید قبل از بازنمون فاز واژگانی، به

<sup>۱</sup> به منظور پرهیز از پیچیده شدن غیر ضروری مبحث از ذکر جزئیات عملیات های نحوی درون هر فاز از جمله تطابق چشم پوشی می شود.

۲۲۰ / حرکت در دو رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی شدن چرخه‌ای: شواهدی از قلب نحوی در کردی کلهری

حاشیه فاز اول، یعنی مشخص‌گر گروه فعلی کوچک حرکت کند. اگر این حرکت صورت نپذیرد، با بازنمون این فاز طبق شرط نفوذناپذیری فاز (Chomsky, 2001) مفعول مستقیم /ketaw-ægæ/ از دسترس عملیات تأکید در فاز گروه مبتداساز این جمله خارج می‌گردد. در واقع، حاشیه فاز جایگاه فراری را برای عناصر مقلوب فراهم می‌کند تا در چرخه‌های بعدی آن عناصر در دسترس عملیات‌های نحوی فاز بالاتر قرار بگیرند. در این جمله در چرخه دوم مفعول مستقیم /ketaw-ægæ/ در مشخص‌گر هسته نقشی تأکید در فاز نقشی قرار می‌گیرد تا مشخصه /uFocP\* / گروه تأکید در رابطه موضعی برآورده گردد و تأکید تقابلی دریافت کند. بنابراین، قلب نحوی نزدیک که درون یک جمله رخ می‌دهد، یک حرکت چرخه‌ای متوالی<sup>۱</sup> است که فقط در حاشیه نحوی فازهای قوی انجام می‌پذیرد. با این حرکت ساخت اطلاعاتی جمله و مشخصاً مجموعه تأکید<sup>۲</sup> جمله را تغییر می‌دهد و در نتیجه این تغییر، جمله مقلوب تغییر نشاننداری کسب می‌کند. شَم زبانی نگارنده نیز نمایانگر نشان‌دار بودن تغییر جمله‌های مقلوب در کردی کلهری است.

علاوه بر ضرورت وجود حاشیه نحوی در قلب نزدیک، وجود حاشیه نحوی در قلب دور نیز ضروری به نظر می‌رسد. در جمله (۱۳) مفعول مستقیم مشخص به صورت چرخه‌ای از متمم گروه فعلی بزرگ طی چهار چرخه متوالی از حاشیه فازهای قوی واژگانی و نقشی در جمله‌واره درونه و اصلی گذر کرده است و در مشخص‌گر گروه تأکید در جمله‌واره اصلی قرار گرفته است. عنصر مقلوب در این جایگاه تأکید تقابلی دریافت می‌کند.

13. [CP<sub>[FocP ketaw-ægæ]</sub> [<sub>TP</sub> Armin [<sub>t<sub>i</sub> VP wæt</sub> [CP [<sub>t<sub>i</sub> Foc</sub> [<sub>TP</sub> Ali [<sub>VP</sub> t<sub>i</sub> Læbazar[<sub>t<sub>i</sub> sæn-ey]]]]]]]]]]</sub>



«**کتاب را** آرمین گفت علی از بازار خریده.»

همان‌گونه که در جمله (۱۳) مشاهده می‌شود، حرکت قلب دور حرکتی چندمرحله‌ای است و مفعول مستقیم مشخص در هر فاز ابتدا باید در حاشیه فازهای قوی قرار بگیرد تا نهایتاً در جایگاه مشخص‌گر گروه تأکید، تغییر تأکید تقابلی دریافت کند.

میاگاوا (Miyagawa, 2006) معتقد است که قلب دور، حرکتی غیر موضوعی به جایگاه مشخص‌گر گروه متمم‌ساز است که رابطه تطابق با هسته متمم‌ساز برقرار نمی‌کند. این در حالی است که فقط به خاطر مشخصه حاشیه به صورت اختیاری به جایگاه مشخص‌گر گروه متمم‌ساز حرکت می‌کند و فقط شرط اعمال آن ایجاد تأثیر بر روی تعبیر خروجی حرکت است. داده‌های

<sup>1</sup> Successive Cyclic

<sup>2</sup> Focus Set

قلب نحوی دور در در زبان کردی کلهری، شواهد نقض ادعای میاگاو (Miyagawa, 2006) را فراهم می‌کند. قلب دور در کردی کلهری حرکتی مشخصه‌مبنا است و برخلاف ادعای میاگاو (Miyagawa, 2006)، سازهٔ مقلوب نه در جایگاه مشخص‌گر گروه متمم‌ساز، بلکه در جایگاه مشخص‌گر گروه تأکید قرار می‌گیرد و وارد رابطهٔ تطابق با هستهٔ تأکید می‌شود. در زبان کردی کلهری، واژهٔ /ke/ «که» ربط‌دهندهٔ جمله است و در هستهٔ گروه مبتداساز قرار می‌گیرد. قرار گرفتن واژه‌های دارای تأکید ذاتی /tanya/ «فقط» و قیده‌های پرسشی /chwa/ «چه چیزی»، /kura/ «کجا»، /ki/ «چه کسی» قبل از /ke/ «که» منجر به نادستوری شدن جمله می‌گردد. جمله‌های (الف -۱۴)، (الف -۱۵)، (الف -۱۶) نمایانگر آن است که این عناصر در جایگاه مشخص‌گر گروه مبتداساز قرار نمی‌گیرند. در مقابل، دستوری بودن داده‌های (ب -۱۴)، (ب -۱۵)، (ب -۱۶) نشان می‌دهد که جایگاه نشست این عناصر در مشخص‌گر یک گروه نقشی پایین‌تر از گروه مبتداساز است که در بخش قبلی مشخص شد که این جایگاه مشخص‌گر گروه تأکید است.

14. a) \* ali wat tanya ke meded sanem.

Ali said only that pencil buy:PAST:1PS

\* «علی گفت فقط که مداد خریدم.»

b) Ali wat ke tanya meded saneye.

Ali said that only pencil buy:PAST:1PS

«علی گفت که فقط مداد خریده.»

15. a) \* pro zan-em ki ke film-ægæ di-æ .

pro know- pres: 1PS who that film- spece see - pres: 3PS

«می‌دانم چه کسی که فیلم را دیده»

b) pro zan-em ke ki film-ægæ di-æ .

pro know- pres: 1PS that who film- spece see - pres: 3PS

«می‌دانم که چه کسی فیلم را دیده»

16. a) \* ahmad wat kura ke abtin dyea .

Ahmad said where that Abtin see: PAST:3PS

\* «احمد گفت کجا که آبتین را دیده»

b) ahmad wat ke kura abtin dyea .

Ahmad said that where Abtin see:PAST:3PS

«احمد گفت که کجا آبتین را دیده»

با توجه به داده‌هایی که ارائه شد، این گونه فرض می‌گردد که در کردی کلهری، قلب نحوی دور نیز مانند قلب نحوی نزدیک در جایگاه مشخص‌گر گروه تأکید قرار می‌گیرد و تعبیر تقابلی دریافت می‌کند. حاشیهٔ نحوی امکان حرکت قلب نحوی به صورت چرخه‌ای فقط از طریق حاشیهٔ فازهای قوی امکان‌پذیر می‌کند. فرض وجود حاشیهٔ نحوی این امکان را به وجود می‌آورد که قلب

۲۲۲ / حرکت در دو رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی شدن چرخه‌ای: شواهدی از قلب نحوی در کردی کلهری

دور و نزدیک در کردی کلهری با ساز و کاری یکسانی تبیین شوند و هر دو از طریق حرکت چرخه‌ای که از مسیر حاشیه‌فازهای قوی می‌گذرد، عنصر مقلوب را در جایگاه مشخص‌گر گروه تاکید قرار می‌دهد. در بند بعدی، به چالش تبیین مرجع‌گزینی دور می‌پردازیم.

رویکرد حاشیه‌نحوی تبیینی بهینه از رابطه مرجع‌گزینی عنصر مقلوب با ضمیر پی‌چسبی در کردی کلهری ارائه نمی‌دهد. در کردی کلهری، قلب دور مفعول مشخص، روابط جدید مرجع‌گزینی به وجود می‌آورد. در جمله (الف - ۱۷) مفعول مشخص /me:dad -æ g æ/ «مداد را» از حاشیه‌سه فاز قوی گذر کرده و طی چهار چرخه به قبل از فاعل در جمله واره اصلی مقلوب شده‌است و ضمیر پی‌چسبی ey «اش» بر روی فعل درونه /šekan/ «شکستن» قرار گرفته‌است. این ضمیر پی‌چسبی تحت تسلط سازه‌ای ردّ مفعول مشخص /me:dad -æ g æ/ «مداد را» است و جمله حاصله دستوری است. در جمله (ب - ۱۷) اگر چه مفعول مستقیم همان مراحل حرکت در (الف - ۱۷) را پیموده‌است، اما به دلیل عدم ایجاد رابطه مرجع‌گزینی از سوی ضمیر پی‌چسبی جمله حاصله نادستوری است.

17. a) [CP<sub>[FOCP me:dad -æ g æ]</sub>[TP ali [vp<sub>t<sub>i</sub> wæt<sub>v</sub>]] [CPT<sub>i</sub> [TP sina [vp<sub>t<sub>i</sub> šekan - ey]]]]].  
Pencil - spece Ali said sina break:PAST:3PS - it</sub></sub>

«مداد را علی گفت سينا شکستش.»

b) \* [CP<sub>[FOCP m e:dad -æ g æ]</sub>[TP Ali [vp<sub>t<sub>i</sub> wæt<sub>v</sub>]] [CP<sub>t<sub>i</sub></sub> [TP Sina [vp<sub>t<sub>i</sub> šekan<sub>v</sub>]]]]].  
Pencil - spece Ali said sina break:PAST:3PS</sub></sub>

«\*مداد را علی گفت سينا شکست.»

همان‌گونه که در داده‌های (الف - ۱۷) و (ب - ۱۷) مشاهده می‌گردد. مرجع ضمیر پی‌چسبی ey «اش» مفعول مشخص /me:dad -æ g æ/ به فاز چهارم این جمله مرکب قلب دور شده‌است و در آن جایگاه ضمیر پی‌چسبی را مرجع‌گزینی می‌کند. این پدیده نشان می‌دهد که عنصر مقلوب در فاز چهارم این جمله باید به ضمیر پی‌چسبی در فاز نخست دسترسی داشته باشد، فرضی که با اصول اشتقاق فاز - بنیاد و شرط نفوذ ناپذیری فاز (Chomsky, 2001) همخوانی ندارد. زیرا مطابق این شرط در هر فاز با بازنمون متمم آن از دسترس عملیات‌های نحوی فازهای بالاتر خارج می‌گردد. بنابراین توجیه این پدیده چالشی برای رویکرد حاشیه‌نحوی به شمار می‌آید. در توجیه این پدیده می‌توان به موارد زیر استناد کرد.

روابط بین ضمیر پی‌چسبی و مرجع آن از طریق عملیات ادغام برقرار می‌گردد و تحت تأثیر قلب نحوی قرار نمی‌گیرد (Karimi, 2005)، یعنی قلب نحوی روابط جدید مرجع‌گزینی را بر اساس رابطه تسلط سازه‌ای مشتق شده بین ضمیر پی‌چسبی و مرجع‌اش خلق می‌کند. در نمونه (الف - ۱۷) رابطه مرجع‌گزینی بین مفعول غیرمستقیم و ضمیر پی‌چسبی از طریق حرکت مفعول مستقیم

به حاشیه گروه فعلی کوچک برقرار می‌گردد، جایگاهی که بالاتر از ضمیر پی چسبی است. بنابراین، ضمیرهای پی چسبی صرفاً بر اساس رابطه تسلط سازه‌ای بین آن‌ها (یا رد آن‌ها) و مرجع آن‌ها برقرار می‌گردد. کریمی (Karimi, 2005, p. 180) حوزه مرجع‌گزینی ضمیرهای پی چسبی را گروه حرف تعریف می‌داند نه گروه فعلی کوچک. ضمیرهای پی چسبی باید در حوزه مرجع‌گزینی خود مقید باشند. بر پایه استدلال کریمی (Karimi, 2005)، قلب نحوی رابطه مرجع‌گزینی ایجاد شده بین مفعول مستقیم /me:dad -ægæ/ «مداد» و ضمیر پی چسبی «اش» به وجود آمده در فاز نخست جمله (الف - ۱۷) را نمی‌تواند ویران کند و مفعول مستقیم از طریق رد آن در حاشیه فازهای قوی واژگانی و نقشی بر ضمیر پی چسبی تسلط سازه‌ای دارد. داده‌های (۱۷) نمایانگر آن است که در کردی کلهری ظاهراً گروه فعلی کوچک حوزه مرجع‌گزینی ضمیر پی چسبی باشد. نکته پسین اینکه استدلال کریمی (Karimi, 2005) نمی‌تواند چگونگی دسترسی مفعول مستقیم در فاز چهارم به ضمیر پی چسبی در فاز نخست را توجیه کند. بنابراین، توجیه مرجع‌گزینی دور ضمیر پی چسبی همچنان چالشی برای رویکرد حاشیه‌های نحوی است.

## ۵. قلب نحوی و رویکرد خطی شدن چرخه‌ای

در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای قلب نحوی هم در حاشیه نحوی فازهای قوی و هم در جایگاه غیرحاشیه مجاز است. در قلب نزدیک (الف - ۱۸) در فاز نخست مفعول مستقیم باید قبل از بازنمون به حاشیه فاز واژگانی مقلوب گردد و با عملیات بازنمون دستور ترتیب بندی  $O_{DIR} < O_{INDIR} < V$  صادر می‌گردد. این ترتیب با معرفی فاز نقشی به اشتقاق نباید دستخوش تغییر گردد تا منجر به تناقض ترتیب بندی نگردد. اشتقاق (ب - ۱۸) که در آن دستور ترتیب بندی  $O_{DIR} < O_{INDIR} < V$  نقض نشده است، اشتقاقی مجاز در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای است.

18. a) [ [ke taw-ægæ ivP [obj era Armin t<sub>i</sub>] sæn- sJ<sub>v</sub>] ] :  $O_{DIR} < O_{INDIR} < V$   
 b) [  $CP [CP [FOC ketaw-ægæ_i [TP Amir [ [t_{ivP} [obj era Armin t_i] sæn- sJ_v]]]]$  ] :  $O_{DIR} < S < O_{INDIR} < V = O_{DIR} < O_{INDIR} < V$

رویکرد خطی شدن چرخه‌ای توجیه بهینه‌تری از قلب دور و مرجع‌گزینی دور ضمیر پی چسبی در کردی کلهری به دست می‌دهد. در بالا مشاهده شد که تبیین داده (۱۷) در چارچوب رویکرد حاشیه نحوی چالش‌برانگیز است. اکنون، همان جمله را با شماره (۱۹) بر اساس رویکرد خطی شدن چرخه‌ای تحلیل می‌کنیم. در این رویکرد نیز مفعول مستقیم /me:dad -ægæ/ به صورت حرکت چرخه‌ای در جایگاه مشخص‌گر گروه تأکید قرار می‌گیرد، برخلاف رویکرد حاشیه نحوی در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای، حاشیه فاز حاصل شرط نفوذناپذیری فاز نیست، بلکه پیامد بازنمون است. بازنمون در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای، عملیاتی فرض می‌گردد که



۲۲۴ / حرکت در دو رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی شدن چرخه‌ای: شواهدی از قلب نحوی در کردی کلهری

ساختار سلسله مراتب نحوی را به ساختار خطی پشت سر هم و قابل تلفظ در بخش آوایی تبدیل می‌کند. با توجه به اینکه حوزه بازنمون در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای شامل متمم فاز، هسته و حاشیه فاز می‌شود، دفعات بازنمون در اشتقاق جمله، کمتر از دفعات بازنمون در رویکرد حاشیه‌ی نحوی است. بر اساس رویکرد خطی شدن چرخه‌ای در اشتقاق جمله ساده دو بازنمون رخ می‌دهد، در حالی که در رویکرد حاشیه‌ی نحوی در اشتقاق جمله ساده سه بازنمون رخ می‌دهد. در اشتقاق جمله (۱۹) در بازنمون نخست ترتیب  $o < v < c$ .pro تثبیت می‌گردد. از آنجا که این ترتیب در هیچ کدام از مراحل بازنمون و اشتقاق در فازهای بعدی این جمله نقض نمی‌گردد، در نتیجه اشتقاق حاصله، اشتقاقی مجاز است. علاوه بر این، در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای، طبق فرض آزاد بودن حرکت و در دسترس بودن عناصر در فازهای پایین تر جمله، هنگامی که منجر به تناقض ترتیب بندی نشود، مفعول مستقیم / $m \text{ e:} \text{dad} - \text{ægæ}$ / به ضمیر ارجاعی  $ey$  «اش» دسترسی دارد و می‌تواند آن را مرجع‌گزینی دور کند.

19. a)  $[CP_{[FOC} m \text{ e:} \text{dad} - \text{ægæ}_i [TP \text{ Ali} [VP \text{ t}_i \text{ wæt} \text{ v}] [CP \text{ t}_i [TP \text{ Sina} [VP \text{ t}_i \text{ še kan} - \text{eJ} \text{ v}]]]]]$  .

همچنین رویکرد خطی شدن چرخه‌ای تبیین بهینه‌تری از قلب چندگانه در کردی کلهری ارائه می‌دهد. به دلیل اینکه قلب چندگانه محدود به شرط پیوند کمینه نیست. این گونه نظر می‌رسد که قلب چندگانه در ناحیه غیر حاشیه رخ می‌دهد، با توجه به قلب همزمان چند عنصر با هم این دیدگاه تقویت می‌گردد که ترتیب  $O_{DIR} < O_{IND} < V$  در جایگاه غیر حاشیه (الف - ۲۰) با بازنمون در فاز نخست تثبیت می‌گردد و در فاز دوم (ب - ۲۰) نیز نقض نمی‌گردد.

20. a)  $[VP_{[VP} \text{ Mashina} - \text{ægæ}_i \text{ era Amir}_j [VP \text{ t}_i \text{ sæn-ey}] : O_{DIR} < O_{IND} < V$

b)  $[CP_{[FOC} \text{ Mashina} - \text{ægæ}_i \text{ era Amir}_j] [TP \text{ Armin}_i [VP_{[VP} \text{ Mashina} - \text{ægæ}_i \text{ era Amir}_j \text{ Armin}_i [VP \text{ t}_i \text{ t}_j \text{ sæn- ey}]]]]] : O_{DIR} < O_{IND} < S < V = O_{DIR} < O_{IND} < V$

## ۵.۱. قلب دور گروه فعلی و رویکرد خطی شدن چرخه‌ای

در زبان کردی کلهری گروه فعلی می‌تواند در درون جمله‌واره خود تحت فرایند قلب نحوی نزدیک قرار بگیرد، در حالی که قلب نحوی دور گروه فعلی امکان‌پذیر نیست. یکی از نقص‌های رویکرد خطی شدن چرخه‌ای دستوری و مجاز اعلام کردن قلب دور گروه فعلی برخلاف واقعیات زبان کردی است. در این رویکرد، با قلب نزدیک گروه فعلی در چرخه نخست (۲۱) ترتیب  $V_{PHR} < S1$  تشکیل می‌گردد. در قلب دور گروه فعلی (۲۲) ترتیب بندی  $V_{PHR} < S1$  نقض نشده است. بنابراین، طبق پیش‌بینی رویکرد خطی شدن چرخه‌ای باید جمله حاصله دستوری باشد، در حالی که بر اساس واقعیات زبان کردی کلهری و شَم زبانی نگارنده جمله حاصله غیر دستوری است:

21. [cp [VP se ketaw xwani]<sub>i</sub> [TP reza [vPt<sub>i</sub> ] : V<sub>PHR</sub>< S1  
three book read:PAST:3PS Reza

«سه کتاب خوانده رضا»

22. \* [cp [VP se ketaw xwanin]<sub>i</sub> [cp Amir wat [vP Reza t<sub>i</sub> ] :  
V<sub>PHR</sub><S2< v2< S1=V<sub>PHR</sub>< S1

«\* سه کتاب خوانده امیر گفت رضا»

در تبیین این پدیده دو فرض می‌توان ارائه داد: قائل شدن به وجود قلب نحوی به سمت راست در کردی کله‌ری و جزیره بودن عناصر مقلوب قابل تبیین است: نخست می‌توان فرض کرد که در جمله (۲۱) فاعل (Reza) به سمت راست گروه فعلی قلب شده است و ترتیب  $V_{PHR} < S1$  را به وجود آورده است. مشکل این فرض این است که در (۲۲) گروه فعلی به سمت چپ مقلوب شده است. در نتیجه، وجود همزمان قلب به سمت راست و چپ حتی اگر منجر به تناقض در ترتیب بندی نشود، مجاز نیست. همسو بودن این فرض با وجود قلب نحوی به سمت راست در برخی از زبان‌ها از جمله هندی (Mahajan, 1994) نقطه قوت آن است. دوم اینکه، بر اساس تعمیم حاشیه‌ی کو (Ko, 2014) عناصر مقلوب در حاشیه‌ی نحوی تشکیل یک جزیره می‌دهند و قلب عناصر دیگر به درون آن نادرستی است. با این فرض قلب گروه فعلی در جمله ساده (۲۱) تشکیل یک جزیره می‌دهد، به طوری که در جمله مرکب (۲۲) قلب فاعل و گروه فعلی جمله اصلی به درون گروه فعلی مقلوب درونه منجر به نادرستی شدن جمله پدید آمده، شده است. با تسری این تعمیم به رویکرد خطی شدن چرخه‌ای، در توجیه قلب نحوی، فرضیه‌های فراتر از مفروض‌های فاکس و پزتسکی (Fox & Pesetsky, 2005) لازم است که مطلوب نیست.

درست بودن هر کدام از فرض‌های بالا، مطلوب رویکرد خطی شدن چرخه‌ای نیست، زیرا متوسل شدن به راهکارهایی فراتر از راهکارهای موجود در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای، از توان تبیینی این رویکرد می‌کاهد. بررسی بیشتر این پدیده با توجه به طولانی شدن مقاله نیازمند مقاله‌ای مستقل است که به عنوان موضوعی پژوهشی معرفی می‌گردد.

## ۶. نتیجه‌گیری

در این مقاله، قلب نحوی در کردی کله‌ری بر اساس دو رویکرد حاشیه‌های نحوی (Chomsky, 2001; 2000) و خطی شدن چرخه‌ای (Fox & Pesetsky, 2005) را بررسی کردیم. داده‌های کردی کله‌ری نمایانگر آن است که عناصر مقلوب باید از طریق حاشیه‌ی نحوی به جایگاه مشخص‌گر گروه تأکید قلب شوند. از نقاط قوت رویکرد حاشیه‌های نحوی ارائه سازوکار یکسان برای قلب نزدیک و دور در کردی کله‌ری است، به طوری که قلب نزدیک و دور هر دو به

۲۲۶ / حرکت در دو رویکرد حاشیه‌های نحوی و خطی شدن چرخه‌ای: شواهدی از قلب نحوی در کردی کله‌ری

صورت چرخه‌ای متوالی از طریق حاشیه‌ی نحوی (حاشیه‌ی فاز) مقلوب می‌گردند. بر اساس شواهدی از قبیل جایگاه قیدهای بالا و پایین و همچنین نادرستی بودن حذف فاعل در پاسخ کوتاه و جایگاه قید (تنها) در کردی کله‌ری، نشان دادیم که فاعل در جایگاه مشخص‌گر گروه زمان قرار دارد. همچنین قلب نزدیک یک گروه حرف تعریف دارای مشخصه‌ی تأکید را در فاز واژگانی به صورت چرخه‌ای و فقط از طریق حاشیه‌ی نحوی در مشخص‌گر گروه تأکید در فاز نقشی قرار می‌دهد. علاوه بر این نشان دادیم که در قلب دور برخلاف فرض میاگاوا (Miyagawa, 2006) عنصر مقلوب در کردی کله‌ری در مشخص‌گر گروه مبتداساز قرار نمی‌گیرد، بلکه جایگاه قلب دور در کردی کله‌ری در جایگاه مشخص‌گر گروه تأکید بالاتر از گروه زمان است. نقطه‌ی ضعف رویکرد حاشیه‌ی نحوی در برابر داده‌های کردی کله‌ری ناتوانی آن در ارائه تبیینی مناسب در مرجع‌گزینی ضمیر پی‌چسبی از راه دور است. چون بر اساس فرضیات این رویکرد تا اشتقاق جمله به مرجع ضمیر پی‌چسبی در در فاز ششم برسد، ضمیر پی‌چسبی از طریق فرایند بازنمون از دسترس خارج می‌گردد.

در رویکرد خطی شدن چرخه‌ای، در قلب نزدیک و دور عناصر از طریق حاشیه‌ی نحوی مقلوب می‌گردند، در حالی که به نظر می‌رسد در قلب چندگانه عناصر از طریق ناحیه‌ی غیر حاشیه مقلوب می‌گردند. در این رویکرد مرجع‌گزینی دور، ضمیر پی‌چسبی با توجه به نقض نکردن ترتیب‌بندی در فازهای پیشین مجاز است. نقطه‌ی ضعف رویکرد خطی شدن چرخه‌ای دسترسی قلب نحوی دور گروه فعلی بر خلاف واقعیات زبان کردی کله‌ری است. قلب دور گروه فعلی هیچ‌یک از اصول رویکرد خطی شدن چرخه‌ای را نقض نمی‌کند، بنابراین در این رویکرد حرکتی مجاز اعلام می‌شود که برخلاف واقعیات زبان کردی و شم‌زبانی نگارندگان است. رویکرد خطی شدن چرخه‌ای تبیین بهینه‌تر مرجع‌گزینی دور ضمیر پی‌چسبی نسبت به رویکرد حاشیه‌ی نحوی ارائه می‌دهد که از نقاط برتری این رویکرد نسبت به رویکرد چامسکی به شمار می‌آید.

## فهرست منابع

- دبیر مقدم، محمد. (۱۳۹۲). *رده‌شناسی زبان‌های ایرانی*. تهران: انتشارات سمت.
- کریمی، یادگار (۱۳۸۸) *ساخت‌کنادی: منشاء و ماهیت آن*، پایان‌نامه دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی.
- همایون‌فر، مژگان. (۱۳۹۴). بررسی جایگاه هسته در فرافکن‌های نقشی جمله در فارسی بر پایه نظریه فازها. *مجموعه مقالات سومین کنفرانس ملی زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی*. به کوشش محمد حسینی معصوم و شهلا شریفی. صص. ۷۳۹-۷۶۷.

## References

- Chomsky, N. (2000). "Minimalist inquiries": the framework. In R. Martin, D. Michaels and J. Uriagereka (Eds.), *Step by step: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik* (pp. 89-155). Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (2001). Drivation by Phase. In K. Hale (Ed.), *A Life in linguistics* (pp. 1-52). Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistics Inquiry*, 36, 1-22.
- Chomsky, N. (2008). *On phases. IN foundational issues in linguistics*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (2013). Problem of Projection. *Lingua*, 130, 33-49.
- Citko, B. (2014). *Phase Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cinque, G. (1999). *Adverbs and functional heads: a cross-linguistics perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Dabir Moghadam, M. (2013). *The typology of Iranian languages*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Fox, D., & Pesetsky, D. (2003). Cyclic linearization and typology of movement. *Linguistics Society of America Summer Institute*. Michigan State University. Michigan, USA. [Online]: <<https://home.uni-leipzig.de/muellerg/ko.pdf>>
- Fox, D., & Pesetsky, D. (2005). Cyclic linearization of syntactic structure. *Theoretical Linguistics*, 31, 1-45.
- Homayounfar, M. (2016). The study of the position of functional heads in Persian based on phase theory. In M. Hosseini Masoum & Sh. Sharifi (Eds.), *The 3<sup>rd</sup> National Conference of Linguistics and Teaching Persian Language* (pp. 739-767). Tehran: Nevis [In Persian].
- Karimi, S. (2005). *A minimalist approach to scrambling, evidence from Persian*. New York: Mouton de Gruyter.
- Karimi, Y. (2010). *Ergativity: its origin and nature* (PhD dissertation). Allameh Tabatabaai University, Tehran [In Persian].
- Karimi Doostan, Gh. (1997). *Light verb constructions in Persian* (PhD dissertation). University of Essex, Essex, England.
- Ko, H. (2005). *Syntactic edges and linearization* (PhD dissertation). Massachusetts Institute of Technology. Cambridge. U.S.A.
- Ko, H. (2007). Asymmetries in scrambling and cyclic linearization. *Linguistics Inquiry*, 38, 49-83.
- Ko, H. (2011). Predication and edge effects. *Natural Language and Linguistics Theory*, 29, 725-78.
- Ko, H. (2014). *Syntactic edges and scrambling*. Oxford: Oxford University Press.
- Mahajan, A. (1990). *A/A-bar distinction movement theory (PhD dissertation)* Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, U.S.A.
- Mahajan, A. (1994). Right ward scrambling. In D. Beerman and etpal (Ed.), *Right Ward Movement* (pp. 185-213). Amesterdam: John Benjamin Publication.
- Miyagawa, Sh. (2001). EPP, scrambling and wh in Situ. In M. Kenstowitch & K. Hale (Eds.), *A Life in language* (pp. 293-338). Cambridge: MIT Press.
- Miyagawa, Sh. (2003). A-Movement scrambling and options without optionality. In S. Karimi (Ed.), *Word order and scrambling* (pp. 177-200). Oxford: Blackwell.
- Miyagawa, Sh. (2006). Moving to the edge. *International Conference on English and Linguistics*. Pusan National University, Busan, Korea. [Online]: <<https://static1.squarespace.com/static/5728dfa81bbee0da7943b811/t/5799a03ce4fcb532086c34a6/1469685821285/Moving+to+the+edge.pdf>>
- Miyagawa, Sh. (2010). *Why agree? Why move? Unifying agreement-based on discourse-based languages*. Cambridge: MIT Press.
- Ross, J. (1967). *Constrains on variables in syntax* (PhD dissertation). Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, U.S.A.
- Saito, M. (2006). Optional a-scrambling. In N. MacGloin & J. Mori (Eds.), *The 15<sup>th</sup> Japanese/Korean Linguistics Conference* (pp. 1-20). Kyoto: Kyoto University.

## **Movement in Syntactic Edges and Cyclic Linearization Approach: Evidence from Scrambling in Kalhuri Kurdish**

**Tafakkori Rezaee, Shoja<sup>1</sup>  
Khanmohammadi, Mostafa<sup>2</sup>**

Received: 18/10/2017

Accepted: 23/07/2018

### **Abstract**

Movement is one of the basic properties of human languages. Studying and accounting different movements is one of the main concerns in generative linguistics. One of the movements which attracts the interest of many linguists is Scrambling. Scrambling is the movement which occurs in languages with free word order including Kalhuri Kurdish. Kalhuri Kurdish is an Iranian language spoken in Kermanshah and Ilam provinces, west part of Iran. In this article, we attest the merits of two rival movement approaches, namely Syntactic Edges (Chomsky 2000, 2001) and Cyclic Linearization (Fox & Pesetsky, 2005).

Chomsky (2000) introduces the phase-based approach minimalism. He argues that syntactic derivation creates syntactic units, called phase. Chomsky (2000, 2001) claims that full argument structure  $v^*P$  and CPs are strong phases and spell-out applies to these strong phases. Spell-out is viewed as an operation that transfers syntactic objects in each strong phase to phonology and logical form. The consequence of such an approach is the Phase Impenetrability Condition (PIC). An important consequence of PIC is that edges or syntactic escape hatches must be postulated at each strong phase. In phase-based approach, spell-out makes elements in the complement of strong phases inaccessible to further operations in the higher phases and movements which are triggered by features in higher phases that only occur through the edges of strong phases in successive cyclic fashion; therefore, "edges" provide a path for any upward movement.

On the other hand, Fox and Pesetsky (2005) argue that movement can occur in nonedge zones as object shift in Scandinavian languages. They claim that movement is possible without postulating Phase Impenetrability Condition (PIC) and edges. Fox & Pesetsky (2005) claim that spell-out is an operation which changes

---

<sup>1</sup> PhD in Linguistics, Assistant Professor and Faculty Member, Department of Linguistics, Razi University of Kermanshah; [Tafakkori.RezaeeSh@razi.ac.ir](mailto:Tafakkori.RezaeeSh@razi.ac.ir)

<sup>2</sup> PhD in General Linguistics, Department of Linguistics, Razi University of Kermanshah (Corresponding Author); [Mostafa.khan18@yahoo.com](mailto:Mostafa.khan18@yahoo.com)

asymmetric hierarchical structure in syntax into linear structure in phonology. They argue that even after spell-out, syntactic objects can be accessible to operations in upper phases if they do not violate the linear preservation principle. In this article, we try to compare strengths and weaknesses of these approaches in the light of Scrambling in Kalhori Kurdish.

In Kalhori Kurdish, SOV is the unmarked word order. Scrambling provides marked interpretation by changing this unmarked word order. Scrambling is a common operation and feature-based process in Kalhori Kurdish. In both approaches, Scrambling in Kalhori Kurdish triggers phrases with contrastive focus feature to move cyclically from lexical phase to functional phase through phase edges to the *spec* of focus phrase. By using some evidences such as the position of sentence adverbs and phrase adverbs and the presence of overt subject in tag questions, we proved that EPP feature on  $_{TP}P$  cannot trigger short distance scrambling in Kalhori Kurdish. Therefore, short distance scrambling is an A'-movement to the *spec* of focus phrase which is located at the top of  $_{TP}P$ . Also, long-distance scrambling is an A'-movement to satisfy focus feature. Based on Syntactic Edges approach, scrambling in Kurdish occurs exclusively in the specs of  $_{v^*}P$  and CPs. Uniformity in short- and long-distance scrambling is the main outcome of analyzing scrambling in this approach. Although this approach provides a unified mechanism in explaining short- and long-distance scrambling in Kalhori Kurdish, it cannot provide an adequate explanation for long-distance binding of /ey/ as an clitic pronoun.

Miagawa (2006) claims that scrambling occurs at the edges of phases and proposes two kinds of movement to the Spec of CP, movement of WH phrase and long-distance scrambling. He argues that only WH phrase enters agreement with the head of Cp and long-distance scrambling does not enter agreement relationship with the head of CP. Miagawa claims that long-distance scrambling occurs as an optional movement only to satisfy edge feature. Scrambling evidences in long-distance scrambling manifests that unlike Miagawa (2006), the landing site of scrambled phrase in Kalhori Kurdish is not the *spec* of Cp but *spec* of FocP.

On the other hand, in Cyclic Linearization, scrambling in Kalhori Kurdish can occur both in edges zone (short and long distance scrambling) and in nonedge zone (multiple scrambling). This approach explains long-distance binding of /ey/ as a clitic pronoun properly because the binding relationship between clitic pronoun and its antecedent A does not violate the linear preservation principle, so, it is an licit movement, which is one of its merits over syntactic edges. Contrary to Kurdish data and writers' linguistic intuition, long-distance scrambling of verb phrase is licit movement in Cyclic Linearization. This is one of the weaknesses of Cyclic Linearization. Overall, Cyclic Linearization, in spite of lack of consistency in its concepts, can suggest more adequate explanation for scrambling in Kalhori Kurdish than Syntactic Edges.

**Keywords:** Scrambling, Syntactic Edges approach, Cyclic Linearization approach, Kalhori Kurdish



## دسته‌بندی و بررسی عبارات نشانگر اهمیت مطلب بر اساس نقش کلامی و موقعیت قرارگیری در ارائه‌های علمی فارسی<sup>۱</sup>

جواد زارع<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۲۸

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی چگونگی برجسته‌سازی نکته‌های مهم در ارائه‌های علمی فارسی است. با استفاده از روش تحقیق ترکیبی و مبتنی بر یک رویکرد پیکره محور، ساختارهای نشانگر اهمیت مطالب، از ۶۰ ارائه مندرج در پیکره فارسی سخن استخراج شد. یافته‌های این پژوهش به ترتیب از این قرار است: (۱) از نظر موقعیت نشانگر، هشت ساختار برای نشانگرهای پیش مرجع و نه ساختار برای نشانگرهای پس مرجع یافت شد. در این میان، ساختارهای «نکته مهم + صفت اشاره - اسم - صفت - فعل ربطی» و «نکته مهم + سؤال امتحان» برای نشانگرهای پیش مرجع و ساختار «فعل + نکته مهم» برای نشانگرهای پس مرجع دارای بیشترین فراوانی بودند. (۲) تعداد نشانگرهای پس مرجع نسبت به پیش مرجع، از فراوانی تکرار بیشتری برخوردار بودند. (۳) بر اساس نقش کلامی، پنج دسته نشانگر شامل «سازمان‌دهی کلام»، «تعامل با مخاطب»،

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 110.22051/jlr.2018.18087.1456

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی کاربردی، استادیار گروه زبان‌شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه کوثر بجنورد؛

javadzare@kub.ac.ir



«وضعیت مطلب»، «شرح موضوع» و «ارتباط با امتحان» یافت شد. از این پنج دسته نشانگر، «تعامل با مخاطب» بیشترین مقدار عددی را به خود اختصاص داد. به طور کلی، یافته‌های پژوهش، نمایانگر آن است که ارائه‌دهنده‌ها علمی-فارسی بیشتر تمایل دارند تا در کار خود برای برجسته کردن مطالب مهم، با مخاطب تعامل داشته باشند. به بیان روشن‌تر، این افراد بیشتر سعی می‌کنند تا به جای جمع‌آوری اطلاعات و عدم توجه به برداشت مخاطب نسبت به اهمیت مطالب، از توجه مخاطب درباره اهمیت داده‌های مهم اطمینان حاصل کنند. این مهم، معمولاً از طریق دخیل کردن مخاطبان در فرایند کلام صورت گرفته و مطالب مهم به ترتیبی ارائه می‌شود که مخاطب بتواند برای توجه بیشتر به آن‌ها و یادداشت برداری، از پیش برنامه‌ریزی کند.

**واژه‌های کلیدی:** عبارات نشانگر اهمیت مطلب، عبارات فراکلامی، ارائه

علمی فارسی، پیکره

## ۱. مقدمه

شکل‌گیری پدیده «انگلیسی برای اهداف ویژه»<sup>۱</sup> در حدود پنج دهه پیش، سبب شد تا تدریس زبان‌ها، شکل ویژه‌تری به خود بگیرد. امروزه، نخستین مسأله‌ای که در تدریس زبان مورد توجه قرار می‌گیرد، هدف‌ها یا نیازهای زبان‌آموزان از یادگیری زبان است. به این‌گونه دوره‌های آموزشی «زبان برای اهداف خاص»<sup>۲</sup> گفته می‌شود. برتری این رویکرد آموزشی، خاص بودن آن است که سبب می‌گردد زبان‌آموز سریع‌تر به هدف خود برسد. هر چند امروزه در بیشتر زبان‌ها از این رویکرد برای آموزش زبان استفاده می‌شود. بنابراین، خلأ چنین حوزه‌ای در زبان فارسی احساس می‌شود. پژوهش حاضر، به منظور برآوردن نیازهای فارسی‌آموزان غیرایرانی و برای مطالعه در دانشگاه انجام شده است.

یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های دانشجویان دانشگاه، شرکت در ارائه‌های علمی<sup>۳</sup> است. اهمیت ارائه علمی، از یک سو، به سبب این واقعیت است که اساتید دانش نظری خود را در قالب آن ارائه می‌دهند (Conrad, 2004; Crawford Camiciottoli, 2009; Lee, 2009). به بیان دیگر، موفقیت مدرسین دانشگاه در زندگی حرفه‌ای به انجام کارآمد این امر بستگی دارد. از سوی دیگر، دانش به‌دست آمده از این ارائه‌ها، بخش مهمی از ارزیابی پایان‌ترم و موفقیت تحصیلی دانشجویان را

<sup>1</sup> English for specific purposes

<sup>2</sup> Language for specific purposes

<sup>3</sup> academic lecture

تشکیل می‌دهد. با توجه به زیاد بودن مطالب بیان‌شده در یک ارائه، تمایز میان نکات مهم و بی-اهمیت برای درک، یادداشت‌برداری و یادآوری ثمربخش اطلاعات مهم به نظر می‌رسد.

فارسی‌آموزان غیر ایرانی نیز از این قاعده به دور نبوده و باید در بسیاری از ارائه‌های علمی - کلاسی دانشگاهی حضور فعال داشته باشند. با توجه به اینکه بیشتر فارسی‌آموزان غیر ایرانی با ساختار ارائه‌های فارسی، توزیع مطالب در آن‌ها و همچنین مبانی فارسی بیان‌شده در این سبک آشنایی کاملی ندارند، از این رو در فهم مطالب ارائه‌شده دچار مشکل می‌شوند. از سوی دیگر، بیشتر سؤالات امتحانی پایان‌ترم از مطالبی است که ارائه‌دهنده (استاد) به بیان آن‌ها می‌پردازد و مطالب زیادی در این ارائه‌ها آورده می‌شود. به همین سبب، توجه مخاطبان در ارائه (فارسی‌آموزان غیر ایرانی) به نکات مهم و تمایز آن‌ها از مطالب غیر مهم و در نهایت یادداشت‌برداری این مبانی برای مطالعه بسیار ضروری است.

نشانگرهای اهمیت یا ارتباط<sup>۱</sup> (Hunston, 1994) به عبارت‌های واژه-دستوری<sup>۲</sup> گفته می‌شود که اهمیت نکات شفاهی یا بصری ارائه‌شده را به صورت آشکار نشان می‌دهند (Deroey, 2014). با توجه به اینکه، عبارات فرا کلامی<sup>۳</sup> آورده‌شده به تشخیص مخاطب در جداسازی مطالب مهم از غیرمهم بسیار کمک می‌کند، از ویژگی‌های تعاملی<sup>۴</sup> یک ارائه به شمار می‌رود. هانستون (۱۹۹۴) چهار ویژگی عمده برای این پاره‌گفته‌ها اشاره می‌کند: (۱) پیش‌مرجع<sup>۵</sup> یا پس‌مرجع<sup>۶</sup> هستند؛ (۲) ارتباط را به طور بدیهی بیان می‌کنند؛ (۳) کلام<sup>۷</sup> را ارزیابی می‌کنند، از این رو فراکلامی هستند؛ (۴) و کلام را نظام‌مند می‌کنند.

آنچه در برجسته‌سازی نکات مهم برای ارائه‌دهنده ضروری است، ایجاد یک سلسله‌مراتب از درجه اهمیت<sup>۸</sup> نکات (Deroey & Taverniers, 2011) و تبیین ارزیابی نگرشی خود بر مبنای این سلسله‌مراتب است (Thompson & Hunston, 2000) بنابراین، در پررنگ کردن نکته‌های مهم، فرآیند ارزیابی پدیده‌های کلامی انجام می‌شود و ارائه‌دهنده بیشتر به‌عنوان سازنده متن<sup>۹</sup> عمل می‌کند تا اطلاع‌دهنده<sup>۱۰</sup> (Hunston, 2000).

<sup>1</sup> importance or relevance markers

<sup>2</sup> lexicogrammatical

<sup>3</sup> metadiscursive

<sup>4</sup> interactive

<sup>5</sup> retrospective

<sup>6</sup> prospective

<sup>7</sup> discourse

<sup>8</sup> hierarchy of importance

<sup>9</sup> text constructor

<sup>10</sup> informer

پژوهشگران دریافته‌اند که آشنایی مخاطب با عبارات سازمان دهنده کلام به درک، یادداشت‌برداری و یادآوری ثمربخش مطالب کمک می‌کند (Titsworth & Björkman, 2011; Kiewra, 2004). نشانگرهای اهمیت نیز با توجه به رویکرد سازمانگری خود در کلام<sup>۱</sup> مفید هستند. مکچی (McKeachie, 1994) بر این باور است که دانشجویان به هنگام گوش دادن به یک ارائه، به دنبال واژه‌ها و پاره‌گفته‌های خاصی هستند که توجه آن‌ها را به نکات مهم می‌کشاند. نشانگرهای اهمیت به‌عنوان نشانگر کلان<sup>۲</sup> کلام (Chaudron & Richards, 1986)، مخاطب را در درک ساختار کلی ارائه یاری می‌کنند. در نتیجه، آشنایی مخاطب با چگونگی توزیع مطالب در قالب یک ارائه، به درک وی از آن مفاهیم بسیار کمک خواهد کرد.

به این ترتیب، درک درست از چگونگی برجسته‌سازی نکته‌های مهم در سخنرانی‌های علمی فارسی برای فارسی‌آموزان غیر ایرانی مفید است. در واقع، با طراحی دوره‌های آموزش هدفمند فارسی در دانشگاه، می‌توان به این نیاز فارسی‌آموزان غیر ایرانی برای برجسته‌سازی و یا تشخیص نکات مهم در ارائه‌ها پاسخ داد. به هر حال، نه فقط اطلاعات اندکی پیرامون این ساختارها وجود دارد، بلکه تعداد پژوهش‌هایی که به صورت به صورت انحصاری به این موضوع پرداخته باشند، نیز اندک است (مانند Deroey, 2015; Zare, Eslami-Rasekh, Deroey & Taverniers, 2012; Crawford Camiciottoli, 2004, 2007; & Dabaghi, 2018). برای نمونه، پژوهش زارع و همکاران (Zare et al., 2018) در این زمینه با تأکید بر ارائه‌های علمی فارسی، یکی از اندک پژوهش‌های علمی مورد اشاره به شمار می‌رود. پژوهش‌های دیگر، مربوط به چگونگی برجسته کردن نکات مهم در ارائه‌های انگلیسی است.

زارع و همکاران (Zare et al., 2018) ساختارهای به کاررفته در برجسته‌سازی نکات مهم ارائه‌های علمی فارسی را بررسی نمودند. این تحقیق با بررسی ۶۰ رونوشت از ارائه‌های حقیقی فارسی مستخرج از پیکره سخن با بهره‌گیری از روش تحقیق ترکیبی و مبتنی بر یک رویکرد پیکره‌محور انجام پذیرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که می‌توان از رویکردهایی مانند صفات ارزیابی و اسامی فرازبانی، مرتبط‌سازی مطالب با امتحان و نیز مشارکت ارائه‌دهنده یا مخاطب در ارائه برای برجسته کردن مطالب مهم استفاده نمود. از سوی دیگر، ساختارهای کاربردی برای برجسته‌سازی مطالب در یکی از پنج گروه «اسمی»، «فعلی»، «صفتی»، «فیدی» و «گوناگون» قرار می‌گیرند. در نهایت، زارع و همکاران (همان) به این مهم دست یافتند که مشارکت ارائه‌دهنده یا

<sup>1</sup> discourse organizational

<sup>2</sup> macro marker

مخاطب در فرآیند ارائه با استفاده از ساختارهای فعلی نسبت به روش‌های مستقیم برجسته‌سازی نکته‌های مهم مانند صفت‌های ارزیابی اهمیت بیشتری دارد. در نهایت، یافته‌های این پژوهش به روشنی اثبات کرد که نشانگرهای اهمیت پس مرجع به سبب توانمندسازی مخاطب در برنامه‌ریزی قبلی برای پردازش مفاهیم و یادداشت‌برداری از مطالب مهم ارائه نسبت به نشانگرهای پیش مرجع از فراوانی تکرار بیشتری برخوردارند.

زارع و همکاران (Zare et al., 2017) در پژوهشی دیگر، ساختارهای استفاده‌شده برای کم‌رنگ یا کم‌اهمیت جلوه دادن مطالب در ارائه‌های علمی فارسی را بررسی کردند. این پژوهش نیز همانند مطالعه پیشین آن‌ها با یک رویکرد پیکره‌محور و مبتنی بر ۶۰ ارائه علمی فارسی مستخرج از پیکره سخن صورت گرفت. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مشخص شد در ارائه‌های علمی فارسی از پنج نقش کلامی «سازمان‌دهی کلام»، «تعامل با مخاطب»، «پوشش موضوع»، «وضعیت مطلب» و «ارتباط با امتحان» برای کم‌اهمیت جلوه دادن مطالب استفاده می‌شود. در این میان، پوشش موضوع و وضعیت مطلب به ترتیب بیشترین فراوانی را برای این هدف به خود اختصاص دادند و سازمان‌دهی کلام، تعامل با مخاطب و ارتباط با امتحان نیز از کم‌شمارترین نشانگرها بودند.

با تحلیل ۱۶۰ سخنرانی علمی انگلیسی مستخرج از پیکره بیس<sup>۱</sup>، دیروی و تاورنیرز (Deroey & Taverniers, 2012) چگونگی پررنگ کردن نکته‌های مهم را در ارائه‌های انگلیسی بررسی کردند. آن‌ها در این پژوهش، از روش تحقیق ترکیبی بهره بردند. یافته‌های بررسی دیروی و تاورنیرز (Deroey & Taverniers, 2012) نشان می‌دهد، ساختارهای واژه‌دستوری مورد استفاده برای پررنگ کردن نکات مهم متشکل از ترکیب‌های گوناگون صفت، اسم، فعل و قید است. بر اساس عنصر اصلی نشان‌دهنده اهمیت مطالب، این ساختارها به پنج دسته اسمی، صفتی، فعلی، قیدی و مرتبط آزمون تقسیم شدند. در این میان، ساختارهای فعلی (مثل، به یاد داشته باشید برده‌داری در حال حاضر منسوخ است) و اسمی (همچون، نکته این است که) به ترتیب پرشمارترین ساختارها بودند.

دیروی (Deroey, 2015) ساختارهای استفاده‌شده برای پررنگ کردن نکته‌های مهم در ارائه‌های انگلیسی را با توجه به شاخص جهت‌گیری به دو دسته تعاملی<sup>۲</sup> و متنی<sup>۳</sup> تقسیم نمود. این پژوهش مبتنی بر پیکره بیس انجام شده بود. دیروی (همان) دریافت که این ساختارها با

<sup>1</sup> BASE

<sup>2</sup> interactive

<sup>3</sup> textual

جهت‌گیری‌های متن، مخاطب، ارائه‌دهنده و مشترک به ترتیب از الگوهای «اسم - فعل ربطی»<sup>۱</sup>، «فعل - اسم/جمله‌واره»<sup>۲</sup>، «ضمیر اول شخص - فعل - اسم/جمله‌واره»<sup>۳</sup> و «ضمیر اول شخص - فعل - اسم/جمله‌واره»<sup>۴</sup> پیروی می‌کنند. علاوه بر این، وی دریافت که نشانگرهای اهمیت پس‌مرجع، پیش‌مرجع و مشترک به ترتیب دارای ساختارهای «فعل - اسم/جمله‌واره»<sup>۵</sup> و «اسم - فعل ربطی»<sup>۶</sup>، «ضمیر اشاره - فعل ربطی - صفت»<sup>۷</sup>، «ضمیر اشاره - فعل ربطی - اسم»<sup>۸</sup> و «ضمیر اشاره - فعل ربطی - صفت - اسم»<sup>۹</sup> و «ضمیر اول شخص - فعل - اسم/جمله‌واره»<sup>۱۰</sup> و «ضمیر اشاره - فعل ربطی - صفت - اسم»<sup>۱۱</sup> هستند. یافته‌های این پژوهش همچنین بیانگر این واقعیت بود که از یک سو بیشتر این ساختارها به متن (همچون، نکته/این است که) یا مخاطب (به‌عنوان مثال، به یاد داشته باشید که) اشاره می‌کنند. از سوی دیگر بسیاری از نشانگرهای اهمیت محتوا گرا، به شنونده گرایش ثانویه دارند (مثل، این چیزهایی است که باید به‌خانه ببرید). همچنین، بیشتر نشانگرهای اهمیت متن، پس‌مرجع بودند.

در پژوهشی دیگر تامپسون (Thompson, 2003) فرا کلام ساختاردهی متن را در ارائه‌های کلاسی بررسی و این پاره گفته‌ها را به سه دسته (الف) ارجاع به محتوا، یا موضوع، (ب) ارجاع به سخنرانی یا بخشی از سخنرانی و (پ) ارجاع بین فردی، یا اشاره به سخنران یا مخاطب تقسیم نمود. می‌توان نمونه‌هایی از عبارات نشانگر اهمیت را در جمله‌هایی که به سخنران یا مخاطب اشاره می‌کنند یافت (مانند، خوب در حال حاضر اجازه دهید دو نکته در مورد چگونگی عملکرد ارتباطات غیر کلامی بگویم).

کرافورد کامیسیوتلی (Crawford Camiciottoli, 2004, 2007) چگونگی برجسته کردن نکته‌های مهم در ارائه‌های انگلیسی را با بررسی یک پیکره کوچک متشکل از ۱۲ ارائه انگلیسی درباره مطالعات بازرگانی و نیز ۱۰ ارائه انتخابی از پیکره مایکس<sup>۱۲</sup> مورد پژوهش قراردادند. یافته‌های این پژوهش، شش ساختار پیش‌مرجع و شش ساختار پس‌مرجع برای نشانگرهای ارتباط

<sup>1</sup> MN v-link

<sup>2</sup> V n/clause

<sup>3</sup> 1s pers pron V n/clause

<sup>4</sup> 1s pers pron V n/clause

<sup>5</sup> V n/clause

<sup>6</sup> MN v-link

<sup>7</sup> deic v-link ADJ

<sup>8</sup> deic v-link MN

<sup>9</sup> deic v-link adj MN

<sup>10</sup> 1s pers pron V n/clause

<sup>11</sup> deic v-link adj MN

<sup>12</sup> MICASE

را مشخص نمود. این ساختارها متشکل بر اسم‌های اشاره، صفت‌های ارتباطی، اسم‌های فرازبانی و فعل ربطی «IS» بودند. از میان ساختارهای پیش‌مرجع، «ضمیر اشاره - فعل - صفت»<sup>۱</sup> (مثل، / این مهم است) و از میان ساختارهای پس‌مرجع، «ادات معرفه - صفت - اسم - فعل»<sup>۲</sup> (همچون، نکته اصلی این است که) از دیگر ساختارها پر تکرار تر بودند. به طور کلی، فراوانی ساختارهای پس-مرجع بسیار بیشتر از پیش‌مرجع بوده است.

پژوهش حاضر بر این رویکرد استوار است که نشانگرهای اهمیت نکات در ارائه‌های علمی فارسی را بررسی نماید. به منظور آموزش چگونگی تشخیص و پررنگ کردن نکات‌های مهم در ارائه‌های علمی فارسی به فارسی‌آموزان غیر ایرانی، این پژوهش سعی دارد تا ساختارهای کاربردی برای این هدف را بررسی نماید. در واقع، هدف از انجام این پژوهش، دستیابی به یک طبقه‌بندی از این نشانگرها بر اساس موقعیت نکات برجسته‌شده نسبت به نشانگر اهمیت است. علاوه بر این، پژوهشگران سعی دارند تا طبقه‌بندی جدیدی از نشانگرهای اهمیت بر اساس نقش کلامی<sup>۳</sup> آن‌ها ارائه دهند.

## ۲. روش پژوهش

مقاله حاضر بر اساس پیکره فارسی سخن<sup>۴</sup> انجام شده است. پیکره فارسی سخن از ۶۰ ارائه حقیقی<sup>۵</sup> علمی تشکیل شده است که از سه گروه رشته‌ای مهندسی، علوم انسانی و علوم پایه (۲۰ سخنرانی از هر گروه) گردآوری شده است. زبان این سخنرانی‌های علمی کلاسی، همگی فارسی بوده و توسط مدرسین دانشگاه مرد فارسی زبان ارائه شده‌اند.

این پژوهش با استفاده از روش تحقیق ترکیبی<sup>۶</sup> (کیفی- کمی) و مبتنی بر یک رویکرد پیکره‌محور<sup>۷</sup> انجام شده است. همچنین، نوع طراحی این مطالعه اکتشافی<sup>۸</sup> (Lodico, Spaulding, & Voegtler, 2006) است. بنابراین، پژوهشگر بدون آگاهی از اینکه از چه پاره‌گفته‌ای ممکن

<sup>۱</sup> DEIC IS ADJ

<sup>۲</sup> DET ADJ META N IS

<sup>۳</sup> discourse function

<sup>۴</sup> رونوشت‌های به کاررفته در این مقاله برگرفته از پیکره فارسی سخن است که در پارک علم و فناوری خراسان شمالی با مدیریت جواد زارع و زهرا کیوانلو توسعه یافت. ساخت این پیکره با حمایت مادی و معنوی پارک علم و فناوری خراسان شمالی و مجتمع آموزش عالی اسفراین انجام پذیرفت.

<sup>۵</sup> authentic

<sup>۶</sup> Mixed-methods

<sup>۷</sup> corpus-driven

<sup>۸</sup> exploratory

است برای بیان مفهوم اهمیت استفاده شود، پژوهش را آغاز کرد. از سوی دیگر و به منظور تحقق یک تصویر جامع از پاره‌گفته‌های نشان‌دهنده اهمیت مطلب، پیکره کوچکی متشکل بر ۱۵ ارائه کلاسی (از هر گروه رشته‌ای پنج ارائه) از پیکره سخن ساخته شد. سپس، رونوشت<sup>۱</sup> این ارائه‌ها به دقت خوانده شد تا پاره‌گفته‌هایی که نکته‌های مهم را پررنگ می‌کنند، شناسایی و استخراج شود. به این منظور، فقط پاره‌گفته‌هایی که در پیوند با پدیده‌های کلامی سخنرانی بود و به وسیله خود استاد استفاده می‌شد، مورد بررسی قرار گرفتند. (۱). از این رو، نقل قول‌ها و نمونه‌هایی که کلام دانشجو یا شخص سوم را روایت می‌کردند، نیز نادیده گرفته شدند (۲).

۱. بنابراین این مهمه که این منشأ آب و بینیم

۲. به نکته‌ای که او نا اشاره می‌کنن اینه که

پس از بررسی این پیکره کوچک به منظور آگاهی از چگونگی بیان اهمیت با استفاده از پاره‌گفته‌ای ویژه، از پاره‌گفته‌های پیداشده به همراه دیگر واژگان یا پاره‌گفته‌های هم‌معنا و مشتق آن‌ها فهرستی تهیه شده و به عنوان عبارت جستجو در نرم‌افزار تحلیل پیکره ورداسمیت<sup>۲</sup> (Scott, 2015) استفاده شد. هدف از این امر، ایجاد فهرستی<sup>۳</sup> از پاره‌گفته‌هایی است که به نظر می‌رسید پررنگ‌کننده نکته‌های مهم باشند. در مرحله‌ی پسین، نویسنده مقاله تمامی پاره‌گفته‌های یافت‌شده توسط ورداسمیت را به دقت مورد بررسی قرار داد تا مطمئن شود همگی نشانگر اهمیت مطلب هستند. در نتیجه این بررسی، به طور کلی ۲۹۳ نمونه از نشانگرهای اهمیت مطالب مشاهده شد. سپس تمامی این نشانگرها بیشتر مورد بررسی قرار گرفتند تا به ویژگی‌های واژگانی و نحوی آن‌ها پی برده شود. از جمله ویژگی‌هایی که مورد بررسی قرار گرفت، می‌توان به موقعیت مکانی نشانگر با مطلب مهم و نقش کلامی اشاره کرد. یافته‌های این بررسی‌ها در بخش پسین ارائه می‌شود.

### ۳. یافته‌ها و بحث

#### ۳.۱. نشانگرهای پیش‌مرجع، پس‌مرجع، درون‌مرجع و برون‌مرجع

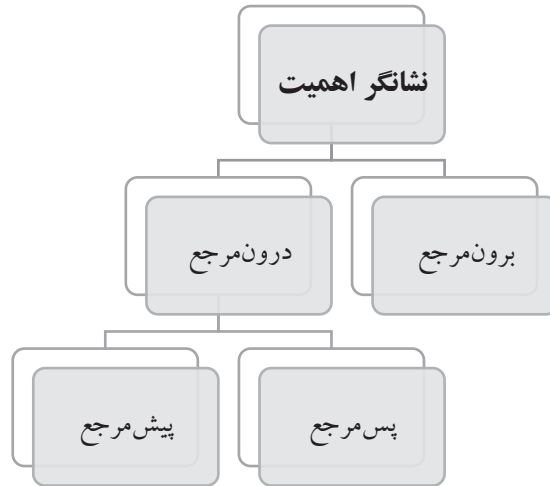
با استفاده از نرم‌افزار ورداسمیت، ۲۹۳ نمونه نشانگر اهمیت مستخرج از پیکره سخن بررسی شده و سپس در پی بررسی موقعیت نکته‌های برجسته‌شده نسبت به نشانگر، این نشانگرها از لحاظ موقعیت مکانی طبقه‌بندی شدند. به بیان دیگر، با هدف مشاهده بیان مطالب مهم قبل یا بعد از نشانگرهای برجسته‌سازی، این طبقه‌بندی صورت گرفت. به منظور دست‌یابی به یک دسته‌بندی جامع که هم

<sup>1</sup> transcript

<sup>2</sup> WordSmith

<sup>3</sup> concordance

موقعیت نکات برجسته‌شده و هم‌ویژگی‌های صوتی و دیداری ارائه را در برگیرد، واژه‌های «درون‌مرجع»<sup>۱</sup>، «برون‌مرجع»<sup>۲</sup>، «پیش‌مرجع»<sup>۳</sup> و «پس‌مرجع»<sup>۴</sup> از زبان‌شناسی اقتباس شده و در این دسته‌بندی به کار گرفته شدند.



شکل ۱. نشانگرهای اهمیت بر اساس موقعیت نکته‌های برجسته‌شده

همان‌طور که در شکل (۱) مشاهده می‌شود، نشانگرهای اهمیت مطلب یکی از دو نوع برون‌مرجع و درون‌مرجع هستند. در ساختارهای درون‌مرجع از جنبه‌های شفاهی کلام برای پررنگ کردن نکته‌های مهم استفاده می‌شود، در حالی که آنچه اهمیت نکته‌های بیان‌شده را در ساختارهای برون‌مرجع می‌رساند، استفاده از جلوه‌های تصویری کلام مانند اسلاید و جزوه است. به‌طور کلی، نشانگرهای اهمیت درون‌مرجع از دو ساختار پیش‌مرجع و پس‌مرجع تشکیل می‌شوند. ساختارهای پیش‌مرجع به ساختارهایی گفته می‌گردد که در آن نشانگر اهمیت به بخش‌هایی از کلام که پیش‌تر بیان‌شده، اشاره می‌کند (۳). در این ساختارها، برای پیدا کردن نکته مهم، مخاطب باید به قبل از نشانگر مراجعه نماید، اما نشانگرهای پس‌مرجع نشانگرهایی هستند که در آن نکته‌های مهم پس از نشانگر بیان می‌شود (۴). بنابراین، برای تشخیص نکته‌های مهم مخاطب باید به مطالب ارائه‌شده پس از نشانگر توجه نماید.

<sup>1</sup> endophoric

<sup>2</sup> exophoric

<sup>3</sup> anaphoric

<sup>4</sup> cataphoric



۳. ... خب! این نکته اول.

۴. نکته مهم اینه که ...

در ساختارهای برون مرجع مطالب مهم در خارج از کلام شفاهی وجود دارد. این زمانی است که ارائه‌دهنده به یک نکته در اسلاید و یا جزوه اشاره می‌کند (۵)؛ بنابراین، برای پیدا کردن مطالب مهم، مخاطب بایستی فراتر از کلام شفاهی رفته و جنبه‌های بصری ارائه را دنبال کند.

۵. این اسلاید مهمه.

از آنجایی که در این پژوهش، فقط جنبه‌های شفاهی کلام بررسی شدند، نشانگرهای برون مرجع نادیده گرفته شدند. ساختارهای واژه-دستوری نشانگرهای پیش مرجع همراه با بسامد در جدول (۱) مشاهده می‌شود.

جدول ۱: توزیع نشانگرهای پیش مرجع

ساختار	بسامد	درصد
نکته مهم + ضمیر اشاره - اسم - (صفت)	۹	۳
نکته مهم + ضمیر اشاره - اسم - فعل ربطی - جمله‌واره	۲	۰,۷
نکته مهم + ضمیر اشاره - صفت - فعل ربطی	۲	۰,۷
نکته مهم + ضمیر اشاره - اسم - صفت - فعل ربطی	۷	۲,۳
نکته مهم + صفت اشاره - اسم - صفت - فعل ربطی	۱۲	۴
نکته مهم + صفت اشاره - اسم - اسم - صفت - فعل ربطی	۳	۱
نکته مهم + قید - اسم - صفت - فعل ربطی	۱	۰,۳
نکته مهم + سؤال امتحان	۱۲	۴
مجموع	۴۸	۱۶

همان گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد، در تجزیه و تحلیل نشانگرهای اهمیت نکات، هشت ساختار برای ساختارهای پیش مرجع مشاهده شد. از این میان، ساختار «نکته مهم + صفت اشاره - اسم - صفت - فعل ربطی» و «نکته مهم + سؤال امتحان» بیشترین فراوانی را داشتند. نشانگرهای «نکته مهم + سؤال امتحان» شامل ساختارهایی است که احتمال ارزیابی نکته‌های اشاره‌شده در امتحان را بیان می‌کنند (۶). اگرچه این دسته از نشانگرها به ویژه اهمیت نکات را نشان می‌دهند و در نتیجه مفیدند، به طور کلی، فقط ۴٪ از کل نشانگرهای اهمیت مطلب در پیکره سخن را به خود اختصاص دادند. با توجه به این نکته که استفاده پی‌درپی این نشانگرها ممکن است سبب تدریس سؤالات امتحانی در کلاس شده و سایر مطالب ضروری ارائه توسط ارائه‌دهنده و مخاطب نادیده

گرفته شود، کم شمار بودن این دسته نشانگرها قابل توجه است. قابل توجه است که نشانگرهای این دسته در ارائه‌های انگلیسی نیز کم شمار بودند (Deroey & Taverniers, 2012).

۶. این سؤال امتحانه.

نشانگرهای دارای ساختار «نکته مهم + صفت اشاره - اسم - صفت - فعل ربطی» تقریباً شبیه ساختار «اسم اشاره + فعل ربطی + صفت»<sup>۱</sup> است که کرافورد کمیسیونرلی (Crawford, 2004) در ارائه‌های انگلیسی یافت. چیزی که ساختار ما را از آن متمایز می‌کند این است که علاوه بر یک صفت ارزیابی (همچون، مهم)، از یک اسم فرازبانی (مثل، نکته) نیز برای پررنگ کردن مطالب در آن استفاده می‌شود (۷). حضور این دو عنصر به صورت هم‌زمان باعث می‌شود این دسته از نشانگرها از علائم آشکار اهمیت به شمار آمده و به مخاطب در تشخیص نکته‌های مهم کمک کند. اسامی فرازبانی استفاده‌شده در این نشانگرها عبارت‌اند از نکته، مسئله، سؤال، ایده، چیز، مطلب، واقع مطلب و تمرکز. «نکته» (۱۰۵ بار) پرتکرارتر از سایر اسامی بود. پرشمار بودن نکته در واقع نشان‌دهنده ساختار ارائه‌ها و توزیع مطالب به صورت نکته‌ای در آن‌ها است (Olsen & Huckin, 1990). البته تقسیم‌بندی مطالب ارائه به نکات و مطالب غیر کلیدی روشی راحت برای تمایز مطالب از یکدیگر است.

۷. این نکته مهمه.

باید توجه داشت که اسامی فرازبانی مسئله، سؤال، ایده، چیز، مطلب، واقع مطلب و تمرکز به خودی خود اهمیت مطالب را نمی‌رسانند. گنجانیدن عباراتی که این اسامی در آن‌ها استفاده‌شده‌اند به عنوان نشانگر اهمیت مطلب وابسته به وجود عناصر دیگر مانند صفت‌های ارزیابی است (۸). صفت‌های ارزیابی یافت‌شده در این پاره گفته‌ها عبارت‌اند از مهم، ضروری، اساسی، کلیدی، جالب و قابل ملاحظه. هم‌سو با یافته‌های بایبر و همکاران (Biber et al., 1999) و سویلز و برک (Swales & Burke, 2003)، «مهم» از سایر صفت‌ها پرشمارتر بود (۲۹ بار). همچون ارائه‌های انگلیسی (Deroey & Taverniers, 2012)، در ارائه‌های فارسی نیز «جالب» به تنهایی نشانگر اهمیت نبود (۹). در (۹)، حضور فعل «بدونید» نشانگر مهم بودن مطلب بعدی است.

۸ چیزی که واسه ما مهم هست اینه که

۹ جالب اینه که بدونید

ویژگی که تقریباً در همه نشانگرهای پیش مرجع مشترک است، وجود یک ضمیر یا صفت اشاره (مثل، این) است. در پژوهش دیروی و تاورنیرز (Deroey & Taverniers, 2012) نیز

<sup>1</sup> DEIC + IS + ADJ

ساختارهای پیش‌مرجع در ارائه‌های انگلیسی همواره از یک ضمیر یا صفت اشاره تشکیل می‌شدند. وجود این ضمیر یا صفت اشاره مهم است چرا که نکته‌های برجسته‌شده در آن خلاصه می‌شود. از سوی دیگر، تشخیص و تفسیر مرجع این ضمیر یا صفت اشاره برای درک کامل ارائه توسط مخاطب از اهمیت بسیاری برخوردار است. جدول (۲) نمایانگر ساختار نشانگرهای پس‌مرجع است.

جدول ۲: توزیع نشانه‌های پس‌مرجع

درصد	بسامد	ساختار
۵,۵	۱۶	اسم - (صفت) + نکته مهم
۲۳,۳	۶۸	اسم - (قید) - (صفت) - فعل ربطی + نکته مهم
۴,۸	۱۴	شمار - اسم - (صفت) - فعل (وجود دارد) + نکته مهم
۱	۳	ادات نکره - اسم - فعل + نکته مهم
۳۸	۱۱۱	فعل + نکته مهم
۷	۲۰	قید - ضمیر اول/دوم شخص - فعل + نکته مهم
۰,۳	۱	فعل مجهول + نکته مهم
۱,۷	۵	صفت - فعل ربطی + نکته مهم
۲,۴	۷	چیزی (اسم) که - صفت - فعل ربطی + نکته مهم
۸۴	۲۴۵	مجموع

همان‌گونه که جدول (۲) نشان می‌دهد، نه ساختار برای نشانگرهای پس‌مرجع یافت شد. از میان این نشانگرها، نشانگرهای دارای ساختارهای «فعل + نکته مهم» و «اسم - (قید) - (صفت) - فعل ربطی + نکته مهم» به ترتیب نخستین و دومین نشانگرها از نظر شمار در بین نشانگرهای پس‌مرجع و در پیکره سخن بودند. این نتیجه با یافته کرافورد کامیسیوتلی ( Crawford Camiciottoli, 2007) که ساختار<sup>۱</sup> را پرشمارتر از سایرین دانسته است، یکسان است.

در نشانگرهای دارای ساختار «فعل + نکته مهم»، همواره یک فعل اصلی اهمیت مطالب را می‌رساند (۱۰). فعل‌های به‌کاررفته در این ساختار مشتمل اند بر *یادتان نرود*، *به ذهن بسپارید*، *حفظ کنید*، *دور شو خط بکشید*، *توجه کنید*، *دقت کنید*، *بدانید*، *یاد بگیرید*، *یادداشت بردارید*، *در پراکنتر گفتن*، *تأکید کردن*، *اشاره کردن*، *گفتن و بیان کردن*. این فعل‌ها معمولاً با یک ضمیر اشاره (مانند *این*، *اینجا*) یا جمله‌واره که دربرگیرنده نکته مهم است، تکمیل می‌شود. همچون ارائه‌های انگلیسی (Deroy & Taverniers, 2012)، در ارائه‌های فارسی نیز این ساختار از سایرین پرشمارتر بود

<sup>۱</sup> 'DET + ADJ + META N + IS'

(۳۸٪). پرشماری این دسته نشانگرها را می‌توان به (۱) ساختار ساده و (۲) استفاده افعال تعاملی در آن‌ها ربط داد. نخست اینکه، ساختار ساده این دسته نشانگرها که فقط متشکل از یک فعل است آن‌ها را به یک روش راحت برای پررنگ کردن و یا تشخیص نکات مهم مبدل کرده‌است. دوم آنکه، طبیعت امری افعال تعاملی استفاده‌شده در این نشانگرها با درگیر کردن مخاطب‌ها آن‌ها را به بخش‌هایی از ارائه که نکات مهم در آن‌ها بیان‌شده می‌کشاند.

#### ۱۰. دقت کنید من نمی‌خوام بگم

نشانگرهای دارای ساختار «اسم - (قید) - (صفت) - فعل ربطی + نکته مهم» عمدتاً از یک اسم فرازبانی و فعل ربطی تشکیل می‌شود. اسامی فرازبانی استفاده‌شده در این ساختار با اسامی ساختارهای پیش مرجع تفاوتی نداشتند و «نکته» بیشترین تکرار را داشت. در این ساختار، معمولاً مطب‌های مهم یا در ادامه جمله می‌آید (۱۱) و یا در یک ضمیر اشاره در همین جمله خلاصه‌شده و در جمله بعدی به صورت کامل بیان می‌شود (۱۲).

#### ۱۱. نکته اصلی آینه که

#### ۱۲. ایده آینه. ببینید به

ساختار «قید - ضمیر اول/دوم شخص - فعل + نکته مهم» سومین ساختار از نظر شمار در بین نشانگرهای پس مرجع بود. این دسته نشانگرها عمدتاً از یک قید در ابتدای عبارت و یک فعل تشکیل می‌شود (۱۳). نکته‌ای که پیرامون این دسته نشانگرها قابل توجه است این است که قید به تنهایی اهمیت مطالب را نمی‌رساند. حضور یک عنصر دیگر مانند یک فعل تعاملی، نقش پررنگ کردن نکته‌ها را بر عهده دارد (۱۳).

#### ۱۳. فقط باید بدویند که

نکته‌ای که در این جا اهمیت دارد این است که تمامی ساختارهایی که متشکل از یک فعل تعاملی هستند، پس مرجع هستند. در این نشانگرها، مطالب مهم همیشه پس از نشانگر یا در همان جمله و یا با استفاده از یک ضمیر اشاره خلاصه‌شده و در جمله بعدی به صورت کامل آورده می‌شود. جدول (۳) فراوانی کلی نشانگرهای پیش مرجع و پس مرجع را در پیکره سخن نمایش می‌دهد.

جدول ۳. توزیع نشانگرهای پیش مرجع و پس مرجع

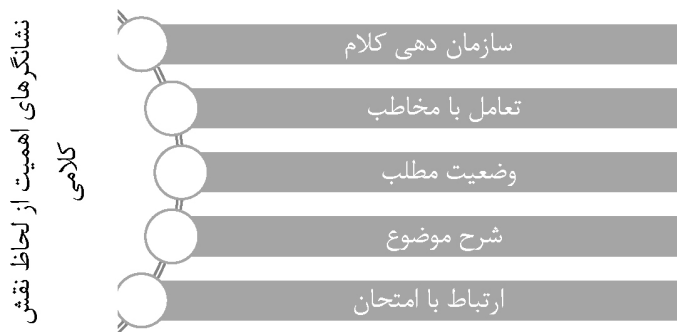
درصد	بسامد	نشانگرهای پیش مرجع و پس مرجع
۱۶	۴۸	نشانگرهای پیش مرجع
۸۴	۲۴۵	نشانگرهای پس مرجع
۱۰۰	۲۹۳	مجموع

همان‌طور که جدول (۳) نشان می‌دهد، نشانگرهای پس‌مرجع با ۸۴٪ بیشترین میزان استفاده نشانگرهای اهمیت در پیکره سخن را به خود اختصاص دادند. این نتیجه، یافته‌های کرافورد کامیسیوتلی (Crawford Camiciottoli, 2007) و دیروی و تاورنیز (Deroey & Taverniers, 2012) را برای ارائه‌های انگلیسی بازگو می‌کند. به‌طور کلی، دو عامل را می‌توان سبب پرتکرار شدن این دسته نشانگرها دانست. نخست اینکه استفاده از افعال تعاملی همچون *به یاد داشته باشید*، *دقت کنید*، *یادداشت بردارید*، *یاد بگیرید* و *بدانید* مخاطبان را در کلام درگیر کرده و سبب می‌شود آن‌ها به‌صورت فعالانه در فرایند کلام شرکت کنند. دوم آنکه، موقعیت اولیه نشانگر اهمیت نسبت به مطلب برجسته‌شده مخاطب را آگاه می‌کند، مطلبی که قرار است بیان شود مهم است و توجه به آن و یادداشت‌برداری از آن ضرورت دارد. پرتکرار کردن نکته‌ها به این صورت از آن‌جایی که مخاطب را قادر می‌کند از قبل برای پردازش و یادداشت‌برداری مطالب مهم آماده باشد، بسیار مفید است.

### ۳.۲. نشانگرهای اهمیت مطلب از لحاظ نقش کلامی

۲۹۳ نمونه نشانگرهای اهمیتی که از پیکره سخن استخراج شدند به‌صورت دستی بررسی شده تا مشخص شود چه نقشی در کلام دارند. در نتیجه این تجزیه و تحلیل، پنج نقش کلامی برای نشانگرهای اهمیت پدیدار شد، همان‌طور که شکل (۲) نشان می‌دهد، این نقش‌های کلامی عبارت‌اند از «سازمان‌دهی کلام»، «تعامل با مخاطب»، «وضعیت مطلب»، «شرح موضوع» و «ارتباط با امتحان».

جدول (۴)، بسامد این نشانگرها را از نظر نقش کلامی نمایش می‌دهد.



شکل ۲. نشانگرهای اهمیت از لحاظ نقش کلامی

جدول ۴: توزیع نشانه‌های اهمیت از جنبه نقش کلامی

نقش کلامی	بسامد	درصد
سازمان‌دهی کلام	۸۲	۲۸
تعامل با مخاطب	۱۳۴	۴۶
وضعیت مطلب	۵۹	۲۰
شرح موضوع	۷	۲٫۵
ارتباط با امتحان	۱۱	۳٫۵
مجموع	۲۹۳	۱۰۰

همان گونه که جدول (۴) نشان می‌دهد، نشانه‌های تعامل مخاطب، بیشترین میزان نشانه‌گرها را در این دسته‌بندی به خود اختصاص دادند (۴۶٪). تعامل با مخاطب به آن دسته از نشانه‌گرها گفته می‌شود که در آن ارائه‌دهنده با دخیل کردن مخاطب در فرایند کلامی نکات مهم را برجسته می‌کند (۱۴). در این دسته از نشانه‌گرها از مخاطب انتظار می‌رود بخش‌هایی از مطالب را دقیق‌تر توجه کرده، حفظ و یا یادداشت نماید. توجه مخاطب به بخش‌های مهم ارائه با استفاده از فعل‌های تعاملی حفظ کنید، به یاد داشته باشید، فراموش نکنید، دقت کنید، دورشو خط بکشید، بنویسید، بدانید و یاد بگیرید جلب می‌گردد. پرشماری این دسته از نشانه‌گرها نمایانگر آن است که ارائه‌دهنده‌ها با درگیر کردن مخاطب در ارائه، به صورت تعاملی نکات مهم را برجسته می‌کنند.

#### ۱۴. دورشو خط بکشید

سازمان‌دهی کلام دومین دسته از نشانه‌گرهای پرتکرار بودند. سازمان‌دهی کلام مستلزم تقسیم کلام به نکته‌ها و مطالب غیر نکته‌ای است (۱۵). سازمان‌دهی کلام عمدتاً با استفاده از اسم‌هایی مانند نکته، مسئله، چیز، ایده، مطلب، تمرکز و واقع مطلب صورت می‌گیرد. پرتکراری سازمان‌دهی کلام به عنوان یکی از نقش‌های کلامی پرننگ کردن مطالب را می‌توان به چیدمان نکته-محور ارائه‌ها نسبت داد (Olsen & Huckin, 1990).

#### ۱۵. به نکته‌ای که این جا هست آینه که

در نشانه‌گرهای وضعیت مطلب، اهمیت موضوع یا مطلب بیان شده ارزیابی می‌شود (۱۶). ارزیابی در این دسته از نشانه‌گرها با استفاده از صفاتی مانند مهم، لازم، اساسی، کلیدی، قابل ملاحظه، جالب، بی‌اهمیت و بی‌ربط صورت می‌پذیرد. وضعیت مطلب سومین نقش پرتکرار برای برجسته کردن نکته‌های مهم در ارائه‌های فارسی است. از این دسته نشانه‌گرها می‌توان به عنوان روشی آشکار برای بیان مطالب مهم و غیرضروری استفاده نمود.

#### ۱۶. چیزی که مهمه این وسط اینه که

ارتباط با امتحان مستلزم بیان احتمال ارزیابی مطالب آورده‌شده در امتحان پایانی است (۱۷). در همه نمونه‌های این دسته از نشانگرها، واژه «امتحان»، هم‌معناها و یا مشتقاتش مشاهده شد. هر چند بیان نکته‌های امتحانی، یک روش مفید برای آگاه نمودن مخاطب از مطالب مهم است، این نقش بسیار نادر بود. از آنجایی که ما اطلاعات کافی درباره اینکه ارائه‌های گنجانده‌شده در پیکره سخن از ارائه‌های نخستین یا پایانی دوره آموزشی هستند یا نه نداریم، نمی‌توان با یقین کم تکرار بودن این نشانگرها را شرح داد. همان‌طور که می‌دانیم، نکته‌های مهم امتحانی معمولاً در جلسات نخستین و پایانی آورده می‌شوند؛ اما شاید بتوان کم‌شمار بودن این دسته از نشانگرها را به این نکته نسبت داد که ارتباط دادن مکرر مطالب ارائه به ارزیابی و امتحان ممکن است باعث کم‌رنگ شدن سایر مطالب مهمی شود که در رشته مهم است اما معمولاً در ارزیابی گنجانده نمی‌شود.

#### ۱۷. سؤال امتحان همینه

شرح موضوع، نقشی است که به میزان توجه ارائه‌دهنده به موضوعات در هنگام توضیح دادن آن‌ها بستگی دارد. چیزی که در این جا مهم است این است که آیا ارائه‌دهنده بر موضوع تأکید دارد (۱۸)، وارد جزئیات می‌شود (۱۹) و یا از آن می‌گذرد (۲۰). در این دسته از نشانگرها از پاره‌گفته‌هایی همچون *واردش نمی‌شیم*، *بگذریم*، *مفصل*، به‌طور خلاصه و موارد مشابه استفاده می‌شود. باید اشاره نمود گنجاندن شرح موضوع به عنوان نشانگر اهمیت، بر این دیدگاه استوار است که موضوعی که در ارائه بحث نمی‌شود و یا به صورت مختصر توضیح داده می‌شود، مهم نیست. از سوی دیگر، هنگامی که موضوعی به صورت گسترده توضیح داده شود، از اهمیت بالایی برخوردار است.

#### ۱۸. تأکید می‌کنم روی این

#### ۱۹. ولی من وارد جزئیات نمی‌شم

#### ۲۰. حالا از این که بگذریم

چیزی که نشانگرهای شرح موضوع را از وضعیت مطلب متمایز می‌کند این است که در وضعیت مطلب، ارائه‌دهنده ارزیابی نگرشی خود را از اهمیت مطالب گفته‌شده بر مبنای یک سلسله‌مراتب اهمیت بیان می‌کند (Thompson & Hunston, 2000). این در حالی است که در شرح موضوع، اینکه آیا یک موضوع نیازمند توضیح کوتاه یا گسترده است، بیان می‌شود. به بیان دیگر، برجسته‌سازی در وضعیت مطلب به صورت آشکارا صورت می‌گیرد، در حالی که در شرح موضوع این امر به صورت تلویحی انجام می‌شود. از آنجایی که شرح موضوع با موضوع‌ها سروکار دارد، کم‌شمار بودن این نقش کلامی را می‌توان به این حقیقت که در هر ارائه فقط تعداد کمی موضوع بررسی می‌شود، نسبت داد.

#### ۴. نتیجه گیری

بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که دانش چگونگی برجسته سازی نکته های مهم در ارائه های علمی فارسی می تواند با فراهم نمودن یک تصویر کلی از چیدمان این ارائه ها باعث سهولت در درک و یادداشت برداری مطالب اصلی و مهم توسط مخاطب شود (Björkman, 2011; Titsworth & Kiewra, 2004; Hunston, 1994; Chuadron & Richards, 1986). به بیان دیگر، تمامی فارسی آموزان غیرایرانی می توانند با استفاده از یافته های این پژوهش، آشنایی بیشتر با توزیع مطالب در ارائه های علمی فارسی کسب کرده و از آن برای بهبود درک و یادداشت برداری مطالب مهم ارائه بهره بگیرند. باید توجه نمود اهمیت مطالب را می توان با دیگر روش ها همچون تکرار (Salehzadeh, 2006)، ویژگی های عروضی و غیرشفاهی (Brown, 1978؛ Crawford؛ Wharton, 2009؛ Field, 2011؛ Camiciottoli, 2007) و همچنین جلوه های تصویری همچون جزوه و اسلاید (Adams, 2006؛ Filed, 2011؛ Scerbo, Warm, Dember, & Grasha, 1992؛ Schleef, 2008) نشان داد. بر این مبنا، در پژوهش حاضر فقط جنبه های شفاهی کلام مورد بررسی قرار گرفته است که باید از هرگونه نتیجه گیری کلی درباره جامعیت نشانگرهای به دست آمده در این مطالعه پرهیز نمود. از این رو، پژوهش حاضر یافته های مهمی در پی داشته است که اشاره به آن ها در این بخش خالی از لطف نیست. نخست اینکه از نظر موقعیت نشانگر نسبت به مطلب برجسته شده، هشت ساختار برای نشانگرهای پیش مرجع و نه ساختار برای نشانگرهای پس مرجع یافت شدند. از این میان، ساختارهای «نکته مهم + صفت اشاره - اسم - صفت - فعل ربطی» و «نکته مهم + سؤال امتحان» برای نشانگرهای پیش مرجع و ساختار «فعل + نکته مهم» برای نشانگرهای پس مرجع بیشترین شمار را داشتند. دوم آنکه، نشانگرهای پس مرجع به طور قابل توجهی از نشانگرهای پیش مرجع پرتکرارتر بودند. سوم اینکه، بر اساس نقش کلامی، پنج دسته نشانگر شامل «سازمان دهی کلام»، «تعامل با مخاطب»، «وضعیت مطلب»، «شرح موضوع» و «ارتباط با امتحان» یافت شد. از این پنج دسته نشانگر، «تعامل با مخاطب» بیشترین شمار را به خود اختصاص داد.

به طور کلی، یافته های این پژوهش به این نکته اشاره می کند که ارائه دهنده ها بیشتر تمایل دارند برای پررنگ کردن مطالب مهم در ارائه های علمی فارسی با مخاطب تعامل داشته باشند. به بیان دیگر، به جای فراهم نمودن اطلاعات و اهمیت ندادن به برداشت مخاطب از اهمیت مطالب، ارائه دهندگان مایل اند از اینکه مطالب مهم توجه کافی دریافت می کنند، مطمئن شوند. این کار معمولاً از طریق دخیل کردن مخاطب ها در فرایند کلام شکل گرفته و مطالب مهم به ترتیبی ارائه



می‌شود که مخاطب می‌تواند برای دقت کردن و یا یادداشت کردن آن‌ها از پیش برنامه‌ریزی کند. در نتیجه، پیامدهای این پژوهش را می‌توان از دو جنبه نظری و آموزشی بررسی نمود. از جنبه نظری، دانش چگونگی پررنگ کردن مطالب مهم در یک سبک ویژه را می‌توان به‌عنوان اساس پژوهش‌های تطبیقی برای بررسی چگونگی انجام این کار در سبک‌های دیگر استفاده نمود. بنابراین، برای نمونه می‌توان در سبک‌های دیگر بررسی نمود: (۱) آیا ساختارهای پیداشده در این تحقیق برای نشانگرهای پیش مرجع و پس مرجع برای دیگر سبک‌ها نیز صدق می‌کنند؟ (۲) آیا نشانگرهای پس مرجع در دیگر سبک‌ها نیز از نشانگرهای پیش مرجع پرتکرارتر هستند؟ (۳) آیا پنج دسته نشانگر سازمان‌دهی کلام، تعامل با مخاطب، وضعیت مطلب، شرح موضوع و ارتباط با امتحان برای دیگر سبک‌ها نیز یافت می‌شود؟ از جنبه آموزشی، با این فرض که آموزش این ساختارها به درک بیشتر مخاطبان ارائه‌های علمی فارسی می‌انجامد، یافته‌های این پژوهش از اهمیت بسیاری برای آموزش فارسی به فارسی‌آموزان غیر ایرانی که قصد مطالعه یکی از رشته‌های دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران را دارند، برخوردار است. از پاره‌گفته‌های یافت شده در این پژوهش می‌توان برای طراحی منابع آموزشی فارسی برای تدریس آن به فارسی‌آموزان غیر ایرانی که قصد تحصیل در دانشگاه‌های ایران را دارند، بهره گرفت. این پژوهش، افق‌های جدیدی را برای بررسی چگونگی پررنگ کردن نکات مهم گشوده است. مطالعات بیشتری برای بررسی دسته‌بندی نشانگرهای اهمیت بر اساس نقش کلامی در زبان‌های دیگر موردنیاز است. علاوه بر این، به نظر می‌رسد بررسی برخی از متغیرهایی که ارائه‌های علمی کلاسی را شکل می‌دهند مانند فرهنگ علمی، رشته و مقطع دانشگاهی نیز در این باره نتایج جالبی را به همراه داشته باشد.

### فهرست منابع

- زارع، جواد، اسلامی راسخ، عباس و عزیزالله دباغی (۱۳۹۵). «بی‌اهمیت جلوه دادن مطالب در ارائه‌های علمی فارسی: دسته‌بندی بر اساس نقش در کلام». *جستارهای زبانی*. دوره ۷. شماره ۷ (پیاپی ۳۵). صص ۵۱-۷۱.
- زارع، جواد، اسلامی راسخ، عباس و عزیزالله دباغی (۱۳۹۶). «این نکته‌ای که من می‌خوام اینجا دقت کنید»: برجسته کردن نکات مهم در ارائه‌های علمی فارسی. *زبان پژوهی*. سال ۹. شماره ۲۳. صص ۷۹-۱۰۳.

### References

- Adams, C. (2006). Power point, the habits of mind, and classroom culture. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 389-411. doi: 10.1080/00220270600579141

- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *The Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Björkman, B. (2011). The pragmatics of English as a lingua franca in the international university: Introduction. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 923-925. doi: 10.1016/j.pragma.2010.08.015
- Brown, G. (1978). *Lecturing and explaining*. London: Methuen & Co Ltd.
- Chaudron, C. & Richards, J. C. (1986). The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7(2), 113-127. doi: 10.1093/applin/7.2.113
- Conrad, S. (2004). Corpus linguistics, language variation, and language teaching. In J. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 67-88). Amsterdam: John Benjamins.
- Crawford Camiciottoli, B. (2004). Audience-oriented relevance markers in business studies lectures. In G. Del Lungo Camiciotti & E. Tognini Bonelli (Eds.), *Academic discourse: new insights into evaluation* (pp. 81-97). Bern: Peter Lang.
- Crawford Camiciottoli, B. (2007). *The language of business studies lectures*. Amsterdam: John Benjamins.
- Deroey, K. L. B. (2014). "Anyway, the point I'm making is": Lexicogrammatical relevance marking in lectures. In V. Lieven, K. Davidse, C. Gentens & D. Kimps (Eds.), *Recent advances in corpus linguistics: Developing and exploiting corpora* (pp. 265-291). Amsterdam: Rodopi.
- Deroey, K. L. B. (2015). Marking importance in lectures: Interactive and textual orientation. *Applied Linguistics*, 36(1), 51-72. doi: 10.1093/applin/amt029
- Deroey, K. L. B., & Taverniers, M. (2011). A corpus-based study of lecture functions. *Moderna Språk*, 105(2), 1-22.
- Deroey, K. L. B., & Taverniers, M. (2012). Just remember this: Lexicogrammatical relevance markers in lectures. *English for Specific Purposes*, 31(4), 221-233. doi: 10.1016/j.esp.2012.05.001
- Field, J. (2011). Into the mind of the academic listener. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 102-112. doi: 10.1016/j.jeap.2011.04.002
- Hunston, S. (1994). Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 191-218). London: Routledge.
- Hunston, S. (2000). Evaluation and the planes of discourse: Status and value in persuasive texts. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 176-207). Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. J. (2009). Size matters: an exploratory comparison of small- and large-class university lecture introductions. *English for Specific Purposes*, 28(1), 42-57. doi: 10.1016/j.esp.2008.11.001
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- McKeachie, W. J. (1994). *Teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers*. Lexington: Heath and Co.
- Olsen, L. A., & Huckin, T. H. (1990). Point-driven understanding in engineering lecture comprehension. *English for Specific Purposes*, 9(1), 33-47. doi: 10.1016/0889-4906(90)90027-A
- Salehzadeh, J. (2006). *Academic listening strategies: a guide to understanding lectures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Scerbo, M. W., Warm, J. S., Dember, W. N., & Grasha, A. F. (1992). The role of time and cuing in a college lecture. *Contemporary Educational Psychology*, 17(4), 312-328. doi: 10.1016/0361-476X(92)90070-F
- Schleef, E. (2008). "The lecturer's OK" revisited: changing discourse conventions and the influence of academic division. *American Speech*, 83(1), 62-84. doi: 10.1215/00031283-2008-003
- Scott, M. (2015). *WordSmith Tools version 6*. Stroud: Lexical Analysis Software.

- Swales, J. M., & Burke, A. (2003). "It's really fascinating work": Differences in evaluative adjectives across academic registers. In P. Leistyna & C. F. Meyer (Eds.), *Corpus analysis: language structure and language use* (pp. 1-18). Amsterdam: Rodopi.
- Thompson, G, & Hunston, S. (2000). Evaluation: an introduction. In S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse* (pp. 1-27). Oxford: Oxford University Press.
- Titsworth, B. S., & Kiewra, K. A. (2004). Spoken organizational lecture cues and student note taking as facilitators of student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 447-461. doi: 10.1016/j.cedpsych.2003.12.001
- Wharton, T. (2009). *The pragmatics of non-verbal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zare, J., Eslami-Rasekh, A., & Dabaghi, A. (2017). Marking unimportant information in Persian academic lectures: a taxonomy based on discourse functions. *Jostarhaye Zabani*, 7(35), 51-71.
- Zare, J., Eslami-Rasekh, A., & Dabaghi, A. (2018). "The point I want you to have in mind": Marking important points in Persian academic lectures. *ZabanPazhouhi*, 9(23), 79-103.

## An investigation and Classification of Importance Highlighting Expressions based on Discourse Function and Positioning

Javad Zare<sup>1</sup>

Received: 02/12/2017

Accepted: 20/06/2018

### Abstract

#### Background

Academic lectures play a significant role in academic education. The importance of lectures in academic education has made some scholars believe that comprehending lectures is critical to the students' academic success (e.g., Olsen & Huckin, 1990). Yet, understanding academic lectures is a considerable challenge for students in English-medium classes (Olsen & Huckin, 1990;). Even advanced EFL/ESL learners suffer from this problem. Part of this difficulty is because academic lectures are highly packaged. On the other hand, lectures are full of expressions that structure the discourse. Therefore, it is important to investigate these expressions. Some of these expressions help students distinguish between important and unimportant information which are referred to as relevance markers (Crawford Camiciottoli, 2007; Deroey & Taverniers, 2012; Hunston, 1994) and "selection cues" (Titsworth & Kiewra, 2004).

Thompson (2003) investigated text-structuring metadiscourse in academic lectures. Thompson distinguished text-structuring metadiscourse statements according to the three features of (i) reference to the content, or topic, (ii) reference to the talk, or part of the talk, and (iii) interpersonal reference, or referring to the speaker or the audience. Specifically, some of the statements that refer to the lecturer or the audience are instances of importance marking (e.g., *ok now let me make two points about how nonverbal communication functions*).

Analyzing a small corpus comprising 12 Business Studies lectures delivered by UK, US and NNS lecturers and 10 MICASE lectures from different disciplines, Crawford Camiciottoli (2004, 2007) observes six retrospective and prospective patterns for relevance markers with various combinations of deictics, determiners, relevance adjectives, metalinguistic nouns, and the linking verb "is". The retrospective patterns include "DEIC + IS + ADJ (e.g. This is important), DEIC + IS

---

<sup>1</sup> Assistant Professor of Applied Linguistics, Department of Linguistics, Kosar University of Bojnourd; [javadzare@kub.ac.ir](mailto:javadzare@kub.ac.ir)

+ ADJ + META N (e.g. That's a key question), DEIC + IS + (-ADJ) + META N (e.g. That's the point), IT + IS+ ADJ + THAT + DEIC (e.g. It's crucial that this is clear), IT + IS + ADJ + TO-INF + DEIC (e.g. It's important to see this) and THERE + IS (-ADJ) + A LOT (e.g. There's a lot to be said about that)" (2004, p. 90). The prospective patterns are "WHAT + IS + ADJ + IS (e.g. What is important is), DET + ADJ + META N + IS (e.g. The main point is), DET (-ADJ) + META N + IS (e.g. The thing is), IT + IS + ADJ + THAT (e.g. It's crucial that), IT + IS + ADJ + TO-INF (e.g. It's important to see) and THERE + IS + (-ADJ) + META N (e.g. There is an issue here about)" (2004, p. 90).

### **Methodology**

The Persian corpus of SOKHAN based the foundation for this research. This corpus was developed at the Science and Technology Park of North Khorasan, Iran under the directorship of Javad Zare and Zahra Keivanlou-Shahrestanaki. Corpus development was assisted by funding from the Technology University of Esfarayen and the Science and Technology Park of North Khorasan. SOKHAN consists of audio and video recordings and the transcripts of 60 Persian academic lectures, totaling 480,526 words. The lectures of SOKHAN were recorded between 2010 and 2015. They were delivered mainly by male native speakers of Persian lecturers. These lectures evenly spread in the four disciplinary groups of engineering (es), humanities (hs), medicine (ms), and base sciences (bs).

A mixed-methods (exploratory) approach and a corpus-driven method were adopted in this study. Importance markers were first derived from the Persian Corpus of SOKHAN by reading the transcripts. A number of 293 concordances of importance marking expressions were retrieved from the corpus and analyzed in terms of positioning –anaphoric, cataphoric– and discourse functions.

### **Results and Conclusion**

Analysis of the importance markers led to some findings that are worth noting. As regards the position of the importance markers, eight patterns were found for anaphoric importance markers. Among these, the patterns "hd (highlighted discourse) + exam points" and "hd + deic mn v-link (adv) ADJ" were more frequent than others. For cataphoric importance markers, ten patterns were found, among which "V + hd" outnumbered others. Generally, cataphoric importance markers were found to be substantially more frequent than anaphoric importance markers. Moreover, as regards the discourse functions of the expressions that signal importance of points, five discourse functions were found. These include discourse organization, audience engagement, subject status, topic treatment, and relating to exam. Importance markers dealing with audience engagement were found to be the most frequently used expressions. On the whole, the findings suggest that lecturers tend to function interpersonally in Persian academic contexts when it comes to signaling importance.

**Keywords:** Corpus, Importance marker, Metadiscourse, Academic lecture

## دیگری و نقش آن در گفتمان مولانا<sup>۱</sup>

ابراهیم کنعانی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۹/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۲۹

### چکیده

«دیگری» از موضوعات مهم طرح شده در حوزه‌های مطالعات فرهنگی، فلسفی، انسان‌شناختی و نشانه-معناشناسی است. یکی از مباحث‌های اصلی گفتمان عرفانی شرق، «دیگری» است و اصولاً در تمام عرفان مسئله مهم، نگاه کردن از منظر «دیگری» است. مسئله «دیگری»، از ویژگی‌های شاخص گفتمان عرفانی و فرهنگی مولانا نیز به شمار می‌آید. در گفتمان مولانا، دیگری در کارکردهای مختلف گفتمانی نمود می‌یابد و پیوسته تعاملی میان دیگری و من برقرار می‌شود. مسئله مهم این است که این تعامل، چگونه تحقق می‌یابد و چه‌طور در شکل‌دهی به معنا دخالت می‌کند. براساس این، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که چگونه و براساس کدام کارکردهای گفتمانی، تعامل میان دیگری و من تحقق می‌پذیرد و این تعامل در قالب چه گفتمانی طرح و نمایه می‌گردد. در واقع، هدف مقاله، تبیین ویژگی‌های نظام «دیگر محور» و چگونگی تحقق آن، در دو نمونه از غزل‌های مولانا و بررسی نقش آن در شکل‌دهی به فضاها و فرهنگی و

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.18103.1457

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات فارسی، استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، عضو هیأت علمی دانشگاه کوثر

ارزشی است. فرضیه پژوهش از این قرار است که در غزل مولانا «دیگری» حضوری متمرکز دارد و مرکز انرژی‌ها است. هر چند این وجه متمرکز، در فرایندی تطبیقی حضور خود را به صورت منکثر به تمام فضا تسری می‌دهد و با ارتقای پایگاه حضوری من، ابره‌ها و سوژه‌ها، وضعیتی استعلایی را رقم می‌زند. این وضعیت، برآیند حضور بنیادی دیگری دیگری‌ها (فرامن) است که همه عوامل گفتمانی در پیوند با او معنا و ارزش می‌یابند.

### واژه‌های کلیدی: نشانه - معناشناسی، من، تعامل، دیگری، مولانا

#### ۱. مقدمه

«دیگری»<sup>۱</sup>، از مباحث مشترک حوزه فرهنگ، عرفان و نشانه - معناشناسی<sup>۲</sup> است. تعامل فرهنگی نیز در سایه حضور<sup>۳</sup> دیگری و نوع نگاه خاص به آن، امکان می‌یابد. در نگاه عرفانی مولانا دیگری نقش برجسته‌ای دارد و پیوسته تعاملی میان دیگری و من و در وجه گسترده‌تر میان من و فرامن شکل می‌گیرد. این امر به وجه دموکراتیک و دیگرمحور عرفان نظر دارد. دیگری در اندیشه مولانا به عنوان منبع اصلی تولید معنا طرح می‌شود. این منبع اصلی، با همه انرژی‌های فشاره‌ای<sup>۴</sup> و گستره‌ای<sup>۵</sup> به گفتمان شکل می‌دهد. «من» نیز در نقش شوش‌گر با دیگری تعامل برقرار می‌کند و با تأثر از سیطره حضوری او «شدنی» آنی را تجربه می‌کند. مسئله‌ای که اینجا طرح می‌شود این است که این وضعیت چگونه تحقق می‌پذیرد. بر این مبنا، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که دیگری در نگاه گفتمانی و فرهنگی مولانا چه جایگاهی دارد و پایگاه ارزشی او چگونه قابل تبیین است. همچنین شیوه تعاملی میان دیگری و من در غزل مولانا، در قالب چه گفتمان‌هایی تحقق می‌پذیرد. در واقع، هدف از پژوهش حاضر، مطالعه ویژگی‌های تعاملی دیگری و من به عنوان یکی از شاخصه‌های فرهنگ عرفانی شرق و نشان دادن جایگاه سمیوسفرهای فرهنگی در گفتمان مولانا است. این پژوهش با اتخاذ روش توصیفی - تحلیلی، دو نمونه از غزل‌های مولانا را در دیوان شمس که در آن، دیگری حضور مؤثری دارد، مورد بررسی قرار می‌دهد و از این رهگذر الگویی از نظام گفتمانی دیگرمحور را از منظر مولانا معرفی می‌کند.

<sup>1</sup> the other  
<sup>2</sup> sémiotique  
<sup>3</sup> présence  
<sup>4</sup> intensité  
<sup>5</sup> extensité

## ۲. پیشینه پژوهش

در بحث چگونگی شکل‌گیری معنا در گفتمان در «بررسی شرایط تولید و دریافت معنا در ارتباط گفتمانی» (Shairi & Turabi, 2012)، کارکردهای تولید و دریافت معنا در بافت گفتمانی بررسی شده‌است و این نتیجه گرفته شده که معنا در فضایی تعاملی، با توجه به وضعیت، تجربه زیستی و فرهنگی و موقعیتی خلق می‌شود. در «نشانه - معناشناسی هستی‌محور از برهم‌کنشی تا استعلا بر اساس گفتمان رومیان و چینیان مولانا» (Shairi & Kana'ni, 2015)، کارکرد گفتمانی نور و رنگ در داستان رومیان و چینیان مبتنی بر رویکرد نشانه - معناشناسی بررسی و تأکید شده‌است که به واسطه حضوری پدیدارشناختی<sup>۱</sup>، معنا گستره‌ای از استحال تا استعلا<sup>۲</sup> می‌یابد. این مقاله توانسته وجهی دموکراتیک و هستی‌شناختی از گفتمان عرفانی شرق را از دیدگاه مولانا تبیین کند. در «تحلیل نشانه‌شناختی من و دیگری در گفتمان پل والر<sup>۳</sup> دیگری در خویش» (Athari Nikazm, 2015)، رابطه من و دیگری مبتنی بر نشانه‌شناسی مکتب پاریس<sup>۴</sup>، بررسی شده‌است. براساس این پژوهش، من با انعکاسی از دیگری خودش، خود را می‌شناسد و با کشف دیگری به خود معنا می‌دهد. در «تحول بازنمایی دیگری در انیمیشن‌های برنده جایزه اسکار» (Ravadrad & Alehpour, 2017)، با استفاده از روش تحلیل نشانه‌شناسی بارت<sup>۵</sup>، ایماژ دیگری از نظر نژاد، جنسیت و همچنین دلالت‌های صریح، ضمنی و ایدئولوژیک تحلیل و این نتیجه به دست آمده‌است که نژاد و جنسیت، تعیین‌کننده دیگری بودن افراد نیست، بلکه اندیشه و رفتار است که مشخص می‌کند چه کسی دیگری است. در «دیگری و نقش آن در داستان‌های شاهنامه» (Dezfoliyanrad & Aman Khani, 2009)، با استفاده از آرای باختین<sup>۶</sup> و جایگاه دیگری در اندیشه او، داستان‌هایی از شاهنامه بازخوانی شده و این نتیجه به دست آمده‌است که داستان رستم و اسفندیار نمونه‌ای موفق برای پذیرش دیگری به شمار می‌آید. در این میان، مقاله حاضر، از جمله نخستین پژوهش‌هایی است که بحث دیگری را از منظر عرفانی و با رویکرد نشانه - معناشناسی در غزل مولانا بررسی و تحلیل کرده‌است.

---

<sup>۱</sup> در بینش پدیدارشناختی (phénoménologique) که مبانی آن را گرامس (A. Greimas) در کتاب در باب نقصان معنا (de l'imperfection) طرح می‌کند، ارتباط ادراکی - حسی و در هم آمیختگی سوژه و ایزه، از مبانی اساسی به شمار می‌رود. در این رویکرد، سوژه با «خود پدیده‌ها» و یا اصل آن‌ها مواجه می‌شود. براین اساس، سوژه در جریانی ادراکی - حسی، لحظه‌ای را تجربه می‌کند که در آن هر پدیده‌ای از اصل وجود سرچشمه می‌گیرد.

<sup>۲</sup> transcendence

<sup>۳</sup> P. Valery

<sup>۴</sup> école de Paris

<sup>۵</sup> R. Barthes

<sup>۶</sup> M. Bakhtin



### ۳. بحث و بررسی

مسئله دیگری، به دلیل نقش کلیدی خود به یکی از مباحث مشترک در گفتمان‌های فرهنگی، عرفانی و نشانه-معناشناختی تبدیل شده است. در نظام‌های روایی به دلیل اینکه سوژه کنشی در فرایندی منطقی، شناختی و با برنامه‌ریزی مشخص قصد دارد به هدف مورد نظر خود دست یابد، «دیگری» جایگاهی ندارد. این در حالی است که در فرایند نشانه-معناشناختی، حضوری ادراکی-حسی<sup>۱</sup> و زیبایی‌شناختی<sup>۲</sup> شکل می‌گیرد که در نتیجه آن، نظامی شوشی<sup>۳</sup> با ویژگی تنشی-عاطفی جایگزین نظام کنشی می‌شود. به این ترتیب، دیگری به حوزه تحلیل و گفتمان ورود پیدا می‌کند. به طور کلی می‌توان چند نوع رابطه میان دیگری و من در نظر گرفت: الف) رابطه‌ای که در آن میان دیگری و من همدلی و دنیای مشترکی وجود ندارد؛ ب) وجود رابطه تملکی و ابزاری میان دیگری و من؛ پ) تعامل عاشقانه دیگری و من؛ ت) پذیرش من به وسیله دیگری دیگری‌ها (فرامن) و به استعلا رساندن او؛ ث) رابطه مبتنی بر اتیک<sup>۴</sup>؛ ج) رابطه «نه خود بلکه دیگری»؛ چ) رابطه «هم خود و هم دیگری».<sup>۵</sup> پس به طور کلی دو رویکرد غالب «من» (خود) و «دیگری» وجود دارد که مانند دو قطب عمل می‌کنند و در بین این دو قطب، وضعیت بینابین زیادی وجود دارد. در نگاه عرفانی نیز دیگری جایگاه خاصی دارد. در این نگاه، از وجود من برتر یا «فرامنی» سخن می‌رود که در پیوند با هستی یا انسان است و با من تجربی تفاوت دارد. این امر برای دیگری جایگاهی استعلایی در نظر می‌گیرد که همه چیز از دیدگاه او سنجیده می‌شود. نمونه چنین اعتقادی در ادیان و بینش‌های گنوستیک و زردشتی پیش از اسلام قابل مشاهده است و در آثار نجم‌الدین کبری، عین‌القضات، شیخ اشراق و روزبهان بقلی با جلوه‌های گوناگونی نمود یافته است.

<sup>۱</sup> نظام ادراکی-حسی (esthésie)، بر پایه سرایت حسی از یک سوژه به سوژه و یا به ابژه‌ی دیگر شکل می‌گیرد. نظام مزبور بر تعاملی پویا میان دو طرف مبتنی است؛ تعاملی که در آن دو سوی درگیر در تعامل، توانایی حس کردن متقابل اهمیت پیدا می‌کند.

<sup>۲</sup> esthétique

<sup>۳</sup> در نظام شوشی، کنش به حاشیه رانده می‌شود و معنا در بافت گفتمانی و مبتنی بر شرایط عاطفی و ادراکی-حسی شوش‌گر و عوامل گفتمانی تحقق می‌پذیرد. شوش‌گر نیز عاملی است که در رابطه ادراکی-حسی و پدیداری با هستی و ابژه‌های دیگر قرار می‌گیرد. شوش (از مصدر شدن) یا توصیف‌کننده حالتی است که عاملی در آن قرار دارد، یا بیان‌کننده وصال عاملی با ابژه یا گونه‌ای ارزشی است (Shairi & Vafaei, 2010, p. 12).

<sup>۴</sup> اتیک (etique) به مفهوم از خود گذشتن و دیگری را در مرکز حضور قرار دادن است. از این منظر، دو رویکرد وجود دارد: الف) رویکرد بوردیوی (Bourdieu)؛ ب) رویکرد لویناسی (Levinas). در رویکرد نخست، کنش‌گر در مواجهه با عملی، در همان موقعیت و بر اساس باوری جمعی، کنش خود را در خدمت دیگری قرار می‌دهد. اما در رویکرد دوم، دیگری حضوری استعلایی دارد و کنش‌گر پیش از هر کنشی، دیگری را به‌عنوان مرجعی برتر در نظر می‌گیرد و با توجه به حضور او خود را تعریف می‌کند (Shairi, 2016, p. 154).

در میان بزرگان ادب پارسی، مولانا تنها شاعری است که شعرش از یک «من برتر و متعالی» (= فرامن) سرچشمه می‌گیرد (Shafiei Kadkani, 2009, p. 46) و این امر به حوزه اندیشگانی او وسعت می‌بخشد و برای آن، گستره‌ای از ازل تا ابد در نظر می‌گیرد. در گفتمان مولانا فرامن به عنوان دیگری، در نقش‌ها و کارکردهای گفتمانی متنوع و متکثری نمود پیدا می‌کند و در مرکز تمام ارجاعات گفتمانی قرار می‌گیرد. این امر به وجه جهان‌شمول ساحت حضوری «دیگری» نظر دارد که همه انرژی‌ها و انباشت‌های فشاره‌ای و گستره‌ای را در خود ذخیره کرده‌است. بر این مبنای از سویی این وجه متمرکز حضور از هم می‌باشد و در پاره‌های مختلف حضور، گاه او، گاهی من و گاهی تو می‌شود. از سوی دیگر چون بُت عیار هر لحظه به جلوه‌ای در می‌آید؛ آن‌جا که جایگاه گفته‌پردازی را از آن خود کرده، مخاطب انگاشته می‌شود و آن‌جا که در جایگاه مخاطب قرار می‌گیرد، گفته‌پرداز نموده می‌شود. در جلوه‌ای دیگر فراسوژه یا فراکنش‌گری است که همه چیز را در اختیار دارد؛ هم کنش<sup>۱</sup> است و هم شوش، هم کنش‌گر است و هم شوش‌گر، هم ارزش<sup>۲</sup> است و هم فراارزش<sup>۳</sup>. گاه به واسطه حضور دیگری، «من» دچار تکثر می‌شود و به دو پاره<sup>۴</sup> حضوری «من» و «خود» بدل می‌یابد و گاه زمینه‌ساز اتصال و پیوست<sup>۵</sup> این دو پاره از هم گسسته می‌گردد. گاه سوژه<sup>۶</sup> را تا مرز طرد و گسست<sup>۷</sup> و جایگاه ناسوژگانی<sup>۸</sup> تنزل می‌بخشد و گاه در مقام تطبیق، وارد رقص گفتمانی و تعاملی با او می‌شود و او را تا مرز استعلا همراهی می‌کند. این ظرفیت و قابلیت بالا شعر مولانا را با گفتمان‌های مختلفی مرتبط می‌سازد که این پژوهش توانسته بخشی از آن را معرفی کند.

#### ۴. دیگری و من؛ از تملک تا تطبیق<sup>۸</sup>

یکی از وجوه مهم غزل مولانا، تعامل تطبیقی میان «دیگری» و «من» است. این وجه حضوری، به دو سوی درگیر در تعامل امکان می‌دهد تا قابلیت‌های خود را آشکار کنند. در نظام روایی تملکی، «سوژه، هستی خود را با «داشتن» و «به تملک درآوردن» سوژه یا ابژه تحقق می‌بخشد؛ سوژه یا ابژه‌ای که معنا و ارزش آن با توجه به نقطه نظرات سوژه و برنامه‌های آن، صرفاً به شکلی یک‌جانبه شکل می‌گیرد» (Moein, 2015, p. 48). در این ارتباط، سوژه از وجه سوژگانی حضور فاصله

<sup>1</sup> l'action

<sup>2</sup> valeur

<sup>3</sup> valence

<sup>4</sup> conjonction

<sup>5</sup> sujet

<sup>6</sup> disjonction

<sup>7</sup> non-sujet

<sup>8</sup> ajustement

می‌گیرد و به ابژه‌ای بدل می‌شود که سوژه مرجع او را به تملک خود در آورده است. به این صورت، ارتباطی شکل می‌گیرد که بر چرخش ابژه‌ها در دستان سوژه‌ها مبتنی است. در مقابل این حضور، میان دیگری و من تعاملی برقرار می‌شود که مبتنی بر نظام معنایی «تطبیق» است. در نظام مورد اشاره که هسته مرکزی اندیشه‌های اریک لاندوفسکی<sup>۱</sup> به شمار می‌آید، ارزش‌ها و معناها از درون خود سوژه و در تعاملی دوسویه میان دو سوی درگیر در تعامل خلق می‌شوند. اساس بینش لاندوفسکی درباره معنا و فهم، در همین نکته نهفته است: «فهمیدن، یعنی ساختن؛ یعنی به چیزی هستی دادن<sup>۲</sup>: به جهان هستی دادن، به جهان به مثابه جهانی معنادار، اما هم‌زمان یعنی هستی دادن به خود به مثابه سوژه» (Landowski, 2004, 26, as cited in Moein, 2015, p. 35). پس هستی بخشیدن از طریق تماس پیوسته و در لحظه یکی از دوسوی درگیر در تعامل با ویژگی‌های حسی و ذاتی آن دیگری بروز می‌یابد و در نهایت سبب هم‌حضور حسی آن‌ها می‌گردد. در نتیجه چنین فعالیتی است که ارزش‌های تملکی به ارزش‌های شوشی و ادراکی - حسی بدل می‌شوند.

یکی از غزل‌هایی که این نوع تعامل در آن بروز می‌یابد، غزل شماره ۹۳ (1-12/93) است. در غزل مورد اشاره، ابتدا دیگری به عنوان فرامن، حضور مطلق و برجسته‌ای دارد و مفاهیم از زبان او بیان می‌شود. در مقابل، من در حالت بی‌خویشی قرار می‌گیرد و به واسطه بی‌اراده‌ای بدل می‌شود که سخن دیگری را فقط روایت می‌کند. نوع خطاب دیگری و سخنانی که او خطاب به من می‌گوید، نمایانگر این است که من از همه هستی خود در گذشته است و تمام اختیار خود را به دیگری سپرده است. در واقع، این‌جا دیگر از من تجربی خبری نیست و دیگری به راوی مطلق شعر بدل شده است. گوش‌کشان‌کشاندن و بی‌دل و بی‌خویش کردن، به چنین فرایندی نظر دارد:

۱. آمده‌ام که تا به خود گوش‌کشان‌کشانمت  
بی‌دل و بی‌خودت کنم در دل و جان نشانمت  
(۱/۹۳)

هر چند در ادامه، شاهد وضعیت دیگری هستیم و آن ارتقای جایگاه «من» است که دیگری آن را موجب شده است. در واقع، دیگری به عنوان راوی قصد دارد حضوری استعلایی برای «من» رقم بزند. کاربرد عبارت «در دل و جان نشانمت»، به این مسئله اشاره می‌کند. در ادامه غزل، هر لحظه من اوج می‌گیرد و در فرایند استعلا قرار می‌گیرد. اطلاق درخت گل به من، و خوش خوش در کنار گرفتن و افشاندن آن، نشانگر دو مفهوم است: نخست، من برای دیگری مثل گل عزیز است؛

<sup>۱</sup> E. Landowski

<sup>۲</sup> faire-être

<sup>۳</sup> در مورد غزل‌ها، ارجاعات به صورت درون‌متنی نگاشته می‌شود. عدد سمت راست، شماره غزل و عدد سمت چپ، شماره بیت است. در همه موارد تصحیح محمدرضا شفیعی کدکنی (Shafiei Kadkani, 2009) مرجع خواهد بود.

دوم، از نظر مقام، هم‌شأن هستند، به گونه‌ای که دیگری او را در آغوش می‌گیرد. این دو مفهوم بیانگر حضور استعلایی من است که دیگری آن را سبب شده‌است. به همین سبب، راوی از جلوه دادن و رساندن او به فوق فلک حکایت می‌کند

۲. آمده‌ام بهار خوش پیش تو ای درخت گل تا که کنار گیرمت خوش خوش و می‌فشانمت  
آمده‌ام که تا تو را جلوه دهم در این سرا همچو دعای عاشقان فوق فلک رسانمت  
(۲-۳/۹۳)

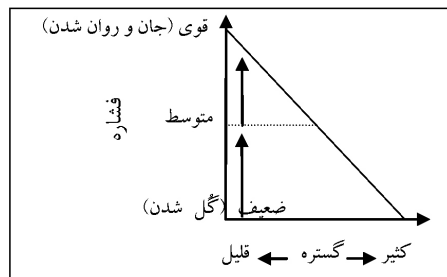
در ادامه غزل، من که گل شدن را پشت سر گذاشته‌است، گل شدن را نیز تجربه می‌کند. گل شدن، نشانگر انتقال قدرت و حضور تام و شاخص دیگری به من و استعلای حضوری اوست. در این صورت، من به نقطه مرکزی و منبع اصلی انرژی تبدیل می‌شود که از قابلیت فشاره‌ای بالایی برخوردار است. همچنین این منبع انرژی، دارای کارکرد پیوستاری نیز هست. در واقع، دیگری با ارتقای پایگاه من، قدرت تازه‌ای به او می‌بخشد و حضوری پیوستاری و با قابلیت بالای فشاره‌ای برای او رقم می‌زند. این کارکرد را مدیون نوعی حضور بنیادی هستیم که از آن دیگری است و تمام سطوح نشانه‌ای، حضور خود را مدیون آن هستند. در این حالت، من به مقام و پایگاهی دست می‌یابد که به عنوان «ناطق امر قُل»، نقش «دیگری» را بر عهده می‌گیرد:

۳. گل چه بود که گل تویی ناطق امر قُل تویی گر دگری ندانمت چون تو منی بدانمت  
(۵/۹۳)

در ادامه غزل، این گل مطلق بیشتر معرفی می‌شود و از نظر فشاره‌ای به درجه‌ای از استعلا می‌رسد که در دایره حضوری دیگری قرار می‌گیرد، به جان و روان او تبدیل می‌گردد و مایه بهبود و آرامش خاطر او می‌شود. در واقع، من در جاذبه حضور دیگری قرار می‌گیرم و با تأثر از این جاذبه حضوری، مسیری استعلایی را از گل تا جان و روان شدن می‌پیماید:

۴. جان و روان من تویی فاتحه‌خوان من تویی فاتحه شو تو یک‌سری تا که به دل بخوانمت  
(۶/۹۳)

برای نشان دادن فرایند استعلایی حضور می‌توان طرح‌واره زیر را ترسیم کرد:



شکل ۱: فرایند حضور استعلایی «من»

با توجه به این طرح‌واره، «دیگری» ابتدا با نشان دادن من در دل و جان، حضور او را به استعلا می‌رساند و او را با عنوان درخت گُل، مورد خطاب قرار می‌دهد. گُل شدن، نشانگر این حضور و ارتقای مقام در سطح فشاره‌ای است. اما این حضور، پایگاه ضعیف فشاره را به خود اختصاص می‌دهد. در کنار گرفتن «من» و خوش‌خوش نشان دادن او این پایگاه حضوری را معرفی می‌کند. در واقع، دیگری با این خطاب، وضعیت شناختی و گستره‌ای حضور را به پایین‌ترین مرتبه می‌رساند و حضوری عاطفی<sup>۱</sup> را در سطح فشاره برای او رقم می‌زند. «دیگری» در مرتبه‌ای بالاتر، حضوری دیگر را برای من به ارمغان می‌آورد و او را به درجه‌ای از استعلا می‌رساند که گُل شدن نتیجه آن است. گُل شدن، پایگاه متوسط فشاره‌ای را از آن خود می‌کند. فوق‌فلک رساندن «من» چنین فرایندی را نشان می‌دهد. در نهایت، نیز حضور به مرتبه‌ای از استعلا می‌رسد که به جان و روان «دیگری» بدل می‌شود. این فرایند، عاطفه شوش‌گر را به بالاترین نقطه خود می‌رساند و پایگاه قوی را از نظر فشاره‌ای تسخیر می‌کند. سیر و پیشروی در سطح فشاره را با نموداری راست‌خط و مستقیم نشان داده‌ایم. راست‌خط بودن، نشانگر این است که گستره حضوری من شناختی و تجربی، در سطح صفر خود قرار گرفته و فضا به تمامی در انحصار فشاره عاطفی حاصل از توجه دیگری به من قرار دارد. در واقع، هر لحظه دیگری در سطح فشاره حضوری استعلایی را به من می‌بخشد و با اوج این حضور، من تجربی در پایین‌ترین مرتبه از نظر گستره‌ای قرار می‌گیرد.

تا این‌جا حضور دیگری، در اوج عظمت و شکوه است و من کاملاً غرق عظمت حضور او شده‌است. نوع خطاب دیگری و گوش‌کشان‌کشان شدن، نشانه حضور کامل و پُر دیگری و بی‌خویشی من است. این‌جا درست است که راوی مطلق، دیگری است و «من» دچار بی‌خویشی شده‌است، اما بی‌خویشی من، به مفهوم این نیست که دیگری قصد دارد من را در خود هضم کند و با تضعیف وجه سوژگانی، مرا تا حد یک ناسوژه تنزل دهد؛ بلکه سخن از استعلای حضوری من است. دیگری به من می‌گوید: درخت گُل؛ در دل و جان نشانمت؛ کنار گیرمت؛ می‌فشانمت، فوق فلک رسانمت؛ گُل تویی؛ ناطق امر قُل تویی و جان و روان من تویی. این ویژگی‌ها، نشانه این است که دیگری قصد دارد حضوری استعلایی را به من ببخشد. در ادامه نیز دیگری حضوری پُر و کامل دارد و من کاملاً غرق عظمت حضور او است. این‌جا من در مقابل چنین حضور مطلق، به واسطه بی‌اراده‌ای تبدیل شده که از آن به صید و شکار عنوان شده‌است. هر چند من که تا این‌جا غایب بود و در وضعیت بی‌خویشی قرار داشت، به یک‌باره طغیان می‌کند و به نشانه‌ای طغیانگر تبدیل می‌گردد. این در حالی است که دیگری در صورتی «من» را به استعلا می‌رساند که در سیطره حضوری او قرار داشته باشد:

<sup>۱</sup> effectif

۵. صید منی شکار من، گرچه ز دام جسته‌ای  
جانب دام بازرو و نروی برانمت  
(۷/۹۳)

تا این‌جا، من در نقش کنش‌گری ظاهر شد که در بی‌خویشی کامل به سر می‌برد. دیگری نیز هر لحظه حضوری استعلایی را برای او رقم می‌زد. هر چند از اینجا به بعد شاهد تغییر اساسی در وضعیت گفتمانی و شکل‌گیری رُخداد نشانه‌ای جدیدی هستیم. نخست اینکه، من از حالت بی‌خویشی خارج می‌شود و سخنان دیگری را که در خطاب به او است، در مقام راوی روایت می‌کند. در واقع، در تغییری نشانه‌ای، دیگری وظیفه روایت‌گری را بر عهده من می‌گذارد؛ دوم آنکه، تغییر وضعیت نشانه‌ای من و تبدیل شدن او به طغیانگری است که قدرت و اختیار دارد. البته در گفتمان به صراحت به چنین تغییری اشاره نمی‌شود. هر چند نوع خطاب راوی و تغییر از گفتمان تأییدی به گفتمان خطابی و مجابی بیانگر طغیانگری من است.

در نمونه بیت مورد بررسی (۵)، با فرایندی روبه‌رو هستیم که بنا به گفته لاندوفسکی می‌توان از آن به استراتژی «تفکیک»<sup>۱</sup> هویتی عنوان کرد (Landowski, 1997; Moein, 2017, p. 195). از نظر لاندوفسکی، «در استراتژی تفکیک هویتی، دیگری را به‌رغم تفاوت و غیریتش به مثابه قسمی از خود باز می‌شناسیم و آن را در کنار خود نگاه می‌داریم» (همان). اینجا دیگری در تغییری نشانه‌ای حضور استعلایی من را به حضوری تملکی بدل می‌کند. اطلاق صید و شکار به من، نشانگر این است که هویت من در صورتی به رسمیت شناخته می‌شود که در حوزه دیگری و در گستره حضوری او قرار گیرد. در این فرایند دیگری از من نمی‌خواهد هویت خود را به کناری نهم، بلکه از من می‌خواهد اقتدار هویتی خود را وابسته به اقتدار دیگری کنم. در واقع، اینجا با وضعیتی تنشی<sup>۲</sup> مواجه هستیم؛ یعنی دیگری با نفی دو استراتژی «شبیبه‌سازی»<sup>۳</sup> و «طرز»<sup>۴</sup> هویتی، هم به من اجازه حضور در حوزه اقتدار خود را می‌دهد و هم هویت مستقل من را به رسمیت می‌شناسد. هر چند مشکل این‌جا است که من به نشانه‌ای طغیانگر تبدیل شده‌است و دیگری باید بتواند با استفاده از گفتمان مجابی او را به قلمرو خود بازگرداند. از دیدگاه لاندوفسکی، «مجاب‌سازی»<sup>۵</sup>، «یعنی تا اندازه‌ای دخالت در زندگی درونی دیگری، یعنی به دنبال این باشیم که انگیزه‌های سوژه‌ای دیگر را برای کنش در راستای هدفی مشخص فعال کنیم» (Landowski, 2005, 17; qouted in Moein, 2017, p. 22). در این‌جا دیگری در قالب کنش

<sup>1</sup> segregation

<sup>2</sup> assimilation

<sup>3</sup> exclusion

<sup>4</sup> manipulation

<sup>5</sup> competence esthétique

تهدید<sup>۱</sup>، قصد دارد من را به دایره حضور خود بازگرداند و من را دوباره صید حضور خود کند. پاره‌گفته «ور نروی برانمت» در متن گفتمان، چنین فرایندی را نشان می‌دهد. در ادامه غزل، دیگری هویت خود را آشکار می‌کند و راوی از او با عنوان «شیر» یاد می‌کند. این اطلاق و در مقابل، کاربرد صفت «نادره آهو» برای من، همچنین فعل «بردرانمت»، نشان می‌دهد کنش تهدید، لحن جدی‌تری به خود گرفته‌است. کنش تهدید، جزئی از نظام مجاب‌سازی است، اما این‌جا دیگری با تهدید «من» نمی‌خواهد او را به کاری وادار کند و به هیچ وجه قرار نیست فعل «دراندن» تحقق پیدا کند. بلکه دیگری در اندیشه آن است که من را در برابر چالشی قرار دهد تا با این شیوه، میزان مقاومت من را بسنجد و تعامل من را با خود ارزیابی کند. در واقع، مجاب‌سازی، وسیله‌ای است برای اینکه امکان تعامل تطبیقی بین دو روش «هستی در جهان» را سنجیده و ارزیابی کند. از این رو، دیگری با این روش همان‌گونه که معین (Moein, 2017, p. 122) هم تأکید می‌کند، وارد نوعی «رقص تعاملی و گفتمانی» با من می‌شود. این رقص تعاملی، ابتدا گفتمان را تا آستانه گسست میان دو سوی تعامل پیش می‌برد. در واقع، دیگری برای من و خود هویت مستقلی در نظر می‌گیرد؛ یعنی دو هویت مستقل داریم؛ یکی هویت دیگری است که از آن با عنوان شیر یاد شده و دوم، هویت من است که با نامیدن صفت آهو او را معرفی می‌کند؛ هویت‌هایی که با هم همانندی و تجانسی ندارند. عدم تجانس شیر با روباه و تمثیل دریده شدن آهو به دست شیر، به معنای نفی و انکار کامل هویتی من نیست. انکار هویتی، «اساساً مبتنی بر این است که دیگری هرگز از ما نخواهد شد، نمی‌تواند از ما شود و نباید از ما شود. از این رو واجب است که حذف و طرد شود» (Moein, 2017, p. 190 quoted in Landowski, 1997, p. 21). در واقع، دیگری با این صفت، من را تا مرز طردشدگی نزدیک می‌کند و این طردشدگی همان وضعیت نه‌پیوست است. این امر از وجود فضایی تنشی و چالشی در گفتمان حکایت دارد که نتیجه آن آشکار شدن «توانش ادراکی - حسی»<sup>۲</sup> دیگری و من است و همین توانش نشان می‌دهد که شرایط برای پذیرش هویتی فراهم شده‌است. در واقع، با این روش، دیگری و من می‌توانند «هستی در جهان» هم را کشف کنند:

۶. شیر بگفت مر مرا، نادره آهو ی برو  
در پی من چه می‌دوی تیز، که بردرانمت

(۸/۹۳)

بر این مبنا، دیگری برای مجاب کردن من، با او وارد گفت‌وگو می‌شود. این گفت‌وگو چند ویژگی مهم دارد: نخست، دیگری با استفاده از تمثیل شیر و آهو، قابلیت و توانش جدیدی به من

<sup>۱</sup> منظور از مُدال (modal)، افعال «خواستن»، «بایستن»، «توانستن» و «دانستن» است. در پیوند با بحث مدالیت، سوژه‌ها با این افعال که بر سر افعال «انجام دادن» و «بودن» می‌آیند تعریف می‌شوند و توانایی آن‌ها ارزیابی می‌شود.

<sup>۲</sup> seduction

می‌بخشد، به گونه‌ای که نقش من را تا اندازه یک کنش‌گر - سوژه ارتقا می‌بخشد و مرا به یک هم - سوژه تبدیل می‌کند؛ دوم، این توانش که می‌توان آن را بنا به گفته لاندوفسکی ( Moein, Landowski, 2005, as cited in 2017, p. 26)، «توانش مُدالی» نامید، خواستن و توانستن را در وجود من تقویت می‌کند؛ سوم، آوردن صفت نادره برای آهو، نشان می‌دهد دیگری از کنش اغواگری استفاده می‌کند تا باور و انگیزشی در من شکل بگیرد؛ چهارم، با فعل بردارنمت، انگیزشی ایجاد می‌کند که نتیجه آن شکل‌گیری مقاومت منفی و توانستن سوژه مجاب‌شونده است. فرایند مجاب‌سازی در ادامه غزل نیز دنبال می‌شود و دیگری با تجویز برنامه‌هایی به من، هر لحظه توانش جدیدی از نوع مُدالی برای او در نظر می‌گیرد. اگر من بتواند به چنین توانشی دست یابد، قابلیت آن را پیدا می‌کند که از سوی دیگری مورد پذیرش قرار می‌گیرد. این توانش، باوری در من ایجاد می‌کند و همین باور من را به کنشی فرا می‌خواند که سبب استعلا می‌گردد. زخم‌پذیرفتن، همانند سپر شجاعتی بودن، نیک‌جوشیدن و صبر کردن نتیجه چنین باوری است و مانند کمان خماندن، از حد خاک تا بشر رساندن و پزاندن زمینه پذیرش هویتی من را فراهم می‌کند:

۷. زخم پذیر و پیش رو چون سپر شجاعتی  
گوش به غیر زه مده تا چو کمان خمانت  
از حد خاک تا بشر چند هزار منزلت  
شهر به شهر بردمت بر سر ره نمانت  
هیچ مگو و کف مکن سر مگشای دیگ را  
نیک بجوش و صبر کن زاتک همی پزانت  
(۹۳/۹-۱۱)

توانش مُدالی که در نتیجه نظام مجاب‌سازی شکل گرفت در ادامه غزل، به توانش ادراکی - حسی تبدیل می‌شود. خطاب من با عنوان شیرزاده از سوی دیگری و پنهان شدن شیرزاده‌ای در تن آهو از چنین تغییری حکایت دارد. این تغییر زمینه‌ساز شکل‌گیری و تثبیت نظام پذیرش هویتی می‌شود. تا این‌جا در نظام مجاب‌سازی، دیگری قصد داشت با شکل دادن باوری در من، او را به مرحله‌ای از توانش برساند که بتواند در تعاملی دوسویه مشارکت کند. در واقع، دیگری نقش من را به عنوان ابژه تا مرتبه یک کنش‌گر - سوژه ارتقا می‌بخشد تا تعامل با او ممکن شود. این‌جا این قابلیت شکل گرفته و امکان تعامل فراهم شده است. به همین سبب، نوع گفتمان تغییر کرده و ما از گفتمان مجابی به گفتمان تأییدی رسیده‌ایم. در واقع، من با ارتقای پایگاه سوژه‌ای خود از طریق توانشی ادراکی - حسی به وضعیتی رسیده که توانش و قابلیت حس کردن متقابل را پیدا کرده است. به همین دلیل در عالم تمثیل دیگری او را شیرزاده‌ای می‌داند که در تن آهوئی نهان شده است. انتساب صفت شیرزاده‌ای پنهان در تن آهو نشان می‌دهد من در عین تفاوتی که با دیگری دارد، از سوی او به قطب جذب‌کننده‌ای تبدیل شده است، به گونه‌ای که دیگری از خطاب شیرزاده برای او استفاده می‌کند:



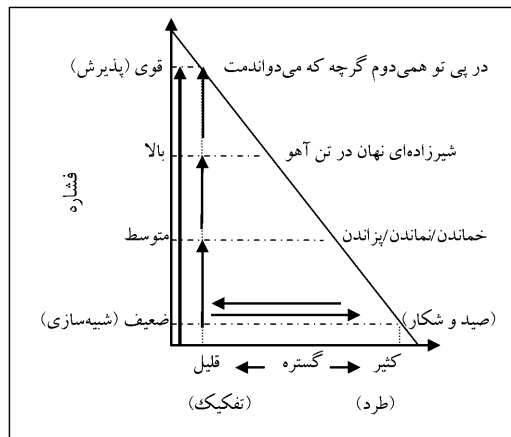
۸. نی که تو شیرزاده‌ای در تن آهوی نهان / من ز حجاب آهوی یک‌رهه بگذرانمت  
(۱۲/۹۳)

در نهایت، نیز فرایند پذیرش هویتی تحقق می‌پذیرد. در پذیرش هویتی «غیریت‌های دو طرف ضمن گشوده‌شدن بر یکدیگر بدون آنکه در جهت یکی شدن پیش روند، مکمل هم می‌شوند و امکانات تازه عمل را برای یکدیگر فراهم می‌کنند» (Moein, 2017, p. 198). بر اساس این، دیگری و من با حفظ تفاوت‌های خود با هم به تعامل می‌پردازند. در این تعامل هر چند من در سیطره حضور دیگری قرار می‌گیرد، اما به همان نسبت عشق و تمایل خود را به او پنهان نمی‌کند. «در پی تو همی دوم گرچه که می‌دوانمت»، به این ویژگی نظر دارد. این پذیرش به نوعی نظام معنایی تطبیق را تداعی می‌کند. در واقع، دیگری و من هر دو دارای قدرت جذب‌کنندگی هستند؛ هم من قابلیت‌هایی دارد که مورد اقبال دیگری قرار می‌گیرد و هم دیگری دارای نیرویی است که من را به سوی خود جذب می‌کند. اکنون هر دو سوی تعامل در فرایندی ادراکی - حسی با هم تعامل می‌کنند و نتیجه آن تحقق نظام تطبیق است:

۹. گوی منی و می‌دوی در چوگان حکم من / در پی تو همی دوم گرچه که می‌دوانمت  
(۱۳/۹۳)

برای نشان دادن شرایط گذر از مرحله تفکیک هویتی به پذیرش هویتی می‌توان طرح‌واره زیر

را ترسیم کرد:



شکل ۲: فرایند گذر از تفکیک به پذیرش هویتی

براساس این طرح‌واره، در بخش نخست غزل (بیت اول تا پنجم)، شاهد این امر بودیم که گفته‌پرداز در نقش «دیگری» هر لحظه وضعیت استعلایی حضور را برای من رقم می‌زد. این فرایند

تا جایی ادامه پیدا کرد که پایگاه من تا پایگاه قوی فشاره و بالاترین مرتبه استعلایی ارتقا یافت؛ به گونه‌ای که فاصله عاطفی میان سوژه گفته‌پرداز به عنوان دیگری و سوژه گفته‌یاب به عنوان من به کمترین حالت آن رسید؛ فرایندی که فشاره گفتمان را به اوج رساند و گفته‌پرداز از زبان دیگری او را با عنوان جان و روان خطاب کرد. در این حالت، شرایط پذیرش فراهم شد و به این ترتیب دو سوی تعامل توانستند در تعامل و همزیستی شرکت کنند و در نقش مکمل هم، امکانات تازه عمل را برای یکدیگر فراهم کنند. این تعامل را در خطی ممتد و به صورت راست‌خط و عمودی تصویر کرده‌ایم. راست‌خط و عمودی بودن نمودار، به این دلیل است که دیگری بدون هیچ توقف و با انحصار این وضعیت در من و با اعتقاد به این شایستگی، حضوری استعلایی را به من می‌بخشد. فوق‌فلک رساندن، گل‌بودن، گل‌شدن و جان و روان شدن به چنین فرایندی نظر دارد. این در حالی است که در بخش دوم غزل (از بیت ششم به بعد)، شاهد تغییری نشانه‌ای هستیم. در این بخش، ابتدا دیگری من را با عنوان صید و شکار مورد خطاب قرار می‌دهد. با این خطاب، فشاره عاطفی گفتمان به ضعیف‌ترین حالت خود می‌رسد. در این وضعیت، دیگری هویت من را مورد تهدید قرار می‌دهد و برای او قدرت انتخابی نمی‌گذارد. این امر می‌تواند من را به موجود بی‌اراده‌ای تبدیل کند که در سیطره حضوری دیگری نادیده گرفته شود. قرار گرفتن من در پایگاه ضعیف فشاره‌ای این وضعیت را توصیف می‌کند. هر چند این وضعیت به سرعت تغییر می‌کند و من به نشانه طغیانگری بدل می‌شود که به این پایگاه رضایت نمی‌دهد. در این حالت، دیگری با استفاده از قدرت مجاب‌سازی شگرد تهدید، سعی می‌کند من را در سیطره حضوری خود نگاه دارد.

در ادامه، وضعیت تغییر می‌کند و مخاطب از زبان گفته‌پرداز، دیگری را شیر و من را نادره آهو می‌خواند. این امر دیگری و من را در پایگاهی قرار می‌دهد که جایگاه تفکیک هویتی را از آن خود می‌کنند. در این پایگاه، دیگری من را با وجود تفاوتش به رسمیت می‌شناسد، اما با استفاده از شگرد تهدید سعی دارد تا با سنجش قابلیت‌ها و توانش من و ایجاد انگیزه در او دیگرار من را به دایره حضوری خود فرا بخواند. این وضعیت، گفتمان را تا آستانه طرد و گسست نزدیک می‌کند، اما گسست کامل اتفاق نمی‌افتد. حرکت نمودار به صورت راست‌خط و در سطح افقی نشان می‌دهد که امکان تعامل دیگری و من به نقطه صفر رسیده است. این امر گفتمان را در وضعیت بسط‌یافته قرار می‌دهد. البته همان‌گونه که طرح شد این گسست منجر به بازگشت به تعامل و محکم‌تر شدن آن می‌گردد. در ادامه غزل، دوباره حرکتی در جهت تعامل شکل می‌گیرد. در مرحله نخست، دیگری با مجاب کردن من، حضوری استعلایی را برای او رقم می‌زند به گونه‌ای که وضعیت من را از نظر فشاره‌ای تا سطح متوسط ارتقا می‌بخشد. اوج سطح فشاره‌ای را به صورت

راست‌خط و عمودی نشان داده‌ایم. این امر نشانگر این است که تعامل دیگری با منحصر ماندن در وجود من و حفظ قابلیت‌های او شکل گرفته است. در ادامه، توانش مُدالی به توانش ادراکی-حسی بدل می‌شود و بدین گونه زمینه برای تعامل بیشتر مهیا می‌گردد. این امر، وضعیت گفتمان را به جایگاهی می‌رساند که پایگاه بالای فشاره‌ای نامیده‌ایم. در نهایت، نیز حضور من به گونه‌ای استعلا می‌یابد که پایگاه قوی را در سطح فشاره‌ای از آن خود می‌کند. این امر از تحقق کامل نظام پذیرش هویتی خبر می‌دهد. هم‌اکنون شاهد بروز وضعیتی در گفتمان هستیم که عشق موجب آن است؛ عشقی که دیگری و من را با وجود تفاوت‌هایشان به سوی هم جذب می‌کند. این فرایند نظام تطبیق را تداعی می‌کند.

### ۵. دیگری: از من تا فرامن

یکی از وجوه مهم غزل مولانا، حضور پدیدارشناختی و متمرکز «تو» به عنوان دیگری است. در واقع، دیگری در نقش فراکنش‌گری در گفتمان نمود می‌یابد که دارای مرکزیت گفتمانی است و اصل همهٔ ارزش‌ها، کنش‌ها، شوش‌ها، انرژی‌ها و ارجاعات به شمار می‌رود. اما این وجه مرکزی حضور، پیوسته تعاملی ادراکی-حسی و تطبیقی با من و حتی خود مولانا به عنوان گفته‌پرداز و دیگر عناصر درگیر در تعامل برقرار می‌کند. این تعامل، فضای گفتمان را تغییر می‌دهد و وضعیتی عاطفی و سودایی<sup>۱</sup> را برای آن، رقم می‌زند. به این ترتیب، با جریان سرایتی حضور مواجه می‌شویم که قابلیت بالایی می‌یابد و از ویژگی فشاره‌ای، گستره‌ای، پدیداری و پیوستاری برخوردار می‌شود. یکی از غزل‌هایی که این فرایند در آن شکل گرفته، غزل شمارهٔ ۲۲ (شمارهٔ ۱ تا ۸) است.

در ابتدای گفتمان، «من»، حضوری پُر و مقتدرانه دارد. این‌جا هر چند هنوز نشانه‌هایی از حضور گفتمانی «تو» به عنوان دیگری، مشاهده نمی‌شود، اما گویا در همین ابتدا به دلیل حضور پُر طمطراق تو، من دچار حیرت و سرگشتگی عاطفی شده و حتی تو را نیز در اختیار خود حس می‌کند. این امر از وجود کنشی در گفتمان حکایت دارد که ما آن را کنش جسمانه‌ای<sup>۲</sup> می‌نامیم. در واقع، بر اثر حضور دیگری، من گفتمانی دچار تکثر می‌گردد و به دو پارهٔ من و خود تقسیم می‌شود. از دیدگاه فونتنی (Fontanille, 2011):<sup>۳</sup>

«من» پایگاهی است که برای خود حکم مرجع را دارد و در مقابل همهٔ فشارهایی که به او تحمیل می‌گردد تا او را به دگر-سوژه تبدیل کند، مقاومت می‌کند و از نقش مرجعی خود

<sup>۱</sup> passion

<sup>۲</sup> در رویکرد نشانه-معناشناختی، منظور از جسمانه (le corps propre)، عنصری است که حلقهٔ رابط دال و مدلول و یا صورت و محتوا است و زمینهٔ گذر از دال به مدلول را به گونه‌ای سیال فراهم می‌کند.

<sup>۳</sup> J. Fontanille

دفاع می‌کند و به همین دلیل است که کنترل «خود» را عهده‌دار است، اما «خود» که همواره آمادهٔ دگرگونی، دگردیسی و پذیرش نقش‌های جدید است، عهده‌دار مدیریت حافظه و فرایند تحول همهٔ آن مقاومت‌های انباشته‌شده در «من» است (...). تفاوت بین «من» و «خود» را می‌توان در تفاوت زاویهٔ دید دانست: از ناحیهٔ «من»، اصل مقاومت مبتنی بر جریان فشاره‌ای است که وحدت‌گراست و از ناحیهٔ «خود»، تغییر مبتنی بر جریان گستره‌ای است. تثنی که این دو را با یکدیگر همسو می‌کند، سبب می‌گردد راهی بر الگویی که تولیدکنندهٔ گفتمان است باز شود؛ الگویی که جریان گفته‌پردازی را بر یک کنش - جسمانه استوار می‌کند (Fontanille, 2011, p. 47).

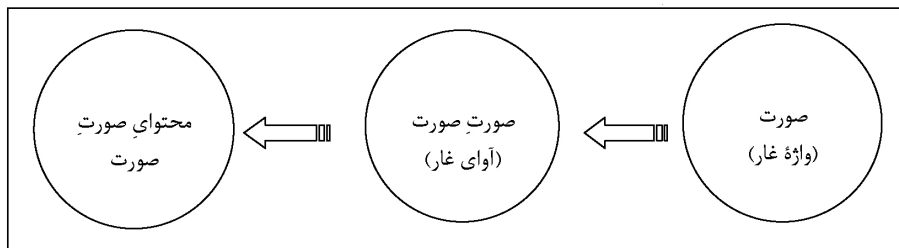
ویژگی اساسی گفتمان تعاملی، همین چالش میان دو عنصر من و خود است. من عنصری است که به مثابهٔ مرکز و پایگاه ارجاع به شمار می‌آید و ضمن دفاع از این وجه حضوری، در برابر دیگری مقاومت می‌کند. در واقع، من همه‌چیز را از همین دیدگاه مرجعی خود می‌سنجد و اگر هم برای دیگری وجه حضوری در نظر می‌گیرد، آن را به حضور خود وابسته می‌داند و در سایهٔ حضوری خود فرض می‌کند. به بیان دیگر، منی وجود دارد که همه‌چیز از دیدگاه او ارزش‌گذاری می‌شود. در ادامه، من حضور دیگری برای خود تعریف می‌کند و با این تعریف، عشق وارد گفتمان می‌شود. از نظر «من»، عشق برای عاشق غم و درد به همراه دارد، اما او این درد را هم از آن خود می‌داند و آن را به خود منتسب می‌کند. در واقع، من هم یار و هم غار و هم الزامات مربوط به آن‌ها را در دایرهٔ حضوری خود قرار می‌دهد. این در حالی است که عشق، جریان‌ی یک‌سویه نیست، بلکه خواستن متقابل یک پیوند است. با حضور عشق، تعاملی تنی بین دو سوژه (من و تو) شکل می‌گیرد و این ویژگی به هر کدام از آن‌ها امکان می‌دهد آزادانه قابلیت‌های یکدیگر را آشکار کنند. به همین سبب، عشق در وجه عاشقی (من)، با درد و سوز و نیاز و اشتیاق همراه می‌شود و در وجه معشوقی (تو)، ناز، عشوه‌گری و دلبری را به همراه دارد. هر چند در کنار این عنصر، شاهد شکل‌گیری پاره‌ای دیگر از وجود من هستیم که خود نامیده می‌شود. خود نه تنها در جست‌وجوی تعامل با دیگری است، بلکه من را نیز در این فرایند با خود همراه می‌کند و مقاومت او را به مماشات بدل می‌کند. این گونه با فرایندی جسمانه‌ای مواجه هستیم که کنش پیوسته و زندهٔ میان من (تن) و خود (جسمانه) را باز می‌نماید. در این فرایند، حضوری شکل می‌گیرد که هم من و هم خود است. بر این مبنا، من و خود به عنوان دو بُعد از حضور به پایگاهی ارجاعی بدل می‌شوند که منبع هر گونه انرژی و تغییر هستند. در واقع، قدرت عشق سبب شده تا من و خود بتوانند برای خود پایگاه مرجعی قایل شوند و توانایی آن را داشته باشند که از این پایگاه مرجعی

دفاع کنند. این منبع انرژی با دخالت و هدایت خود و با یاری جستن از قدرت عشق، به گُل گفتمان تسری می‌یابد و زمینه‌ساز پیوند من با تو (دیگری) می‌شود. این گونه، من در فرایندی جسمانه‌ای و تنشی، خود را به تو (دیگری) می‌سپارد:

۱۰. یار مرا، غار مرا، عشق جگر خوار مرا  
یار تویی، غار تویی، خواجه! نگهدار مرا  
(۱/۲۲)

اما این بار تو (دیگری) است که فرایند گفتمان را بر عهده می‌گیرد و با برخورداری از انباشت‌های فشاره‌ای و گستره‌ای، به یک مرکز مؤلفه‌ای بدل می‌شود که انرژی‌ساز است. در واقع، من گفتمانی با گذر از حافظه حضور من، با تویی پیوند یافته که مرکز همه ارجاع‌ها و انرژی‌هاست. این «تو» هم یار است و هم غار؛ «تو» با تجلی در قالب یار و غار، قدرت متمرکزی را شکل می‌دهد که ارزش و معنا ایجاد می‌کند. در واقع، غار با قدرت دالی و مدلولی که دارد توانسته به مقامی برسد که با یار یکسان فرض شود. این جا با فرایندی مواجه می‌شویم که در اثر آن غار از وجه ابرگانی خود گذر می‌کند و همان گونه که معین (Moein, 2015, p. 96) نیز اشاره می‌کند، به مثابه سوژه‌ای تن‌دار و یا کنش‌گر سوژه (Ipid, 124) در نظر گرفته می‌شود؛ سوژه‌ای که با یار هم‌شان فرض شده‌است. غار در وجه مدلولی، به مکانی ارجاع می‌دهد که نماد نجات‌بخشی محمد است. این مکان به دلیل اینکه نشانه‌ای از حضور محمد را در خود دارد، بنا به گفته سجودی (Sujudi, 2012, p. 84)، «وارد شبکه تمایزی می‌شود که منشأ معنای نشانه‌های مکانی می‌شود». براساس این، هویت مکان و هویت سوژه (اینجا محمد) به هم پیوند می‌خورد و در نتیجه غار می‌تواند خود محمد و تمام ویژگی‌های آن شخصیت را تداعی کند. پس غار در وجه مدلولی به مکانی هویتی بدل می‌شود که از قدرت بسیار بالایی برخوردار است و با ارجاع به شخصیت محمد، در دو سطح فشاره و گستره عمق و پویایی می‌یابد. در واقع، تمام قدرت دینی، اسطوره‌ای و فرهنگی که شخصیت محمد تداعی‌گر آن است، به مکان انتقال می‌یابد و در نتیجه مکان با این انباشت و حافظه، از دو ویژگی برخوردار می‌شود: از سویی عاطفه محمد و پیروان او را با خود همراه می‌کند و از نظر فشاره‌ای آن را به اوج می‌رساند و از دیگر سو، در سطح گستره، غار را به حافظه تاریخی و دینی همگان در گستره تاریخ و دین پیوند می‌زند. هر چند در کنار قدرت محتوایی و معنایی که وجه مدلولی غار سبب‌ساز آن است، غار در وجه دالی خود نیز با قدرت در گفتمان ظاهر شده‌است. غار به دلیل دارا بودن آوای «غ»، ارتعاش بالایی دارد و فریاد و صدا ایجاد می‌کند. علاوه بر این، رابطه جناس آوایی که از طریق آوای یار و غار ایجاد شده، یک نوع همسانی و تناسب موسیقایی شکل داده‌است. این موسیقی، صورتی را رقم می‌زند که استحکام

آوایی و قدرت بالایی دارد و صورت را تا سطح محتوا ارتقا می‌بخشد. در واقع، خود این صورت آن قدر استحکام آوایی و قدرت دارد که گویا تمام مدلول در آن یک‌باره هست و فریاد می‌زند. در گفتمان مولانا، «تو» با غار هم‌شأن شده‌است. چون صورت نیز مانند محتوا در فرایند معنادگی و ارزش‌سازی نقش دارد. این‌جا استفاده از قابلیت‌های آوایی غار که در صورت بیانی آن نهفته است، دو نقش مهم برای این صورت در نظر می‌گیرد: نخست، غار صورتی است که با ارتعاش بالایی که دارد، کل فضای گفتمان را از آن خود می‌کند؛ دوم، صورتی است که خود محتوا و بار محتوا را بر دوش می‌کشد؛ یعنی آن قدر قدرت بروز و حضور این صورت، در درجه بالایی قرار دارد که به آن می‌توان گفت حاضر حاضر. در واقع، این صورت یک‌بار در صورت صورتش حاضر است و باری دیگر در وجه موسیقی آن و دیگر بار به دلیل قدرت حاضر سازی مدلول و محتوای این صورت. پس یک صورت داریم که همان وجه آوایی و موسیقایی غار است و این صورت، محتوا را در خود انعکاس می‌دهد و تداعی‌گر آن است. به همین دلیل می‌گوییم این صورت محتوا پرور است. علاوه بر این، محتوا و مدلولی داریم که خود دارای قدرت ارجاعی بالایی است و ما را به خاطره اسطوره‌ای، دینی و فرهنگی پیوند می‌زند. پس با دو وجه صوری و محتوایی مواجه هستیم: نخست، صورتی داریم که در خود آن، این قابلیت وجود دارد که تداعی‌کننده محتوا باشد که به آن می‌گوییم: صورت محتوا. دوم، این صورت، صورتی را شکل می‌دهد که محتوا را تداعی می‌کند و در واقع، صورت محتوا پرور می‌شود که به آن می‌گوییم محتوای صورت صورت. الگوی گذر از صورت به محتوا را در طرح‌واره زیر نشان داده‌ایم:



شکل ۳: الگوی تعاملی صورت و محتوا

بر اساس این، صورتی داریم که در خود صورتی دیگر را تداعی می‌کند و خود این صورت محتوا را بازنمایی می‌کند. یعنی، محتوا خودش یک صورت دارد که این صورت، صورت دیگر را قرض گرفته و به محتوای صورت صورت یا محتوای صورت ساز صورت تبدیل شده‌است. در واقع، صورتی داریم که محتوای صورت صورت است یا به بیان دیگر مدلولی داریم که مدلول

دال دال است. این امر نشان می‌دهد دیگری با ایجاد ظرفیت بالای تعامل، به دیگر ابژه‌ها نیز اجازه می‌دهد تعامل خود را با دیگری به عنوان سوژه مرجع البته در سطح یک کنش گر- سوژه تجربه کنند.

در ادامه گفتمان، گفته پرداز برای دو سوژه «تو» و «نوح» وجه یکسانی در نظر می‌گیرد. این امر به تعامل فعال سوژه‌ها نظر دارد. این تعامل به دو سوی درگیر امکان می‌دهد آزادانه قابلیت‌های بالقوه خود را آشکار کنند. گفته پرداز هنگامی که می‌گوید نوح تویی، یعنی تو با نوح تعامل می‌کند و به خود نوح بدل می‌شود. هر چند این به معنی تعامل یک‌سویه نیست که یکی دیگری را از آن خود کند، بلکه به این مفهوم است که هر دو سوی تعامل قابلیت‌های خود را حفظ می‌کنند و در عین حال ضمن تحقق بخشیدن به خود، به دیگری این قابلیت را می‌بخشند که ویژگی‌های بالقوه خود را آشکار کند و به خود تحقق بخشد. در واقع، بر اثر تعامل تو و نوح، میان آن‌ها ارتباطی برقرار می‌شود که می‌توان آن را «آغشتگی ادراکی و حسی» نامید. یعنی تو و نوح، در تعاملی ادراکی- حسی با هم مشارکت می‌کنند و در نتیجه نوعی هم‌آمیختگی و در هم‌تنیدگی میان این دو شکل می‌گیرد. پس همان‌گونه که نوح همه قابلیت‌های تو را دارد تو نیز به همان قابلیت‌ها و توانش‌ها دست می‌یابد. این چنین است که تو به نماد نجات‌بخشی بدل می‌شود که در سطح گستره، نماد پویایی و استمرار هدایت است و در سطح فشاره همراهانش را به ساحل نجات می‌رساند.

گفته پرداز به تعامل دیگری نیز اشاره می‌کند که میان «تو» و «روح» برقرار می‌شود و بر اثر این تعامل، تو به خود روح بدل می‌شود. در واقع، این‌جا نیز در فرایندی مبتنی بر تطبیق، روح به مقام یک کنش گر- سوژه ارتقا می‌یابد. بر این مبنای تو و روح در تعامل با هم قرار می‌گیرند و همان‌گونه که تو به روح توانش تازه‌ای می‌بخشد، روح نیز قابلیت تو را آشکار می‌کند. در نتیجه رابطه‌ای دارای عمق شکل می‌گیرد که ویژگی عمده آن پویایی و حیات‌بخشی است. این ویژگی، حس تازه‌ای به گفتمان تزریق می‌کند و همه را در ارتباط با زندگی و حس و حال ناشی از آن قرار می‌دهد و در نتیجه فشاره عاطفی به اوج می‌رسد. در ادامه، دو ویژگی برای «تو» در نظر گرفته می‌شود: از سویی فاتح است و از دیگر سو مفتوح است. این دو ویژگی نشان می‌دهد «تو» هم سوژه کنشی است و هم شوشی. او فاتح است؛ یعنی سوژه کنشی است؛ زیرا عملی انجام می‌دهد و آن فتح و گشایش است. فتح و گشایش، سوژه‌ای را معرفی می‌کند که در حال شدن و تغییر حالت است. در این تغییر دو فعل مؤثر<sup>۱</sup> «خواستن» و «توانستن» نقشی اساسی بازی می‌کنند. پیوند این دو فعل، وجود سوژه‌ای را تضمین می‌کند که به کنش خود و محیط اطرافش آگاه است؛ یعنی با

<sup>۱</sup> modal

کنش خود تغییری در حالت خود ایجاد می کند و تأثیری در جهان بیرون می گذارد. مفتوح است، یعنی سوژه شوشی است؛ چون حسی از دیگری با حسی از «تو» وارد تعامل می شود و در نتیجه تو به ابژه‌ای قابل دسترس بدل می شود که دیگری توانسته در تعاملی حسی بر او دست یابد. البته این تعامل، دوسویه است و تو نیز با سپردن خود به این حس، از او تأثیر می پذیری و با او همراه می شود. این مسئله از شکل گیری وضعیت شوشی جدیدی حکایت دارد که برآیند حالت روحی است که در تو ایجاد شده است.

در ادامه، جریانی درونه‌ای از نوع جسمانه‌ای نیز بروز می یابد که در اثر آن «تو» به سینه‌ای مشروح تبدیل می شود. این جا سطح نمایه گفتمانی تغییر می کند و شرایط شوشی به وضعیت جسمانه‌ای ارتقا می یابد. در این حالت، تو به جسمانه‌ای بدل می یابی که می تواند پذیرای رازهای درونی باشد. در واقع، تو به مرحله‌ای از توانش ادراکی - حسی دست می یابی که دیگری در اینجا من (= پُر دُر اسرار مرا)، می تواند وارد تعامل با او شود. این جا منظور از ویژگی جسمانه‌ای، شکل گیری نوعی پایگاه جسمی در تن و جسم شوش گر است که سبب می شود تن او در تعامل با دیگری قرار گیرد. سپس به دلیل نفوذپذیر شدن همین تن، دیگری نیز تعاملی حسی - ادراکی با او برقرار می کند. بنا به نظر مرلوپنتی<sup>۱</sup>:

تن من فقط به مثابه یک ابژه در میان دیگر ابژه‌ها یا حضوری حساس در میان دیگر حضورها نیست. بلکه تن من ابژه حساسی در واکنش به همه ابژه‌های دیگر است. تن من به همه آواهایی که می شنود پاسخ می دهد؛ در مقابل همه رنگ‌هایی که می بیند به ارتعاش در می آید؛ و معنایی را که به واژه‌ها اطلاق می کند وابسته به چگونگی میزبانی او از همان کلمات است (Merleau-Ponty, 1945, p. 273).

انتخاب سینه به عنوان مقصد گفتمانی، از دو جهت اهمیت دارد: نخست نزدیکی و اوج صمیمیت و حذف فاصله با مخاطب و ارتباط از طریق دل و سینه؛ یعنی رابطه بین تو و دیگری از طریق حضور جسمانه‌ای، به رابطه‌ای آن قدر نزدیک و صمیمی تبدیل می شود که هر نوع فاصله در ارتباط حذف می گردد؛ تا جایی که از طریق سینه با مخاطب ارتباط برقرار می شود. دوم، هنگام محقق شدن این نزدیکی و صمیمیت، دو کنش گر گفتمانی به اوج حضور دست پیدا می کنند. این وضعیت، شرایطی تشیی را ایجاد می کند که در آن همسویی تو و دیگری نهفته است. به این ترتیب، «تو» از طریق سینه مشروح به چندان قابلیت دست می یابد که می تواند تمام رازها را در خود بگنجانند. در واقع، تو بر اثر تجربه‌ای زیسته<sup>۲</sup> به پایگاهی بدل می شود که دارای چند ویژگی

<sup>1</sup> M. Merleau-Ponty

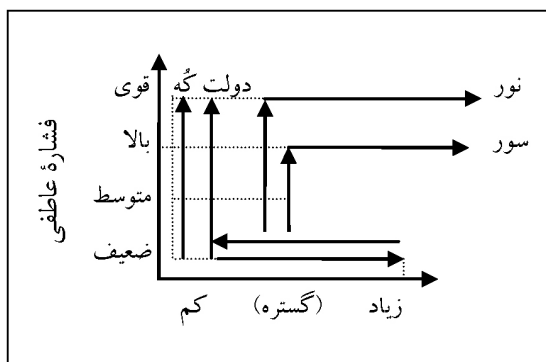
<sup>2</sup> expérience vécue



است: نخست، رابطه‌ای دارای عمق شکل می‌گیرد که قابلیت جذب دل‌ها و رازها را در خود پیدا کرده‌است؛ دوم، فشاره عاطفی را به اوج خود می‌رساند؛ سوم، مخاطب و دیگری را به هم حسی فرا می‌خواند؛ چهارم، حس جسمانه‌ای مشترکی را شکل می‌دهد که به تعامل منجر می‌گردد. این ویژگی‌ها به تو این توانایی را می‌بخشد که به مخزنی از اسرار بدل شود و من نیز در مقابل، در شرایطی قرار می‌گیرد که خود را پر از دُر اسرار می‌داند:

۱۱. نوح تویی، روح تویی، فاتح و مفتوح تویی  
 سینه مشروح تویی، پُر دُر اسرار مرا  
 (۲/۲۲)

در ادامه گفتمان، «تو» به قابلیت دست می‌یابد که نماد همه توانش‌ها، ارزش‌ها، قدرت‌ها و عواطف است. تو در قالب فعل مؤثر توانستن در متن ظاهر می‌شود و به دلیل تمرکز توانش‌ها، به نقطه مرکزی و منبع تولید انرژی تبدیل می‌شود که قدرت حرکت در سطح افقی، عمودی و همچنین در عمق و فضا دارد و از ویژگی فشاره‌ای و گستره‌ای بالایی برخوردار است. بر اساس این، «تو» در قالب نور، سور، دولت منصور و مرغ که طور در گفتمان ایفای نقش می‌کند. «نور» به طور همزمان به دلیل منبع متمرکز انرژی و افشانش نور، هم از قدرت فشاره‌ای برخوردار است و هم با ویژگی گستره‌ای، از عمق فضا به سوی بیرون از خود حرکت می‌کند و توانایی پوشش همه فضا را دارد. «سور» نیز مانند نور یک منبع متمرکز انرژی به شمار می‌رود که از آن منبع به بیرون از خود تراوش می‌کند و ناگهان در فضای گستره‌ای پخش می‌شود. همچنین «تو» در قالب «دولت»، به عنوان نماد قدرت طرح می‌شود که به مرور زمان شکل می‌گیرد و استحکام می‌یابد، اما دارای فشاره عاطفی بالاست و رابطه بالا به پایین را القا می‌کند؛ «که» نیز حرکت عمودی به سمت بالا را تداعی می‌کند و در عین حال در سطح فشاره‌ای اوج می‌گیرد تا به پایگاه قوی آن دست یابد (Shairi, 2012, p. 139). بر این مبنا، شاهد شکل‌گیری فضایی تنشی در گفتمان هستیم که طرح‌واره آن به صورت زیر نشان داده شده‌است:



شکل ۴: الگوی تنشی حضور دیگری (تو)

در این طرح‌واره، با چند نوع فرایند مواجه هستیم. ابتدا تو در قالب «نور» نمود می‌یابد. نور از سویی با قدرت فشاره‌ای خود به صورت انفجاری<sup>۱</sup> بروز می‌یابد و به پایگاه قوی در سطح فشاره‌ای می‌رسد. سپس با همان قدرت در سطح گستره پخش می‌گردد. این نمودار به صورت راست‌خط نشان داده شده‌است که نمایانگر وضعیت انفجاری نور است. تو در ادامه در قالب «سور» ظاهر می‌شود. سور مانند نور به صورت انفجاری ظاهر می‌شود اما قدرت آن ضعیف‌تر از نور است. به همین سبب پایگاه بالای فشاره‌ای را از آن خود می‌کند. سپس با همان سطح قدرت در گستره پراکنده می‌شود. تو در قالب «دولت» نیز تداعی می‌شود. دولت به مرور زمان شکل می‌گیرد و سپس در سطح گستره قدرت خود را پراکنده می‌کند. حرکت از پایگاه کم به سوی پایگاه زیاد در سطح گستره در نمودار نشان داده شده‌است. اما به تدریج از قدرت او در سطح گستره کاسته می‌شود. سپس حرکت در سطح فشاره اوج می‌گیرد و این سیر تا جایی ادامه می‌یابد که به پایگاه قوی فشاره دست یابد. در این وضعیت است که می‌تواند رابطه بالا به پایین را القا کند. تو در قالب «گه» نیز بروز می‌یابد که در سطح فشاره‌ای اوج می‌گیرد تا در نهایت پایگاه قوی فشاره را به خود اختصاص دهد.

ویژگی دیگری که می‌توان برای «تو» به عنوان دیگری قایل شد، حضور کامل تو است که تمام سطوح نشانه‌ای را از حضور خود پُر می‌کند. همچنین «تو» با حضوری عاطفی، از یک سو ریتم و ضرب‌آهنگ گفتمان را تغییر می‌دهد و به آن ریتمی سرعتی می‌دهد و از دیگر سو، به تدریج در عمق شوش‌گر نفوذ می‌کند و به این ترتیب حضور خود را تثبیت می‌کند. در واقع، توی گفتمانی ابتدا بالاترین حضور عاطفی و فشاره‌ای را از خود بروز می‌دهد. سپس با تثبیت این تجربه به وضعیتی دست می‌یابد که بنا به گفته شعیری (Shairi, 2012, p. 139)، آن را می‌توان حضور سودایی دانست. «من» نیز که در جاذبه حضوری تو قرار دارد ابتدا دچار هیجان عاطفی می‌شود و پس از آن در وضعیت سودایی قرار می‌گیرد. در واقع، دیگری با «حضور و هستی ناب» و «هستی در جهان» خود در فضای گفتمان نمود می‌یابد و وضعیتی سودایی را در تمام فضای گفتمان شکل می‌دهد. من نیز که به واسطه قدرت عشق و فرایند جسمانه‌ای حاصل از آن، در جاذبه حضوری دیگری قرار می‌گیرد، از چنین فضایی متأثر می‌شود. در نتیجه این حضور ناب در ژرفای درون من طنین‌انداز می‌گردد و مرا نیز سودازده می‌کند. تعبیر «خسته به منقار» به چنین فرایندی نظر دارد:

نور تویی، سور تویی، دولت منصور تویی  
 مرغ گه طور تویی، خسته به منقار مرا  
 (۳/۲۲)

<sup>۱</sup> explosif

<sup>۲</sup> être pur

در ادامه، گفته‌پرداز برای «تو» وجه جهان‌شمولی را در نظر می‌گیرد که می‌تواند همه چیز باشد. یعنی هم قطره است و هم بحر، هم لطف است و هم قهر، هم قند است و هم زهر. در واقع، تو به چنان قابلیت دست یافته که می‌تواند همه ظرفیت‌ها و توانش‌ها را به همراه داشته باشد. از سویی قطره است و حضوری دارد که از نظر فشاره و گستره در پایگاه ضعیف قرار دارد. از سویی دیگر بحر است؛ یعنی حضوری را نشان می‌دهد که از نظر گستره‌ای و فشاره‌ای، در بالاترین سطح قرار می‌گیرد. علاوه بر چنین حضوری، هم لطف است و هم قهر. لطف است، یعنی حضوری دارد که هم در سطح فشاره و هم در سطح گستره، به اوج خود می‌رسد و می‌تواند همه را به خود جذب کند. قهر است؛ یعنی حضوری که کم‌ترین میزان جذب را در سطح گستره و بالاترین میزان دفع و طرد را در سطح فشاره دارد. هم قند و هم زهر است؛ قند است؛ یعنی حضوری است که با بخشیدن امنیت و سلامت به دیگری هم در سطح گستره و هم در سطح فشاره می‌تواند زندگی و شیرینی را به بالاترین مرتبه خود برساند. هم زهر است؛ یعنی می‌تواند از گستره زندگی بکاهد و تلخی و مرگ را در بالاترین وضعیت فشاره‌ای در فضا حاکم کند. ویژگی‌هایی که در این بخش از گفتمان برای «تو» در نظر گرفته شد، نشان می‌دهد تو دارای بیشترین ظرفیت و امکان است. در واقع، این جا با وضعیتی تنشی مواجه هستیم؛ نظامی که معنا را در میان دو قطب فشاره و گستره در نوسان قرار می‌دهد. در چنین شرایطی متناقض‌ها در کنار هم زندگی می‌کنند؛ یعنی همزیستی متناقض‌ها اتفاق می‌افتد و متناقض‌ها به جای نفی همدیگر، به همزیستی می‌رسند. این امر حضوری را معرفی می‌کند که همه تناقض‌ها در وجود او به وحدت رسیده‌است. این حضور به شخصیت «تو» وجهی پدیداری می‌بخشد:

۱۲. قطره تویی، بحر تویی، لطف تویی، قهر تویی  
قند تویی، زهر تویی، بیش میازار مرا  
(۴/۲۲)

این فرایند از رویکردی پدیدارشناختی به معنا حکایت دارد. در واقع، وضعیتی رخ می‌دهد که در آن دیگر هیچ کدام از پدیده‌ها در صورت و وجه ظاهری آن مطرح نیست. نه قطره بودن و نه دریا شدن، نه لطف و نه قهر و نه قند و نه زهر. بلکه باید وصال همه‌جانبه را جست که در آن دیگر هیچ یک از وجوه ظاهری چیزها معنا ساز نیستند؛ بلکه معنا نهفته در اصل چیزهاست که باید با تلاشی پدیداری به آن دست یافت و این تلاش پدیداری با تردید در اصل بودن و اصل نبودن پدیده‌ها کسب می‌گردد؛ باید از صورت‌های موجود گذر کرد و به دنیای پنهان در ژرفای پدیده‌ها دست یافت. این جا نیز با وجه پدیداری تو مواجه هستیم که او را در وضعیت استعلایی حضور قرار می‌دهد. حضوری که همه چیز را در اختیار دارد و حتی خود گفته‌پرداز (من = مولوی) نیز در

اختیار اوست؛ در واقع، تو فراکنش‌گری است که همه چیز در اختیار اوست، هم کنش است و هم شوش؛ هم کنش‌گراست و هم شوش‌گر. هم ارزش است و هم فراارزش. این حضور پرشکوه، فضای شوشی خاصی را در گفتمان رقم زده که برای توصیف آن دیگر نیاز به گفتار نیست. در واقع، در چنین فضایی تن و جسم دیگر جایگاهی ندارند و جای خود را به جان و دل می‌دهند و نتیجه چنین فرایندی، وصال من با دیگری دیگری‌ها یعنی معشوق حقیقی و تحقق نظام زیبایی‌شناختی عرفانی است:

۱۳. این تن اگر کم‌تندی، راه دلیم کم‌زندگی  
راه شدی، تا بُندی این همه گفتار مرا  
(۸/۲۲)

## ۶. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر براساس رویکرد نشانه-معناشناختی، نگاه مولانا به دیگری و جایگاه آن در شکل‌دهی به فضاهای فرهنگی و ارزشی تبیین شده‌است. این بررسی توانسته الگویی از وجه هستی‌شناختی و دیگرمحور عرفان ایرانی را با توجه به دیدگاه مولانا معرفی و تبیین کند. در گفتمان مولانا در غزل، دیگری در چهره‌های گوناگون و با شیوه‌ها و ویژگی‌های مختلفی نمود پیدا می‌کند که این پژوهش توانسته فقط به برخی از آن‌ها پردازد. در گفتمان مورد اشاره، پیوسته تعاملی میان من، دیگری و فرامن برقرار می‌شود. این تعامل نیز در قالب کارکردهای استعلایی، پدیدارشناختی، تنشی، عاطفی و هویتی تحقق می‌پذیرد. در این تعامل، دیگری در اوج قدرت و توانش است و از قابلیت بالای فشارهای و گستره‌ای برخوردار است. اما با این حال، در وجهی دموکراتیک پیوسته من را به سوی خود فرا می‌خواند و در دایره حضور خود می‌پذیرد. این تعامل جنبه‌القایی و از بالا به پایین ندارد، به معنای ذوب شدن من در دیگری نیست و حتی به خواری و زبونی من نیز منجر نمی‌شود؛ بلکه سخن از استعلای حضوری من است؛ چیزی که مفهوم فنا و سپس بقا و استعلای حضوری من را به ذهن تداعی می‌کند. فرامن نیز دارای وجه پدیداری حضور است که همه چیز را در اختیار دارد و حتی خود گفته‌پرداز نیز در اختیار اوست. او فراکنش‌گری است که همه وجوه حضوری را در کنار هم دارد و اصل همه کنش‌ها، شوش‌ها، ارزش‌ها و فراارزش‌هاست. چنین وضعیتی، برآیند حضور تام و بنیادی دیگری‌ها یا فرامن است که فضای پدیداری خاصی را در گفتمان رقم زده که نتیجه آن، تحقق نظام زیبایی‌شناختی عرفانی است.

### فهرست منابع

- اطهاری نیک‌عزم، مرضیه (۱۳۹۴). «تحلیل نشانه‌شناختی من و دیگری در گفتمان پل والری دیگری در خویش». پژوهش ادبیات معاصر جهان. دوره ۲۰. شماره ۲. صص ۱۸۱-۱۹۸.
- دزفولیان‌راد، کاظم و عیسی امن‌خانی (۱۳۸۸). «دیگری و نقش آن در داستان‌های شاهنامه». پژوهش زبان و ادبیات فارسی. شماره ۱۳. صص ۱-۲۳.
- راوودراد، اعظم و مانیا‌عالمه‌پور (۱۳۹۵). «تحول بازنمایی دیگری در انیمیشن‌های برنده جایزه اسکار». مطالعات فرهنگ-ارتباطات. سال ۱۷. شماره ۳۶. صص ۸۵-۱۰۵.
- سجودی، فرزانه (۱۳۸۸). نشانه‌شناسی: نظریه و عمل، تهران: نشر علم.
- سجودی، فرزانه (۱۳۹۱). «مکان، جنسیت و بازنمایی سینمایی. نشانه‌شناسی مکان». مجموعه مقالات هفتمین هم‌اندیشی نشانه‌شناسی. به کوشش فرهاد ساسانی. تهران: سخن. صص ۷۹-۹۵.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۱). «تحلیل نشانه-معناشناسی خلسه در گفتمان ادبی». پژوهش‌های ادبی. دوره ۹. شماره ۳۶. پاییز. ۱۲۹-۱۴۶.
- شعیری، حمیدرضا و بیتا ترابی (۱۳۹۱). «بررسی شرایط تولید و دریافت معنا در ارتباط گفتمانی». زبان پژوهی. سال ۳. شماره ۶. صص ۲۳-۴۹.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۵). نشانه-معناشناسی ادبیات: نظریه و روش تحلیل گفتمان ادبی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- شعیری، حمیدرضا و ابراهیم کنعانی (۱۳۹۴). «نشانه-معناشناسی هستی‌محور: از برهم کنشی تا استعلا بر اساس گفتمان رومیان و چینیان مولانا». جستارهای زبانی. دوره ۶. شماره ۲ (پیاپی ۲۳). صص ۱۷۳-۱۹۵.
- شعیری، حمیدرضا و ترانه وفاپی (۱۳۸۸). راهی به نشانه-معناشناسی سیال: با بررسی موردی «قنوس» نیما. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۸۸). غزلیات شمس تبریز (مقدمه)، چ ۳. تهران: سخن.
- معین، مرتضی بابک (۱۳۹۶). ابعاد گمشده معنا در نشانه‌شناسی روایی کلاسیک؛ نظام معنایی تطبیق یا رقص در تعامل. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- معین، مرتضی بابک (۱۳۹۴). معنا به مثابه تجربه زیسته: گذر از نشانه‌شناسی کلاسیک به نشانه‌شناسی با دورنمای پدیدارشناختی. تهران: سخن.
- مولانا، جلال‌الدین محمدبن محمد (۱۳۸۸). غزلیات شمس تبریز. گزینش و تفسیر محمدرضا شفیعی کدکنی. چ ۳. تهران: سخن.

## References

- Athari Nikazm, M. (2015). The semiotic study of “oneself and another” in the discourse of Valery: another in Me. *Journal of Research in Contemporary World Literature*, 20(2), 181-373 [In Persian].
- Dezfoliyanrad, K., & Aman Khani, I. (2009). The other and its role in the stories of Shahnameh. *Journal of Persian Language and Literature*, 13, 1-23 [In Persian].
- Fontanille, J. (2011). *Body and meaning*. Paris: University Presses of France (PUF) [In French].
- Merlesu-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception*. Paris: Gallimard [In French].
- Moein, M. B. (2015). *The meaning as the lived experience*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Moein, M. B. (2017). *Dimensions missing meaning in semantics of a classical narrative*. Tehran: Elmi [In Persian].
- Moulavi, J. (2009). *Ghazalit Shams Tabriz* (Shafiei Kadkani M. R.). Tehran: Sokhan [In Persian].
- Ravadrad, A., & Alehpour, M. (2017). The evolution of representation the “other” in the Oscar winning Animations. *Journal of Culture-Communication Studies*, 17(36), 7-232 [In Persian].
- Shafiei Kadkani, M. R. (2009). *Ghazalit Shams Tabriz*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Shairi, H. R., & E. Kana'ni (2015). Sémio-ontological study: from interaction to transcendence based on Mowlana's Romans and Chinese discourse. *Language Related Research*, 6(2), 175-195 [In Persian].
- Shairi, H. R. (2012). A semio-semantic analysis of ecstasy in literary discourse. *Journal Management System*, 9(36), 129-146 [In Persian].
- Shairi, H. R. (2016). *Semiotics of literature theories and practices of literary discourse regimes*. Tehran: Tarbiat Modares University [In Persian].
- Shairi, H. R., & Turabi. B. (2012). Review the conditions of production and reception of meaning in discourse communication. *Zabanpazhuhi*, 3(6), 23-49 [In Persian].
- Shairi, H. R., & Vafaei (2010). *A way to the dynamic semiotics with the study of Nima's phoenix*. Tehran: Elmi [In Persian].
- Sujudi, S. (2012). Place, gender, and cinematic representation. In F. Sasani (Ed.). *Semiotics of the Place, proceedings of the seventh semiotics seminar* (pp. 79-95). Tehran: Sokhan [In Persian].
- Sujudi, S. (2009). *Semiotics: theory and practice*. Tehran: Elm [In Persian].

## The Other and its Role in Rumi's Discourse

Ebrahim Kana'ni<sup>1\*</sup>

Received: 02/12/2017

Accepted: 19/05/2018

### Abstract

“The other” is among the important subjects raised in various fields of cultural, philosophical, anthropological, and semiotic studies. One of the main subjects in the mystical and cultural discourses of the East is “the other”. In principle, to look from the perspective of “the other” is an important subject in all mysticism. The subject of “the other” is also a feature of Rumi's mystical and cultural discourse. In Rumi's discourse, the other is manifested in different discursive and cultural functions and interactions are continuously made between the other and the ego. The problem being posed is how this interaction is realized and how it interferes with shaping the meaning. Therefore, the main question in the present study is how and according to which discursive and cultural conditions and functions, interaction between “the other” and the ego is realized and in what form of discourses these interactions are presented. In fact, the purpose of the present article is to explain the features of the “other-oriented” system Rumi had intended and the interaction between “the other” and the ego in two of Rumi's sonnets as well as examining their role in shaping cultural and normative atmospheres. Our hypothesis is that in Rumi's sonnets “the other” has a centralized presence, which is the center of accumulation and energy. But this centralized aspect continuously extends its presence in a variety of ways, in the form of discursive interaction, to the whole of space, and provides the context for the ego transcendence. Such a situation is the result of the fundamental presence of the superego, that all levels of his presence signs depend on him and connect with him in the presence of their meaning and value.

In Rumi's discourse, superego as being “the other” is manifested in a vast variety of discursive functions and placed at the core of all discourse anaphora. This refers to the universal aspect of the presence of “the other”, which stores all energies and compressive and extensive accumulations. Accordingly, such centralized aspect of presence is torn apart, so it becomes “he”, “ego”, and “you” as various fragments of presence, on the one hand, and every moment, it transforms to a certain seeming as of the rover's idol, on the other. When it takes the place of énonciateur, it is regarded as audience and while taking an audience's place, it is regarded as

---

<sup>1</sup>Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Kosar University of Bojnord, Iran; [ebrahimkanani@kub.ac.ir](mailto:ebrahimkanani@kub.ac.ir)

énonciateur. In another manifestation, it is a meta-subject or meta-actor that takes control of everything –it is both act and patience, both actor and patient, both value and meta-value. Due to the presence of “other”, “ego” is sometimes pluralized and transforms into two present fragments of “self” and “ego”; as well, it occasionally paves the way for the fusion of these two distinct parts. Sometimes it degrades subject to the level of exclusion, breakdown and unsubjectness, and at the time of adaptation, starts a discursive and interactive dance with self to accompany it to the level of transcendence. This high capacity thereof relates Rumi’s poetry to different discourses, some of which are introduced in this study. Based on a semiotics approach, Rumi’s standpoint to “the other” and its contribution to forming cultural and normative atmosphere is clarified. A model for the ontological and other-oriented aspect of Iranian mysticism, according to Rumi’s idea, is hereby presented in this study too. In Rumi’s discourse of his sonnets, “the other” is manifested in a variety of faces and with different ways and properties, only with some of which this study has dealt. There is a constant interaction between “ego”, “the other” and superego in the discourse. This interaction is realized in the framework of its transcendental, phenomenal, tensional, emotional and identical functions. In such interactions, “the other” is in its peak of power and competency and enjoys a sublime capability of pressure and extension. It, nonetheless, constantly calls for ego to itself and receives it in its territory of presence in a democratic way. As well, it does not have a suggestive descending mode, it is not an absorption of “ego” into “the other”, and it does not even lead to the humiliation of “ego”; instead, it is a matter of “ego” transcendental presence, what reminds me of the concept of mortality followed by survival and my present transcendence. Superego is the phenomenal aspect of presence, which takes control of everything, even the énonciateur itself. It is a meta-actor consisting of all present modes as the root of all acts, beings, values, and meta-values. Such state is the outcome of full and fundamental presence of the otherhood of “other” or superego, which forms a specific phenomenal setting in discourse, the result of which is the realization of mystical aesthetic system.

**Keywords:** Semiotics, Culture, Interaction, The other, Rumi





## روابط معنایی در زبان مخفی جوانان<sup>۱</sup>

معصومه پلوئی<sup>۲</sup>

محمد رضا احمدخانی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۰۹

### چکیده

زبان مخفی، یکی از گونه‌های زبان معیار است که در میان جوانان و یا گروه‌های بزه کار جامعه ایجاد می‌شود. هدف مقاله حاضر، شناسایی روابط معنایی در واژگان زبان مخفی در چهارچوب نظریه ساخت‌گرایی است. حجم نمونه، مشتمل بر ۱۵۰۷ واژه است که به دو روش اسنادی از فرهنگ لغات زبان مخفی و روش مصاحبه محقق ساخته با روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی استخراج گردیده است. پس از گردآوری و آمایش، واژه‌ها بر اساس ماهیت و مفهومشان در چهارده حوزه معنایی دسته‌بندی شدند. علاوه بر تعیین حوزه‌های معنایی، مفهوم هر دسته واژگانی نیز مشخص شد. زیرا، پدیدآوردگان واژگان زبان مخفی در ساخت این واژه‌ها و برای نماندن نگاه داشتن اسرار درون گروهی از دانش درون زبانی خود استفاده می‌کنند. این در حالی است که ممکن است

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.17608.1436

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه پیام نور تهران (نویسنده مسئول)؛

poloie@irandoc.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی همگانی، عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور تهران؛

ahmadkhani@pnu.ac.ir

مصادق این واژه‌ها با این مفاهیم متفاوت باشد. سپس، روابط معنایی داده‌های واژگانی هر حوزه با روش تحلیل محتوای کیفی مشخص گردید. سؤال پژوهش این است که در صورت وجود روابط معنایی در زبان مخفی بیشترین و کمترین بسامد روابط معنایی متعلق به کدام رابطه است؟ یافته‌های تحلیل معنایی پژوهش حاضر، نشان داد که ترادف معنایی و هم‌نویسه به ترتیب بیشترین و کمترین فراوانی روابط معنایی را در این واژگان دارند.

**واژه‌های کلیدی:** معناشناسی ساخت‌گرا، شبکه روابط معنایی، جامعه‌شناسی زبان، زبان مخفی، زبان عامیانه

### ۱. مقدمه

گویشوران هر زبان، سبک‌های متنوعی دارند که آن را در موقعیت‌های گوناگون به کار می‌برند. زبان‌ها پدیده‌هایی یکپارچه و همگن نیستند. تنوع و گوناگونی‌های زبانی در همه جامعه‌های بشری وجود دارد، اما میزان نسبی آن در جوامع زبانی کوچک، کمتر است. هر زبان، دارای گونه‌های فردی، محلی و اجتماعی متفاوتی است که افراد و گروه‌های اجتماعی گوناگونی با آن صحبت می‌کنند. بنابراین، رفتار زبانی گویندگان یک زبان از جنبه ویژگی‌های فردی و گروهی با یکدیگر متفاوت است. گفتار هر گوینده نیز، بر پایه موقعیت اجتماعی ارتباط، متنوع و گوناگون است (Modarresi, 2014, p. 163-164). زبان به عنوان، پدیده‌ای اجتماعی ارتباط نزدیکی با ساخت اجتماعی و نظام ارزش‌های جامعه دارد. محیط اجتماعی می‌تواند در زبان بازتاب یابد و اغلب می‌تواند در ساختار واژگان آن تأثیر گذارد. انعکاس جامعه در زبان، باعث می‌شود تا هر گونه، تحول اجتماعی تحول مشابهی را در زبان ایجاد کند. علاوه بر محیط و ساخت اجتماعی، نظام ارزش‌های جامعه نیز می‌تواند روی زبان آن جامعه تأثیر گذارد (Trudgill, 1997, p. 25-38). یکی از جالب‌ترین شیوه تحقیق این امر، زبان مخفی است.

زبان مخفی، گونه‌ای از زبان معیار است که تحت تأثیر عوامل اجتماعی، میان اقشار اجتماعی پدیدار می‌شود. سمائی (Samai, 2003) زبان مخفی را معادل لفظ فرانسوی آرگو<sup>۱</sup> ساخته‌است (Samai, 2003, p. 5). جوانان واژه‌ها و مفاهیم این زبان را به قصد پنهان‌کاری و نهمان‌نگاه داشتن اسرار درون گروهی خلق می‌کنند. کاربران این زبان متعلق به قشر سنی خاصی هستند و گاهی واژه‌هایی که به کار می‌برند، در مناطق گوناگون متفاوت است. این گونه اجتماعی زبان، به عواملی

<sup>۱</sup> argot

مانند طبقه اجتماعی، جنسیت، تحصیلات، شغل، سن، نژاد و قومیت، سابقه فرهنگی و مذهبی وابسته است.

نخستین اسناد زبان مخفی، مربوط به زبان فرانسوی در قرن چهاردهم است. نخستین اطلاعات در پیوند با زبان مخفی از جلسه‌های محاکمه و خاطرات زندانیان سابق به دست آمده است. تا اینکه، فرانسیسک میشل در سال ۱۸۵۶، با انتشار کتابی با نام *مطالعات متن شناختی درباره زبان مخفی و گویش‌های مشابه در اروپا و آسیا*<sup>۱</sup> روند این جریان را تغییر داد. میشل، هرگز در محافل تبه‌کاران حضور نداشته و فقط بر روی مدارک مکتوب، تا آن زمان، پژوهش نموده است. مدتی پس از انتشار این کتاب، زبان مخفی به مبحثی برای مطالعه تبدیل شد و آلفرد دل‌وو<sup>۲</sup> با چاپ *فرهنگ زبان سبز*<sup>۳</sup> در، سال ۱۸۶۶، در این زمینه پیشرو بوده است (Calvet, 2009, p. 21-38).

امروزه، بارها در صحبت‌ها و تعاملات اجتماعی جوانان و نوجوانان، واژه‌ها و اصطلاح‌های جدیدی را می‌یابیم که قادر به فهم معنای آن‌ها با توجه به صورت صوریشان نیستیم. مفاهیمی که فقط در همان گروه یا محیط درک می‌شوند و شاید در هیچ فرهنگ واژگانی پیدا نمی‌شود. آن‌ها زبان را به گونه‌ای تغییر داده‌اند که برای همه فهم‌پذیر نباشد (Aminian, 2005, p. 11). بنابراین، یکی از دلایل اصلی و عمده ابداع زبان مخفی، پنهان نگاه داشتن فکرها و نیت‌ها بوده است. دلیلی که امروزه نیز باعث ساخته شدن این زبان است (Samai, 2003; Aminian, 2005). گیرو (32, p. 2006, Kayghobadi Amiri, 1976, Guiraud, quoted in in) دلیل ساخت زبان مخفی را فعالیتی نادرست و پنهانی می‌داند. به بیانی، این واژه‌ها نقش جداکننده دارد و به فردی که آن را به کار می‌برد هویتی متمایز می‌بخشد. رضایتی کیشه خاله و ایران‌نژاد نجف‌آبادی (Rezayati, 2016, p. 982-990, Kishekhale & Irannejad Najafabadi) مخالفت با روال عادی جامعه، بیان اعتراض، قانون‌شکنی، ایجاد طنز و هنجارگریزی را از جمله عوامل در ایجاد این زبان می‌دانند. عباسی و صیادی (34-95, p. 2015, Abbasi & Sayadi) فراتر از نقش ارتباطی زبان، تداعی معانی ویژه، بار عاطفی و اخلاقی، بروز واکنش‌ها و تحریک احساسات و ایجاد صمیمیت را از اهداف عمده زبان مخفی می‌دانند. بررسی ویژگی‌های واژگانی این گویش‌زبانی در جامعه معاصر با وجود اینترنت، تلفن‌های همراه هوشمند و شبکه‌های اجتماعی و در پی آن، هجوم این واژه‌های ساختگی گروهی می‌تواند یکی از دغدغه‌های زبان‌شناسان باشد. بر این مبنای بررسی ساختار معنایی

<sup>1</sup> Études de philologie comparée sur l'argot et sur les idioms analogues parlés en Europe et en Asia

<sup>2</sup> Alfred Delvau

<sup>3</sup> Dictionnaire de la langue verte

و ارتباط گروهی واژگان و شناسایی روابط معنایی که جنبه مهمی از معنی‌شناسی زبان است، به شفاف و مشخص شدن یکی از ابعاد پیکره این گویش اجتماعی بسیار کمک می‌کند.

روابط معنایی به شیوه‌های گوناگون، معنای واژگان را به هم مرتبط می‌کند. واژه‌ها به تنهایی معنا ندارند، بلکه معنای واژه‌ها با شیوه‌های با واژه‌های دیگر مرتبط می‌شوند (Trask, 1999, p. 272). دانستن معنی پاره گفته‌ها به سادگی، نیازمند دانستن محتوای معنای صوریشان نیست. علاوه بر دانستن معنای واژه‌ها، گویشوران ماهر از روابط معنایی واژه‌های زبان نیز آگاهی دارند. توصیف و بررسی این روابط، یکی از کارکردهای اصلی معنای واژگانی است. روابط معنایی همچون هم‌معنایی، تضاد، جزء‌واژگی، و موارد مشابه، همگی به الگوواره رابطه معنایی مرتبط‌اند. این الگوواره، رابطه یک مقوله واژگانی را با مقوله‌های واژگانی دیگر بررسی می‌کند. در هر پاره گفتار، گوینده با انتخاب بین مقوله‌های واژگانی گوناگونی مواجه است (Riemer, 2010, p. 136).

شمول معنایی، هم‌معنایی، هم‌آوا-هم‌نویسی، چندمعنایی، تقابل معنایی و جزء‌واژگی آشنا‌ترین روابط معنایی میان مفاهیم در نظام معنایی زبان‌اند. هر چند، این روابط معنایی در نگاه نخست ممکن است مستقل به نظر آیند، اما با یکدیگر مرتبط‌اند و گاه تشخیص یکی از دیگری به سادگی امکان ندارد (Safavi, 2008, p. 99).

از میان پژوهش‌های انجام‌شده فقط، کیقبادی امیری (Kayghobadi Amiri, 2006) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان، «بررسی واژه‌ها و عبارات زبان مخفی جوانان (نگاهی صرفی-معنی‌شناختی)»، نگاهی متفاوت از نگارندگان پژوهش حاضر به مبحث معنی‌شناسی داشته‌است. وی، به بررسی روابط معنایی برخی از این واژگان پرداخته‌است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که تاکنون، درباره رابطه معنایی در واژگان زبان مخفی پژوهشی صورت نگرفته‌است و پژوهشگران ایرانی و غیر ایرانی، هر یک، از زاویه‌ای متفاوت با پژوهش حاضر به بررسی زبان مخفی پرداخته‌اند. برخی پژوهش‌ها با بهره‌گیری از مطالعه اسنادی، علت‌ها، عامل‌ها و چگونگی نفوذ و گسترش زبان مخفی را در بین جوانان و تأثیر جنسیت در کاربرد این واژگان و نحوه ورود آن را بررسی کرده‌اند. اعتضادی و علمدار (Etezadi & Alamdar, 2008)؛ نوری رج (Nori Raj, 2013)؛ آل صاحب فصول (Alesahbefosul, 2013)؛ رضایتی کیشه‌خاله و ایران‌نژاد نجف‌آبادی (Rezayati & Irannejad Najafabadi, 2016). برخی پژوهشگران به الگوی حاکم بر مکالمات درون‌گروهی و میان‌گروهی جوانان پرداخته‌اند و عامل سن را مهم‌تر از جنسیت در کاربرد این زبان در جامعه امروز می‌دانند (Shah naseri, 2015). نگارندگان در بررسی پژوهش‌های غیر

ایرانی به این نتیجه رسیده‌اند که بیشتر پژوهش‌ها در جامعه بزهدکاران و زندانیان صورت گرفته و ارتباطات کلامی درون‌گروهی جوانان بررسی نشده‌است (Einat, 2000; Chinwe Ekpunobi & Ojonugwa Joseph, 2016). برخی از پژوهش‌ها در پی شناساندن معنای واژه‌ها، ساخت‌واژه و نحوه شکل‌گیری واژه‌ها و خصوصیات دستوری گویش زبان مخفی و سیر تغییر در عناصر واژگانی آن بوده‌اند (Tonkova, 2015).

در این پژوهش، نخست، واژگان زبان مخفی به دو روش اسنادی و میدانی جمع‌آوری شدند. در مرحله پسین، واژه‌های تکراری پس از، آمایش و حذف در چهارده حوزه معنایی دسته‌بندی شدند. سپس، معنای دانشنامه‌ای هر واژه از فرهنگ لغات استخراج گردید. در پایان، روابط معنایی در واژگان جمع‌آوری شده با استناد به آرای معنی‌شناسان برجسته پردازش و تجزیه و تحلیل شد، تا ضمن مشخص نمودن انواع روابط معنایی در سطح واژگان زبان مخفی، فراوانی وقوع هریک نیز معلوم شود. در تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر آمار کمی، کیفی و توصیفی در تشریح حوزه‌های معنایی و روابط معنایی از روش استنباطی نیز بهره گرفته شده‌است. لازم به اشاره است، واژگانی که در این پژوهش به کار رفته، خاص گویش اجتماعی زبان مخفی است و واژگان مشابه فارسی معیار در این بررسی استفاده نشده‌است.

در تعیین روابط معنایی، معنای دانشنامه‌ای نمادی از گره ریشه و هریک از واژگان زبان مخفی نمادی از گره شاخه به شمار آمده و نسبت آن‌ها روابط معنایی را مشخص نموده‌است. برای نمونه، واژه «فلوس» در مفهوم پول و حوزه معنایی ابزار و اشیاء به معنای سکه مسین است که نخستین بار در زمان دایاکلیشن امپراطوری روم شرقی یا بیزانس، در ۵۰۰ پس از میلاد، ضرب شده‌است. در فارسی فلس، فلوس، فالیس یا پول سیاه نیز به کار می‌رفته‌است و امروزه در بسیاری از کشورها به‌عنوان، واحد پول به کار می‌رود. بنابراین، واژه «فلوس»، با معنی دانشنامه‌ای خود رابطه واحدواژگی دارد. مقاله حاضر می‌کوشد از دیدگاه معناشناسی ساخت‌گرا به بررسی واژگان زبان مخفی پردازد. بر این اساس، در بخش سوم این مقاله علاوه بر، بررسی حوزه‌های معنایی به اختصار مباحث نظری مربوط به این پژوهش و در نهایت، روابط معنایی تحلیل می‌شود.

## ۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر کاربردی بوده و به روش پژوهش تحلیل محتوا انجام شده‌است. این پژوهش، علاوه بر توصیف حوزه‌ها و روابط معنایی به فراوانی و فراوانی حوزه‌های معنایی و روابط معنایی نیز می‌پردازد. در این پژوهش برای گردآوری داده از روش‌های کتابخانه‌ای و میدانی استفاده

شده است. باید توجه داشت هدف پژوهش بررسی واژگان دارای روابط معنایی مستخرج از مصاحبه و فرهنگ لغات زبان مخفی (با مقدمه‌ای درباره جامعه‌شناسی زبان) (Samai, 2003) است. بر این مبنا، در این پژوهش واحد تجزیه و تحلیل داده واژه است که پس از استخراج از مصاحبه و فرهنگ مذکور، فراوانی و بسامد هر رابطه معنایی اندازه‌گیری شد. در این زمینه، داده‌های خام به واحدهای منظم و توصیف‌شدنی تبدیل شدند. جامعه آماری پژوهش شامل دو بخش جداگانه است، بخش نخست، شامل ۵۲۴ واژه کتاب «فرهنگ لغات زبان مخفی (با مقدمه‌ای درباره جامعه‌شناسی زبان)» است. بخش دوم، مشتمل بر ۹۸۳ واژه است که از مصاحبه جوانان ۱۵-۳۰ ساله متروی شهر تهران در زمستان ۱۳۹۵ استخراج شده است. ۲۵ نفر از مصاحبه‌شوندگان زن و ۳۵ نفر آن‌ها مرد بودند. نمونه انتخابی به روش نمونه‌گیری تصادفی گلوله برفی گزیده شده است. این نمونه‌گیری یک روش نمونه‌گیری غیراحتمالی برای زمانی است که واحدهای مورد مطالعه به راحتی قابل شناسایی نیستند. به ویژه، هنگامی که این واحدها بسیار کمیاب اند یا بخش کوچکی از یک جامعه خیلی بزرگ را تشکیل می‌دهند. در این روش نمونه‌گیری، پس از شناسایی یا انتخاب اولین واحد نمونه‌گیری، از آن برای شناسایی و انتخاب دومین واحد نمونه‌گیری استفاده شده و با کمک گرفته می‌شود. به همین ترتیب، واحدهای دیگر نمونه‌شناسایی و انتخاب می‌شوند. در این پژوهش، ۱۰ جوان دختر و پسر ۱۵-۳۰ ساله، برای مصاحبه انتخاب و از آن‌ها در انتخاب و شناسایی واحدهای دیگر نمونه‌گیری یاری گرفته شد.

### ۳. تحلیل یافته‌ها

در این بخش، ابتدا حوزه‌ها و رابطه معنایی در واژگان زبان مخفی استخراجی از مصاحبه‌ها و کتاب فرهنگ لغات زبان مخفی (با مقدمه‌ای درباره جامعه‌شناسی زبان)، بررسی خواهد شد. سپس نگارندگان به بررسی و تحلیل پرسش‌های پژوهش در پیوند با واکاوی روابط معنایی و پرسسامدترین و کم‌بسامدترین روابط معنایی در این واژگان خواهند پرداخت.

#### ۳.۱. حوزه‌های معنایی در واژگان زبان مخفی

پس از انجام مصاحبه‌ها، تعداد ۳۷۹۰۰ واژه استخراج گردید. پس از بررسی کلیه فرم‌ها و حذف واژه‌های تکراری، تعداد ۹۸۳ واژه به دست آمد. این گونه اطلاعات همراه با واژه‌های کتاب فرهنگ لغات زبان مخفی اثر سمائی به طور کلی شامل ۱۵۰۷ واژه است. تمامی این واژگان، بر اساس ماهیت و مفهوم واژه‌ها در چهارده حوزه قرار گرفتند. این حوزه‌های معنایی شامل ابزار و

اشیاء، اتومبیل، احوال، اخلاق و رفتار، ارتباط مخفیانه، وضعیت اندام‌ها، اعداد، اعضای بدن، خوردنی و نوشیدنی، افراد، کنش، افیون، پوشاک و اماکن هستند. سپس، واژه‌های جای داده شده در هر حوزه معنایی برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های تحقیق به لحاظ ماهیت مفهومی و ماهیت حوزه معنایی شمارش شدند و فراوانی هر یک تحلیل و بررسی شد. در ادامه، تعداد مفاهیم و واژگان در هر حوزه بررسی می‌شود.

**جدول ۱: فراوانی مفاهیم و واژگان زبان مخفی در هر حوزه**

واژگان	مفاهیم	حوزه معنایی
۳۶۶	۲۹	افراد
۳۳۱	۲۰	احوال
۲۷۲	۲۸	کنش
۱۳۴	۱۰	وضعیت اندام‌ها
۱۲۰	۸	اخلاق و رفتار
۸۶	۷	ابزار و اشیاء
۴۳	۶	ارتباط مخفیانه
۳۲	۴	اعضای بدن
۳۲	۱	افیون
۲۸	۳	اعداد
۲۵	۷	اتومبیل
۱۵	۲	اماکن
۱۴	۲	خوردنی و نوشیدنی
۹	۲	پوشاک

جدول (۱) نشان می‌دهد که بیشترین فراوانی واژگانی و مفاهیم در حوزه افراد است. این حوزه، با ۲۹ مفهوم و ۳۶۶ واژه، بیشترین فراوانی واژگان و مفاهیم را در چهارده حوزه معنایی، که بیشتر شرح داده شده، دارد. کمترین فراوانی واژه نیز متعلق به حوزه پوشاک است و حوزه افیون کمترین مفهوم را دارد.

### ۲.۳. پربسامدترین روابط معنایی در واژگان زبان مخفی

روابط معنایی یکی از مسائل پیچیده در چهارچوب معنی‌شناسی ساخت‌گراست که برآنیم پیش از شرح یافته‌ها و بررسی نتایج، خلاصه‌ای از ویژگی‌های آن‌ها را بیان کنیم.



۳.۲.۱. هم‌معنایی<sup>۱</sup>

هم‌معنایی، رابطه‌ی بین دو گزاره‌ای است که معنای مشابهی دارند (Hurford et al, 2007, p. 106). در صورتی دو عبارت هم‌معنی‌اند که اگر یک پاره گفته با پاره گفته دیگری جانشین شود، در ارزش صدق جمله جانشین شده تغییری پدیدار نشود (Pustejovsky, 2006, p. 478). در معناشناسی به نوع خاصی از رابطه معنایی بین مقوله‌های واژگانی که معانی مشابهی دارند، ارجاع داده می‌شود. دو مقوله هم‌معنا، تعویض پذیر یا تبادل پذیر در همه زمینه‌ها نیستند و هم‌معنایی کامل وجود ندارد. زبان‌شناسان هم‌معنایی را در متن و با تأکید بر بررسی مجموعه‌ای از واژگان هم‌معنا بررسی می‌کنند (Crystal, 1992, p. 340). هم‌معنایی، عبارت است از دو یا چند صورت با رابطه معنایی بسیار نزدیک که اغلب و نه همیشه در جمله‌ها با هم دیگر جانشین می‌شود. باید در نظر داشت که تشابه معنایی در بحث هم‌معنایی لزوماً تشابه کامل نیست. موارد بسیاری وجود دارد که در آن‌ها یک واژه برای جمله‌ای مناسب است ولی مترادف آن مناسب نیست (Yule, 2000, p. 141). هم‌معنایی مطلق<sup>۲</sup>، هم‌معنایی بافت مقید<sup>۳</sup>، هم‌معنایی تحلیلی<sup>۴</sup> و هم‌معنایی ضمنی<sup>۵</sup> چهار نوع هم‌معنایی است.

هم‌معنایی مطلق، میان واحدهای معنایی زبان وجود ندارد. زیرا، به دلایلی مانند تفاوت در شمول معنایی، تفاوت در بار عاطفی، تفاوت در هم‌نشینی با واحدهای واژگانی و تفاوت در سبک هیچ دو واحدی را نمی‌توان در نظام زبان هم‌ارزش دانست. در هم‌معنایی، بافت مقید واژه‌ها بر حسب بافت جانشین یکدیگر می‌شوند. هر چند در هم‌معنایی تحلیلی، واژه‌ها بر حسب شرایط لازم و کافی خود تابع این نوع از هم‌معنایی می‌شوند و هم‌معنایی واژه‌ها در معنی ضمنی‌شان را هم‌معنایی ضمنی می‌گویند (Safavi, 2005, p. 123-125).

در این مقاله، از مجموع ۱۷۴۴ رابطه معنایی که از یک سو، بین معنی دانشنامه‌ای و واژگان استخراجی و از سوی دیگر، در سطح درونی واژگان در چهارده حوزه وجود دارد، هم‌معنایی با فراوانی ۶۳/۰۵ درصد بیشترین فراوانی را دارد. برای نمونه، واژه‌های چپ<sup>۶</sup>، لکنته، بنجل و خفن در حوزه ابزار و اشیاء و در مفهوم چیز پیش پا افتاده به ترتیب، با معنی دانشنامه‌ای بی‌ارزش، قراضه، ته مانده و خوفناک رابطه هم‌معنایی بافت مقید دارند و کاربرد آن‌ها وابسته به موقعیت‌های

<sup>1</sup> synonymy

<sup>2</sup> absolute synonymy

<sup>3</sup> context- dependent synonymy

<sup>4</sup> analytic synonymy

<sup>5</sup> implicational synonymy

<sup>6</sup> chip

گوناگون اجتماعی است. واژه‌های آیفون، ستون پنجم، ماهواره و شنود به ترتیب، با معنی دانشنامه‌ای تلفن مکالمات ساختمانی، گروه‌های تضعیفگر، دستگاه ارتباطی و رسانه مخفی در حوزه اخلاق و رفتار و در مفهوم جاسوسی و خبرچینی در معنی ضمنی مرادفات پنهانی اطلاعات با هم رابطه هم‌معنایی ضمنی دارند. میان واژه‌های رنو تحصیل کرده، دوو منگل و حاصل ازدواج فامیلی در حوزه اتومبیل و در مفهوم ماتیز و معنی دانشنامه‌ای خودرویی با بدنه اتومبیل پی‌کی و موتور دوو رابطه هم‌معنایی تحلیلی وجود دارد.



شکل ۱: فراوانی هم‌معنایی در واژگان زبان مخفی به تفکیک حوزه‌های معنایی

شکل (۱) نشان می‌دهد رابطه هم‌معنایی با مجموع ۱۰۹۹ رابطه در بین واژگان زبان مخفی، بیشترین بسامد را در حوزه احوال و کمترین بسامد را در حوزه پوشاک دارد.

### ۲.۲.۳. چندمعنایی<sup>۱</sup>

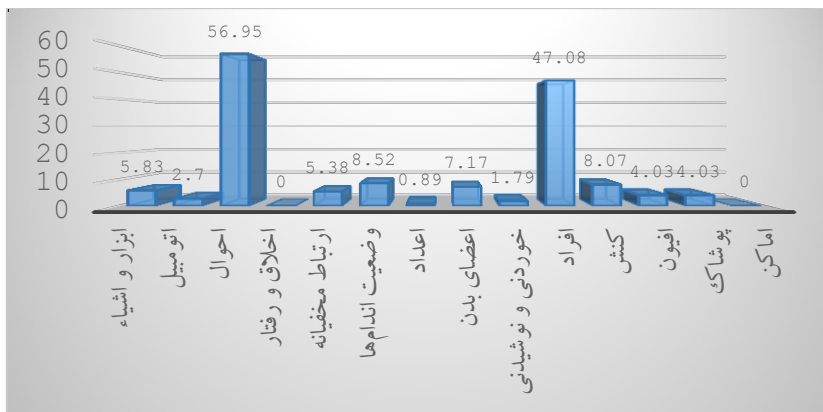
چندمعنایی اصطلاحی در تحلیل معنا است و به مقوله‌های واژگانی با معانی متفاوت ارجاع می‌دهد (Crystal, 1992: 267). یک تمایز سنتی در واژه‌شناسی بین شمول معنایی و چندمعنایی وجود دارد. هر دو با چند مفهوم یک صورت آوایی سر و کار دارند، با این تفاوت که مفاهیم در چندمعنایی به هم مرتبطند و این وجه تمایز برای واژه‌شناسان مهم است. زیرا، مفاهیم چندمعنا را زیر یک مدخل می‌آورند. این در حالی است که مفاهیم شمول معنایی مدخل‌های جداگانه‌ای را می‌گیرند (Saeed, 2009, p. 64). چندمعنایی و هم‌نامی شامل تداعی صورت‌های زبانی چندمعنا می‌شوند و ابهام معنایی را افزایش می‌دهند. چندمعنایی ریشه در فرایندهای کاربردی معنی‌شناسی یا

<sup>۱</sup> polysemy

روابط معنایی دارد که با گسترش معنایی یا تغییر معنایی به وجود می‌آید. به طوری که مقوله واژگانی منفردی دارای چند مفهوم مجزا می‌شود. برای نمونه، واژه زبان واژه‌ای چندمعنا است. زیرا، به توانایی زبانی انسان یا دستور زبانی خاص ارجاع می‌دهد ( Koskela & Murphy, 2006, p. 711). اولمن<sup>۱</sup> (1962 quoted in Safavi, 2005, p. 45) دلایل انتقال در کاربرد، کاربرد ویژه، هنرآفرینی و تأثیرپذیری را در پیدایش چندمعنایی مطرح می‌کند.

انتقال در کاربرد که نوعی گسترش معنایی است، در اثر تفاوت معنایی یک صورت زبانی به دلیل همنشینی با صورت‌های دیگر به وجود می‌آید. منظور از کاربرد ویژه، استفاده یک واژه در حرفه‌های متنوع است. منظور از چندمعنایی از طریق هنرآفرینی همانا کاربرد استعاری واژه‌هاست و تأثیرپذیری بیگانه به نفوذ مفهوم یک واژه بیگانه به مفهوم واژه هم‌آوا با همان واژه اشاره دارد.

در این مقاله، ۱۲/۷۹ درصد روابط از نوع چندمعنایی است. برای نمونه، رابطه چندمعنایی میان واژه‌های چلمنگ، شیویل، پیول، جغله در حوزه احوال و در مفهوم مؤدب به ترتیب، با معانی بی‌دست و پا، شُل و بی‌حال، ضایعات پوستی و کم سن و همچنین، واژه از گُل (ترکی) در مفهوم بدقیافه با معنی احمق، خشن و بی‌ترتیب به شیوه گسترش معنایی ساخته شده‌است. در حالی که، این رابطه در واژه‌های پله، خلافی داشتن و اعتبار در حوزه وضعیت اندام‌ها و در مفهوم چاق و فربه به ترتیب، با معنی دانشنامه‌ای پلکان، تخلف داشتن و منزلت در اثر بازی با واژه‌ها و قیاس صوری به وجود آمده‌است و کاربرد استعاری دارد.



شکل ۲: فراوانی چندمعنایی در واژگان زبان مخفی به تفکیک حوزه‌های معنایی

<sup>1</sup> Stephen Ullmann

همان‌طور که در شکل (۲) مشاهده می‌کنید، چند معنایی بیشترین تراکم را در حوزه احوال و کمترین تراکم را در حوزه‌های اخلاق و رفتار و اماکن دارد.

### ۳.۲.۳. تقابل معنایی<sup>۱</sup>

متیوز<sup>۲</sup> (Mattews, 2007) تعریف واژه‌های متقابل را به مدخل تضاد معنایی ارجاع داده‌است. وی تقابل معنایی را هرگونه رابطهٔ جانشینی بین عناصر زبانی دانسته‌است که از هم متمایزند. برای نمونه، او واژهٔ زن را با واژه‌های دختر، مرد و کودک را در تقابل مستقیم با هم و واژه‌های گریه و میز را در تقابل غیرمستقیم با یک‌دیگر قرار داده‌است (Mattews, 2007 quoted in Ramezankhani & Safavi, 2018, p. 203). تقابل معنایی ویژگی است که با اصطلاح تضاد معنایی شناخته می‌شود و همچون، هم معنایی به رابطهٔ مفهومی بین بیش از یک جفت مقولۀ واژگانی محدود می‌شود (Pustejovsky, 2006, p. 478). اصطلاح تقابل معنایی به دو گونه استفاده می‌شود. گروهی همچون، لویترز<sup>۳</sup> آن را برای ارجاع به گزاره‌های منقابل درجه‌پذیر به کار می‌برند؛ بنابراین، گرماسرما متقابلند. گروهی دیگر همچون، جونز<sup>۴</sup> و مورفی<sup>۵</sup> آن را برای ارجاع به هر جفت معنایی متضاد به کار می‌برند. در این مفهوم کلی، تقابل رابطهٔ بین دو واژه است. به گونه‌ای که در همهٔ ویژگی‌ها، به جز یک ویژگی مشترک‌اند. این ویژگی متناقض، تفاوت کمینه<sup>۶</sup> نامیده می‌شود. برای نمونه، عمه و عمو در همهٔ ویژگی‌ها، به جز جنسیت، با یکدیگر مشترک‌اند (Murphy, 2009, p. 26)، به بیان دیگر، دو صورت با معناهای مخالف که معمولاً کلمه‌های متضاد به دو نوع درجه‌پذیر<sup>۷</sup> و درجه‌ناپذیر<sup>۸</sup> تقسیم می‌شوند. واژه‌های متضاد درجه‌پذیر، می‌توانند در ساخت‌های مقایسه‌ای به کار روند، اما متضادهای درجه‌ناپذیر یا جفت‌های مکمل<sup>۹</sup> در ساخت‌های مقایسه‌ای به کار نمی‌روند (Yule, 2000, p. 141). در تضاد معنایی اگر گزاره‌ای اجرشدنی باشد، گزارهٔ بعدی اجرشدنی نیست. به بیان دیگر، یک گزاره با گزاره‌های دیگر تضاد معنایی دارد، اگر آن متضمن نفی گزاره‌های دیگر باشد (Hurford et al, 2007, p. 121). در نظام معنایی زبان، به رابطهٔ

<sup>1</sup> semantic Opposition

<sup>2</sup> Peter Hugoe Mattews

<sup>3</sup> John Lyons

<sup>4</sup> Daniel Jones

<sup>5</sup> L. M. Murphy

<sup>6</sup> minimal different

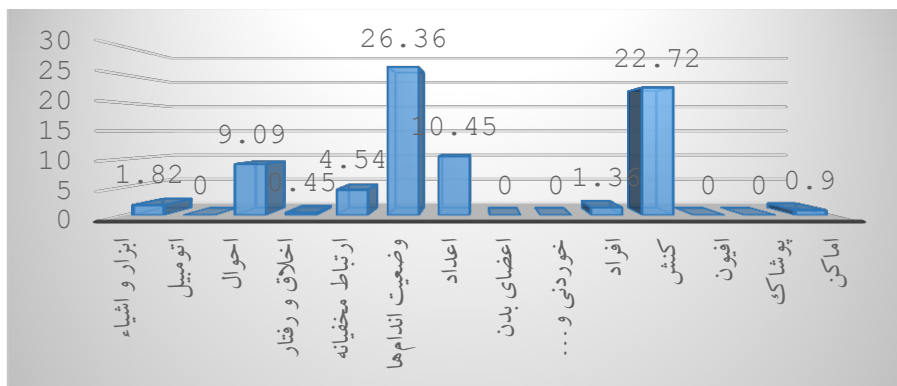
<sup>7</sup> gradable

<sup>8</sup> non- gradable

<sup>9</sup> complementary pairs

سلی میان یک واحد زبان با دیگر واحدهای زبانی همان نظام گفته می‌شود. یک واحد زبانی از جنبه معنایی با دیگر اعضای همان نظام در تقابل است (Safavi, 2005, p. 35-36).

در این نوشتار، تقابل معنایی ۱۲/۶۲ درصد از انواع روابط معنایی را دارد. برای نمونه، میان واژگان در دو مفهوم سکوت و پرحرفی در حوزه کنش رابطه تقابل وجود دارد. به بیان دیگر، واژه‌های سایلنت، خاموش، فوت، بیوسیانف، آرام‌پز و زیش را کشیده با واژه‌های فک زدن، مخ خوردن، مخم رو تیلیت کرد، رادیو، گل‌واژه و جیرجیرک رابطه تقابل مکمل<sup>۱</sup> دارند.



شکل ۳: فراوانی تقابل معنایی در واژه‌های زبان مخفی به تفکیک حوزه‌های معنایی

شکل (۳) فراوانی تقابل معنایی را در چهارده حوزه زبان مخفی نشان می‌دهد. همان‌طور که این شکل نشان می‌دهد، بیشترین فراوانی رابطه تقابل معنایی در حوزه وضعیت اندام‌هاست و در حوزه‌های اتومبیل، اعضای بدن، خوردنی و نوشیدنی و افیون رابطه تقابل معنایی دیده نشده‌است.

### ۳.۲.۴. شمول معنایی<sup>۲</sup>

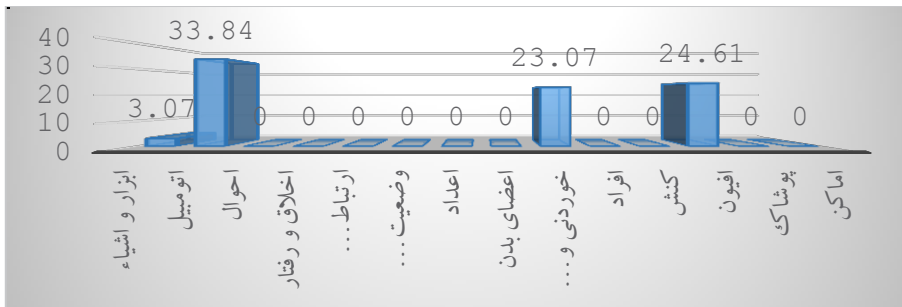
لاینز (Lyons, 1987 quoted in Safavi, 2001, p. 191)، شمول معنایی را رابطه میان دو واژه‌ای می‌داند، اگر معنی یکی از آن‌ها بتواند آن‌قدر گسترده شود که معنی واژه دیگر را نیز شامل شود. به بیان دیگر، هر گاه واژه‌ای، نوعی خاص از واژه دیگری باشد (Trask, 1999, p. 273)، این رابطه را شمول معنایی می‌نامیم. رابطه عام به خاص مقوله‌های واژگانی است. برای نمونه، واژه

<sup>۱</sup> complementary opposition

<sup>۲</sup> semantic hyponymy

گربه زیرشمول معنایی<sup>۱</sup>، واژه حیوان است که اصطلاح شامل یا فراگیرنده<sup>۲</sup> به روش معمول واژه‌نامه‌ای (گربه نوعی حیوان است) تعریف می‌شود (Crystal, 1992, p. 168). وقتی معنای یک صورت، معنای صورت دیگر را در برگیرد (Yule, 2000, p. 142) واژگان زیادی با این ساختار به هم متصل می‌شوند و طبقات سلسله‌مراتبی شبکه‌های معنایی را شکل می‌دهند (Saeed, 2009, p. 69). بر پایه دیدگاه کروز (Cruse, 1995, p. 89) اگر دو جمله فقط در جایگزینی یک زیرشمول با واژه شامل متفاوت باشد، صحت یکی از جمله‌ها مستلزم صحت جمله دیگر است. به این معنا که صحت یک جمله با واژه زیرشمول مستلزم صحت همان جمله با واژه شامل است و نه برعکس. این رابطه منطقی را استلزام<sup>۳</sup> می‌نامند. در معناشناسی منطقی، شمول معنایی در سطح واژه در قالب نظریه مجموعه‌ها<sup>۴</sup> مطرح می‌شود. هر واژه زیرشمول، عضو<sup>۵</sup> مجموعه‌ای است که با واژه شامل نشان داده می‌شود. برای نمونه، گل = {شقایق، سنبل، لاله، میخک} و با قواعدی مانند [گل ∈ لاله] مفهوم واژه‌های زیرشمول و شامل را مشخص می‌کند (Safavi, 2005, p. 67).

تحلیل روابط معنایی نشان می‌دهد ۳/۷۲ درصد از مجموع واژگان دارای رابطه شمول معنایی‌اند. برای نمونه، واژه‌های جا صابونی، جارو برقی، دوومنگل و رنو تحصیل کرده در مفهوم ماتیز نوعی اتومبیلند و میان حوزه معنایی اتومبیل و این واژه‌ها رابطه شمول معنایی وجود دارد. این رابطه در همین حوزه میان واژه‌های پژو حسرتی، پژو کارمندی، عروس دهاتی، قاطر، جواد مخفی و جواد مبیل با مفهوم پژو آر-دی نیز وجود دارد. به بیان دیگر، واژه شامل یا فراگیرنده اتومبیل دارای زیر شمول‌های ماتیز و پژو آر-دی است و ساختار سلسله‌مراتبی عام به خاص میان آن‌ها وجود دارد.



شکل ۴: فراوانی شمول معنایی در واژگان زبان مخفی به تفکیک حوزه‌های معنایی

1 hyponym  
2 superordinate  
3 entailment  
4 set theory  
5 element

با توجه به شکل (۴)، شمول معنایی که در حوزه‌های ابزار و اشیاء، اتومبیل، خوردنی و نوشیدنی و افیون مشاهده می‌شود، در حوزه اتومبیل بیشترین فراوانی را دارد.

### ۳.۲.۵. جزءواژگی<sup>۱</sup>

جزءواژگی، اصطلاحی برای توصیف رابطه کُل و جزء در روابط بین مقوله‌های واژگانی است و همچون شمول معنایی منعکس‌کننده طبقه‌بندی سلسله‌مراتبی واژگان است (Saeed, 2009, p. 70). جزءواژگی، یک کُل متشکل از اجزائی است که این اجزاء هریک دارای نامی مشخص و جداگانه‌اند. از سوی دیگر، در زبان نام ویژه‌ای برای اشاره به کل یک پدیده، صرف‌نظر از تک‌تک اجزای آن در نظر گرفته می‌شود. به این ترتیب، اجزاء و کُل‌ها نه فقط، در جهان خارج ارتباطی نزدیک دارند، بلکه واژه‌هایی که در نظام زبان برای دلالت به آن‌ها به کار می‌روند، نیز با یکدیگر نوعی رابطه نزدیک دارند. این رابطه در قلمرو معنی‌شناسی زبان طرح و بررسی می‌شود. این اصطلاح در قالب X جزئی از Y است یا Y دارای X، و X یک جمله صدق است تفسیر می‌شود. برای نمونه، دو واژه پرنده و بال این چهارچوب تستی<sup>۲</sup> را می‌گذرانند. زیرا، بال جزئی از پرنده است و پرنده بال دارد. زیرا، چهارچوب تستی، موقعیتی را شرح می‌دهد که برای پرنده صادق است (Murphy, 2009, p. 539-540). لین مورفی (Murphy, 1995, quoted in Razavi, 2000, p. 538) در رساله دکترای خود، جزءواژگی را نشان‌دهنده رابطه اسامی دال بر موجودات و اسامی دال بر اجزای آن موجودات معرفی کرده‌است. جزءواژه یک واژه خاص، نام یکی از اجزای پدیده‌ای است که آن واژه خاص بر آن دلالت دارد. بنابراین، برای نمونه، واژه‌های کاربوراتور، لاستیک و داشبورد، جزء واژه‌های اتومبیل‌اند. رابطه‌ای شناخته که در دانش زبانی با گزاره‌ها یا نام‌های همچون، «جزئی از»<sup>۳</sup> و «سازه‌ای از»<sup>۴</sup> بازنمایی می‌شود (Pustejovsky, 2006, p. 478).

در این پژوهش، بین واژه‌های گردآوری شده ۲/۶۹ درصد رابطه جزءواژگی وجود دارد. برای نمونه، در حوزه خوردنی و نوشیدنی بین مفهوم خوردنی و واژه‌های علف پلو، ساچمه پلو، خشم شب، نجفسکو، خورشت چمن و پیتزا یومورتا و هم‌چنین، بین مفهوم نوشیدنی و واژگان آبکی، درینک، آب شنگولی، الک، اشک بلبل، آب بلبلی، آب تلخ، عرق سگی و آب حیات رابطه

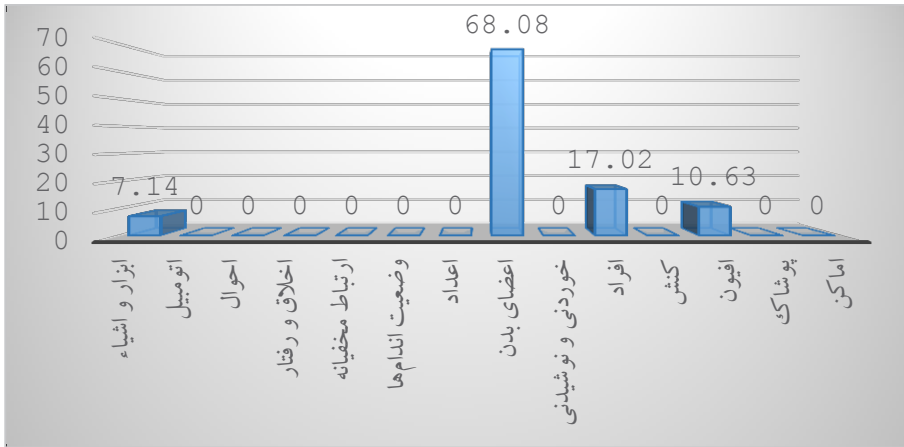
<sup>1</sup> meronymy

<sup>2</sup> test-gram

<sup>3</sup> part-of

<sup>4</sup> made-of

جزء واژگی وجود دارد. به بیان دیگر، «نفجسکو» در معنی دانشنامه‌ای غذای مردم برره در طنز باورچین جزئی از مفهوم خوردنی یا واژه اشک بلبل در معنی دانشنامه‌ای الکل جزئی از مفهوم نوشیدنی در حوزه خوردنی و نوشیدنی است. این رابطه همچنین، بین واژه‌های قالیاق و صندوق عقب در مفهوم نشیمنگاه با حوزه اعضای بدن وجود دارد.



شکل ۵: فراوانی جزء واژگی در واژگان زبان مخفی به تفکیک حوزه‌های معنایی

همان‌طور که شکل (۵) نشان می‌دهد، جزء واژگی فقط در حوزه‌های ابزار و اشیاء، اعضای بدن، افراد و افیون وجود دارد. این رابطه بیشترین فراوانی را در حوزه اعضای بدن دارد.

### ۳.۲.۶. باهم آبی<sup>۱</sup>

در اواخر قرن بیستم، گروهی از زبان‌شناسان انگلیسی بر جنبه‌های همنشینی<sup>۲</sup> واژگانی تأکید کردند. بن‌مایه این دگرگونی در مطالعات واژگانی در آثار فرث<sup>۳</sup> در قالب مفهوم باهم آبی شناخته می‌شود. فرث به نوعی انتزاع در سطح همنشینی، به توزیع واژه‌ها در متن و احتمال پیش‌بینی وقوع برخی از آن‌ها به همراه هم‌دیگر معتقد است. مهم‌ترین انگیزه توجه وی به مفهوم باهم آبی سبک‌شناسی ادبی است که غالباً در آن تشخیص برخی باهم آبی‌ها به مثابه نابهنجاری برای توصیف تأثیر ادبی ضروری است. مکینتاش<sup>۴</sup> مطالعات فرث درباره باهم آبی را ادامه داد و از اصطلاح دامنه<sup>۱</sup> برای

<sup>۱</sup> collocation

<sup>۲</sup> syntagmatic

<sup>۳</sup> J. R. Erith

<sup>۴</sup> Angus McIntosh



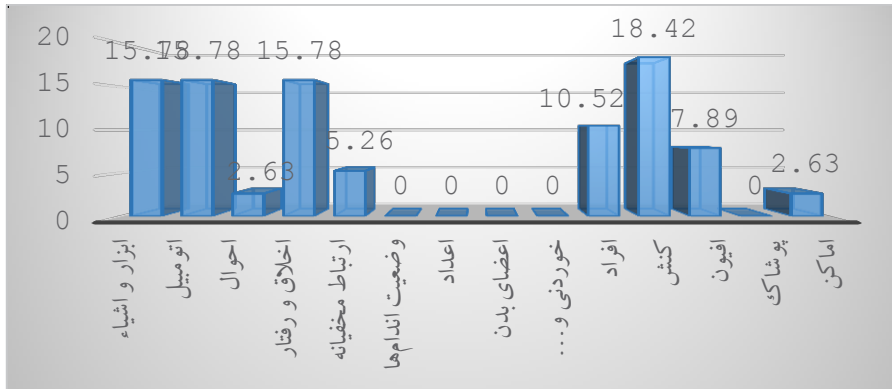
توصیف ظرفیت هم‌سازی<sup>۲</sup> میان واژه‌ها استفاده کرد. دامنه هر واژه سیاههٔ امکانات باهم‌آیی آن است. برای نمونه، رنگ سبز فقط برای پوست به کار می‌رود و این واژه با ظرفیت هم‌سازی محدود برای مو کاربرد ندارد اما بخش پردازش خلاق در تغییر زبان، دامنه را گسترش می‌دهد. برای نمونه، دامنهٔ واژهٔ افزار با ظرفیت هم‌سازی محدود و پیش‌بینی باهم‌آیی در کنار واژهٔ جنگ قرار می‌گیرد و به صورت جنگ افزار گسترش می‌یابد. همچنین، واژه‌های سخت‌افزار و نرم‌افزار را در چهارچوب اصطلاحات مختص رایانه ایجاد می‌کند (Afrashi, 2002: 32-34). پالمر (Palmer, 1987, p. 110) این مسئله را مربوط به عناصر هم‌نشین و مستقل از معنی می‌داند. از جنبهٔ امکانات باهم‌آیی واژگان در بافت، برخی واژه‌ها هم‌آینده‌های ضعیف و برخی دیگر هم‌آینده‌های قوی‌اند. برای نمونه، در زبان انگلیسی و در زبان فارسی واژهٔ بلوند هم‌آیندهٔ قوی است که واژهٔ هم‌نشینش را به آسانی پیش‌بینی می‌کند و فقط برای توصیف رنگ مو به کار می‌رود.

صفوی (Safavi, 2005, p. 20) معتقد است در معناشناسی زبانی، نسبت وقوع واحدهای زبان برحسب باهم‌آیی این واحدها سنجیده می‌شود. برای نمونه، از میان واژه‌های هم‌معنی پیر، کهنه و کهنسال واژهٔ کتاب فقط با صفت کهنه امکان باهم‌آیی می‌یابد و در زبان فارسی صورت‌های کتاب پیر یا کتاب کهنسال رواج ندارد. باهم‌آیی مطلق، باهم‌آیی متداعی و باهم‌آیی هم‌نشینی از انواع باهم‌آیی است. در باهم‌آیی مطلق، یک واحد واژگانی فقط در هم‌نشینی با واحد واژگانی مشخصی امکان وقوع می‌یابد. در باهم‌آیی متداعی، تداعی واحدهای زبان و هم‌نشینی آن‌ها برحسب ویژگی است که آن‌ها را در یک حوزهٔ معنایی قرار می‌دهد. با هم‌آیی واحدهای واژگانی بر روی محور هم‌نشینی به دلیل ویژگی یا ویژگی‌های مشترکشان، را باهم‌آیی هم‌نشینی می‌گویند (Safavi, 2005, p. 23).

در این مقاله، میان واژه‌های استخراجی ۲/۱۸ درصد رابطهٔ باهم‌آیی وجود دارد. برای نمونه، واژه‌های نخ و دود با مفهوم سیگار در حوزهٔ ابزار و اشیاء از طریق تخصیص معنایی رابطهٔ باهم‌آیی مطلق را ساخته‌اند. این رابطه میان واژه‌های تعطیل و کم داشتن با مفهوم گیج و کودن و در حوزهٔ افراد نیز قابل مشاهده است.

<sup>1</sup> ronge

<sup>2</sup> tolerance of compatibility



شکل ۶: فراوانی باهم آبی در واژگان زبان مخفی به تفکیک حوزه‌های معنایی

همان‌طور که در شکل (۶) مشاهده می‌شود، بیشترین فراوانی باهم آبی در حوزه کنش است و در حوزه‌های اتومبیل، اعداد، اعضای بدن، خوردنی و نوشیدنی و پوشاک این رابطه مشاهده نشده است.

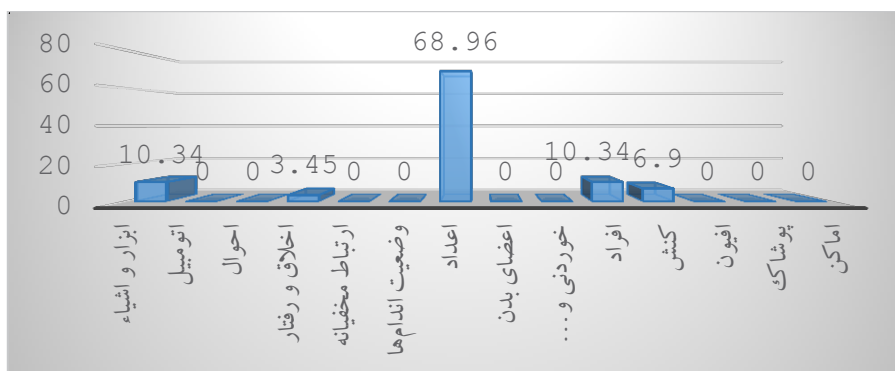
### ۳.۲.۷. واحدواژگی<sup>۱</sup>

واحدواژگی، رابطه بین اسم جمع و واحد سنجش یا تقسیم‌بندی آن است. واحد که یک اسم قابل شمارش است به اسم جمع افزوده می‌شود و عبارت اسمی قابل شمارشی را می‌سازد. برای نمونه، قطره مایع، خوشه گندم و برگه کاغذ (Saeed, 2009: 71-72). عدد در دستور زبان‌شناسی در ساختمان گروه اسمی قرار می‌گیرد و برای آگاهی از قرار گرفتن شمار در طبقات عدد بر روی محور همنشینی، هم جایگاه اسم را اشغال می‌کند (Neshat, 1991, p. 47). در این رابطه مفهومی، یک واژه به مثابه واحد شمارش برای واژه دیگر به کار می‌رود. چنین واژه‌ای را در دستورهای سنتی ممیز می‌نامند. در این مورد، می‌توان رابطه مفهومی میان دسته و گل، پُرس و چلوکیاب و فروند و هواپیما را نمونه آورد. رابطه واحدواژگی می‌تواند از باهم آبی مطلق برخوردار باشد؛ یعنی، یک واحدواژه صرفاً برای شمارش یک واژه به کار رود. برای نمونه، به نظر می‌رسد که کاربرد واحدواژه خوشه فقط برای شمارش انگور است. این امکان وجود دارد که یک واحدواژه برای شمارش واژه‌های متعددی به کار نرود. برای نمونه، رابطه واحدواژگی میان دست و استکان، قاشق و چنگال، کت و شلوار و صندلی و مبیل نمونه‌ای از این نوع رابطه مفهومی است. از سوی دیگر، برای شمارش برخی از واژه‌ها می‌توان از واحدواژه‌های گوناگونی بهره گرفت. برای نمونه،

<sup>1</sup> portion-mass

گل می‌تواند در رابطه واحدواژگی با شاخه، دسته، سبد و بقل قرار گیرد و ساخت‌هایی مانند یک شاخه گل، یک دسته گل، یک سبد گل و یک بقل گل را پدید آورد (-Safavi, 2005, p. 117). (118).

در این پژوهش، بین واژه‌های استخراجی ۱/۶۶ درصد رابطه واحدواژگی وجود دارد. برای نمونه، رابطه معنایی میان سه و سوت، ایکی (واژه‌ای ترکی معادل عدد در زبان فارسی) و ثانیه، سیم (عدد ترتیبی سه) و ثانیه در حوزه اعداد و در مفهوم بلافاصله و در حداقل زمان ممکن از نوع واحدواژگی است. همچنین، واحدواژه ۲ و اسم ایکس در معنی دانشنامه‌ای سایز بزرگ و واحد واژه یه (با فرایند واژه‌سازی مخفف از واژه یک ساخته شده‌است). همچنین اسامی طبق و عالم در مفهوم اندازه زیاد نمونه‌های دیگری از این نوع رابطه معنایی اند. میان اسامی ریزه (یک چیز خرد و کوچک)، نخود (معادل ۱۹۲ میلی‌گرم)، نم و نمور (به اندازه قطره باران) در مفهوم اندازه کم با واحدواژه یه نیز رابطه واحدواژگی مشاهده می‌شود.



شکل ۲: فراوانی واحدواژگی در واژگان زبان مخفی به تفکیک حوزه‌های معنایی

همان‌طور که شکل (۷) نمایش می‌دهد، واحدواژگی فقط در پنج حوزه ابزار و اشیاء، احوال، اعداد، افراد و کنش وجود دارد و بیشترین فراوانی این رابطه معنایی در حوزه اعداد است.

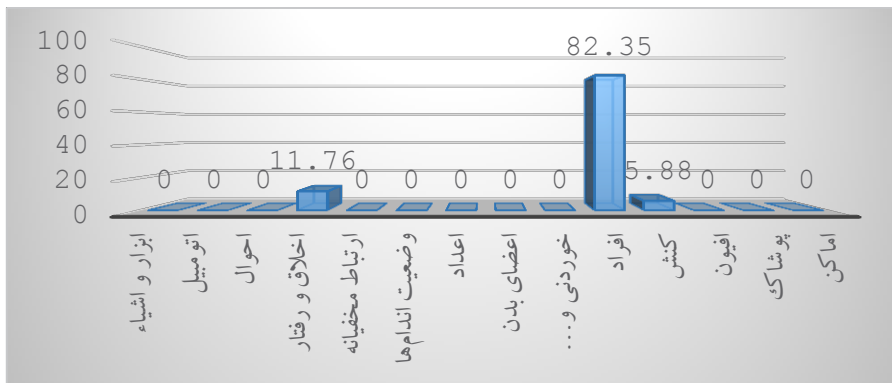
### ۳.۲.۸. عضوواژگی<sup>۱</sup>

عضوواژگی رابطه معنایی میان واژه‌ای را به مثابه یک عضو نسبت به واژه دیگر متعلق به مجموعه آن عضو را نشان می‌دهد. رابطه معنایی میان واژه عضو درخت نسبت به واژه مجموعه جنگل نمونه

<sup>۱</sup> member-collection

این رابطه است. واژه مجموعه می‌تواند واژه‌های عضو گوناگونی داشته باشد. برای نمونه، واژه گله می‌تواند برای اسب و گاو واژه مجموعه به شمار آید. از سوی دیگر، یک واژه عضو نیز می‌تواند واژه‌های مجموعه متعددی داشته باشد. برای نمونه، واژه عضو گوسفند دو واژه مجموعه گله و رمه دارد (Safavi, 2005, p. 75-76). به بیان دیگر، رابطه بین واژه‌ای به منزله واحد و واژه‌ای رایج برای مجموعه‌ای از واحدهاست (Saeed, 2009, p. 71). باید به این نکته توجه داشت که اسب نوعی گله نیست؛ بنابراین، میان دو مفهوم اسب و گله رابطه شمول معنایی مطرح نیست. از سویی دیگر، چند اسب در کنار هم یک گله اسب را تشکیل می‌دهد، در حالی که چند انگشت در کنار هم دست را تشکیل می‌دهند. به این ترتیب، میان جزء‌واژگی و عضوواژگی می‌توان تمایز در نظر گرفت.

در این مقاله، ۰/۹۷ درصد از روابط معنایی عضوواژگی است. برای نمونه، واژه کولی، با معنی دانشنامه‌ای خود، چادرنشینی که به کارهایی از قبیل خوانندگی، نوازندگی، فال‌بینی و فروش سبد می‌پردازند، در حوزه افراد و در مفهوم زن روستایی بدون تغییر آداب محلی رابطه عضوواژگی دارد. هم‌چنین، این رابطه بین واژه کیگایی با معنی اهل کیگا (دهی از بخش کن شهرستان تهران) و واژه کیاکلایی با معنی اهل کیاکلا (دهی از دهستان قشلاق کلارستاق، در بخش چالوس شهرستان نوشهر) در همین حوزه مشاهده می‌شود.



شکل ۸: فراوانی عضوواژگی در واژگان زبان مخفی به تفکیک حوزه‌های معنایی

شکل (۸) نشان می‌دهد، در سه حوزه اخلاق و رفتار، افراد و کنش رابطه عضوواژگی وجود دارد و بیشترین فراوانی این رابطه در حوزه افراد است.

۳.۲.۹. هم‌نامی<sup>۱</sup>

هم‌نامی مفهوم‌های گوناگون با تلفظ یکسان است. برخی نویسندگان هم‌نویسی، مفهوم‌هایی با نوشتار یکسان، را از هم‌آوایی، مفهوم‌هایی با تلفظ یکسان، متمایز کرده‌اند. تشخیص انواع گوناگون آن‌ها به رفتار نحوی و تلفظ وابسته است.

الف) واژگانی با طبقه نحوی یکسان و تلفظ مشابه

ب) واژگانی با طبقه نحوی یکسان، ولی تلفظ متفاوت

ج) واژگانی با طبقه نحوی متفاوت، ولی تلفظ یکسان

د) واژگانی با طبقه نحوی متفاوت و تلفظ متفاوت

در واژه‌شناسی، تمایز دیرینه‌ای میان هم‌نامی و چندمعنایی وجود دارد. هر دو به چندمعنایی یک صورت آوایی مرتبط است. این در حالی است که چندمعنایی به مواردی گفته می‌شود که معانی مختلف یک واژه، به نحوی با یک‌دیگر ارتباط دارند. این مسئله برای فرهنگ‌نویسان اهمیت زیادی دارد. از این رو، معانی گوناگون واژه‌های چندمعنا زیر یک مدخل واژگانی قرار می‌گیرند، اما معانی واژه‌های هم‌نام زیر مدخل‌های گوناگونی قرار می‌گیرند. فرهنگ‌نویسان از معیار ارتباط معانی برای تشخیص واژه‌های چندمعنا استفاده می‌کنند. این معیار شمّ زبانی و سیر تحولات واژه را در برمی‌گیرد (Saeed, 2009, p. 64). در هم‌نامی واژگان مجزا صورت‌های یکسانی دارند که به واسطه تغییر آوایی، وام‌گیری، رانش<sup>۲</sup> معنایی یا ساخت‌واژی تصادفی به وجود می‌آیند؛ به‌طوری که، صورت چندمعنایی قبلی به‌عنوان واژگان مشابه، در همه مفاهیم درک می‌شوند. برای نمونه، خال کوبی<sup>۳</sup> تصویر جوهری است که بر روی پوست کشیده می‌شود و «tat-too» علامت طبل ارتش برای فراخوانی سربازها به اقامتگاهشان است. این دو واژه از واژه چندمعنای «ta-tau» و واژه هلندی «taptoe» ساخته شده‌اند که علاوه بر معنای خال کوبی به معنی خاموش کردن یا متوقف ساختن است. در هم‌نامی صورت آوایی و نوشتاری همانند واژه tattoo یکسان است (Koskela & Murphy, 2006, p. 711).

۳.۲.۹.۱. هم‌آوایی<sup>۴</sup>

هم‌آوایی، اصطلاحی در تحلیل معنا است و شامل واژه‌ها و مقوله‌های واژگانی با تلفظ یکسان و معنای متفاوت است. هم‌آوایی، نوعی از هم‌نامی است (Crystal, 1992, p. 167). وقتی، دو یا چند

<sup>1</sup> homonymy

<sup>2</sup> drift

<sup>3</sup> tattoo

<sup>4</sup> homophony

صورت نوشتاری، تلفظ مشابهی داشته باشند، آن‌ها را واژه‌های هم‌آوا توصیف می‌کنیم (Yule, 2000, p. 143). در معناشناسی نظری، به رابطه میان واژه‌های متفاوتی گفته می‌شود که دارای یک صوت آوایی‌اند. برای نمونه، تهدید و تحدید یا غذا و قضا. معمولاً، از این اصطلاح برای اشاره به واژه‌هایی استفاده می‌شود که اگرچه هم‌آوا هستند، در نوشتار هم‌نویسه تلقی نمی‌شوند. در سنت مطالعات ادبی، از اصطلاح جناس لفظ برای اشاره به این رابطه استفاده می‌شود (Safavi, 2005, p. 123). در این پژوهش، فراوانی هم‌آوایی ۰/۱۷ درصد است و این رابطه معنایی بین واژه «مراکش» در معنای دانشنامه‌ای کشور مغرب در شمال غربی آفریقا و مفهوم تاکسی [من را بکش] در حوزه اتومبیل وجود دارد. همچنین، این رابطه بین واژه «شوت» به معنی پرتاب کردن و مفهوم گیج و کودن در حوزه احوال و واژه «لاوازیه» در معنای دانشنامه‌ای شیمیدان معروف فرانسوی و مفهوم دلبر با فرایند واژه‌سازی قرض‌گیری کامل با معنی متفاوت ساخته شده است.

### ۳.۲.۹.۲ هم‌نویسی<sup>۲</sup>

در معناشناسی نظری به رابطه میان واژه‌های متفاوتی گفته می‌شود که صورت نوشتاری یکسان اما صورت آوایی متفاوت دارند. برای نمونه، میان واژه‌های سیر (sir) و سیر (syer) این رابطه وجود دارد. اصطلاح جناس خط در سنت مطالعات ادبی به این رابطه اشاره می‌کند (Safavi, 2005, p. 126). اصطلاح هم‌نویسی، اصطلاحی در تحلیل معنا است و کلمات و واژگانی که نویسه‌ای یکسان اما معنی متفاوتی دارند را شامل می‌شود. هم‌نویسی نوعی از هم‌نامی است (Crystal, 1992, p. 166).

در این پژوهش، هم‌نویسی با فراوانی ۰/۱۱ درصد، کمترین رابطه معنایی را در بین واژگان استخراجی زبان مخفی دارد. این رابطه معنایی فقط در واژه لهستان در حوزه اتومبیل و مفهوم اتوبوس و گسترش معنایی آن در مفهوم مترو با واژه لهستان کشوری در مرکز اروپا و چفت در مفهوم گیج و کودن در حوزه احوال با چفت به معنی زنجیر در خانه، به دلیل داشتن صورت نوشتاری یکسان و صورت آوایی متفاوت وجود دارد.

### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

جوانان بخش عمده‌ای از جمعیت فعال جامعه ما را تشکیل می‌دهند و گرایش به همسالان و تفاوت با بزرگسالان یکی از ویژگی‌های مهم این قشر است. آن‌ها در برقراری ارتباط نظام زبانی خاصی

<sup>1</sup> homophone

<sup>2</sup> homography

دارند که مشکل از هنجارها، ارزش‌ها، رفتارها و هسته اصلی خرده فرهنگ گروهی‌شان است. این زبان رمز و نماد ارتباطی ویژه‌ای است که پیام‌هایی را منتقل و قوانین و رفتارهای خاصی را ایجاد می‌کنند. بنابراین، جوانان خرده فرهنگی خاص خود را دارند و واژگان ویژه‌ای را به کار می‌برند. استفاده جوانان از این واژگان و نفوذ آن‌ها به خرده فرهنگ جوانان ارتباط کلامی و غیر کلامی خاصی را در بین جوانان ایجاد کرده است که نیازمند بررسی علمی است. گروه دوستان و محافل دوستانه، پیامک‌ها، پیام‌های خصوصی در شبکه‌های اجتماعی، فیلم‌های تلویزیونی، رسانه‌های اجتماعی مجازی، رسانه‌های چاپی هم‌چون، شخصیت‌های داستانی، وام‌گیری از سایر زبان‌ها و موارد مشابه، جایگاهی برای خلق و گسترش این واژگان است.

به باور نگارندگان، در عصر مطبوعات و رسانه‌های گروهی و ارتباطات، جوامع کنونی عرصه تاخت و تاز وسایل ارتباط جمعی همانند رادیو، تلویزیون، ماهواره، تلفن‌های همراه هوشمند، اینترنت و شبکه‌های اجتماعی است و جوانان محدودیت‌های گذشته را ندارند و هر لحظه می‌توانند در نقطه‌ای باشند و با هر فردی در آن نقطه ارتباط برقرار کنند. زندگی مجازی و رسانه‌های پست‌مدرن که به سهولت در دسترس جوانان است، هنجارها و سبک‌های اجتماعی را دگرگون کرده است. پیامد این دگرگونی، نه تنها در نحوه پوشش، ارتباطات روزمره و خلقیات آن‌ها تأثیرگذار بوده، فرض بر این است که تسهیل و توسعه ارتباطات برون جنسیتی با ورود تکنولوژی در این عصر بر روی سبک زبانی بین دو گروه جنسیتی نیز تأثیرگذار بوده است. با افزایش این واژگان و کاربرد آن‌ها، نوعی هرج و مرج زبانی به وجود می‌آید. یافته‌های شناخت لایه‌های درونی زبان جوانان حوزه‌های پنهان افکار جوانان را برای بزرگسالان و مسئولان تعلیم و تربیت روشن می‌سازد. به این وسیله مدیران و مجریان با آگاهی بیشتری تصمیم‌های کلان را اخذ و فرهنگ عمومی و زبان فارسی معیار را از ورود روزافزون این واژه‌ها مصون نگه می‌دارند.

باید توجه داشت که داده‌های این پژوهش که با دو روش میدانی و کتابخانه‌ای با استفاده از تکنیک‌های مصاحبه و سیاهه بررسی گردآوری شدن. بر این مبنا نگارندگان در پی آن بوده‌اند که پس از شناسایی و گردآوری بخشی از واژگان و اصطلاحات زبان مخفی در بین جوانان، روابط معنایی واژگان این گونه اجتماعی ترسیم شود. همچنین، نتایج پژوهش حاضر در پاسخ به پرسش‌های مرتبط با تحلیل معنایی نشان می‌دهد که رابطه هم‌معنایی بیش از سایر روابط در واژگان زبان مخفی استخراجی وجود دارد. این یافته با نتیجه پژوهش کیقبادی امیری (Kayghobadi, 2006) همخوانی دارد. همچنین، نتایج این تحلیل نمایانگر آن است که هم‌نویسه کمترین رابطه معنایی را در این دسته از واژگان دارد. این نتیجه با پژوهش کیقبادی امیری همخوانی ندارد، زیرا وی در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که کمترین رابطه معنایی را جزء واژگی دارد.

جدول ۲: فراوانی روابط معنایی در واژگان زبان مخفی

رابطه معنایی	فراوانی	درصد فراوانی
هم معنایی	۱۰۹۹	۶۳/۰۵٪
چند معنایی	۲۲۳	۱۲/۷۹٪
تقابل معنایی	۲۲۰	۱۲/۶۲٪
شمول معنایی	۶۵	۳/۷۲٪
جزء واژگی	۴۷	۲/۶۹٪
باهم آبی	۳۸	۲/۱۸٪
واحد واژگی	۲۹	۱/۶۶٪
عضو واژگی	۱۷	۰/۹۷٪
هم آوا	۴	۰/۲۳٪
هم نویسه	۲	۰/۱۱٪
مجموع	۱۷۴۴	۱۰۰

برداشت تحلیل‌های معنایی نشان می‌دهد که طبق جدول (۲) ترادف معنایی با فراوانی ۶۳/۰۵ درصد بیشترین رابطه معنایی و هم‌نویسه با فراوانی ۰/۱۱ درصد کمترین رابطه معنایی را دارد. فراوانی بالای رابطه هم معنایی در واژگان این زبان بیانگر دلیل اصلی کاربرد و یکی از ویژگی‌های این گویش اجتماعی، یعنی پنهان نگاه داشتن معانی این واژگان است. معنی واژگان این زبان در ابتدای ابداع برای نامحرم‌ان تیره و ناشناخته است که به تدریج، در اثر کثرت استعمال و ورود به زبان مردم کوچه و بازار جزئی از زبان عامیانه می‌شود. در این صورت، معانی آن برای دیگران آشکار و واژه جدیدی جایگزین واژه پیشین می‌شود. سمائی (Samai, 2003, p. 10) معتقد است با وجود این جایگزینی، واژه‌های قبلی در کنار واژه جدید باقی می‌مانند، زیرا شفاف شدن واژه‌های تیره به صورت منطقه‌ای است. به طوری که ممکن است واژه قبلی در منطقه دیگر هنوز کاربرد داشته باشد.

### فهرست منابع

- اعتمادی، شیدا و علمدار، فاطمه (۱۳۸۷). «تحلیل جامعه‌شناختی زبان مخفی در بین دختران». *مطالعات راهبردی زنان (کتاب زنان)*. شماره ۴۱. صص ۶۵-۶۹.
- افراشی، آریتا (۱۳۸۱). «نگاهی به مسأله باهم آبی واژگان». *اندیشه‌هایی در معنی‌شناسی (یازده مقاله)*. به کوشش آریتا افراشی. تهران: فرهنگ کاوش. صص ۳۱-۳۸.
- امینیان، مطهره (۱۳۸۴). *فرهنگ نوین زبان مخفی*. مشهد: آوای رعنا.



آل صاحب‌فصول، صدیقه محجوبه (۱۳۹۳). تأثیر زبان مخفی دختران و پسران ۱۵ تا ۲۵ سال در گفتار والدین در خانواده‌های ساکن شهر تهران با توجه به متغیر تحصیلات. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء (س).

پالمر، فرانک رابرت (۱۳۷۴). نگاهی تازه به معنی‌شناسی. ترجمه کورش صفوی. تهران: مرکز. ترادگیل، پیتر (۱۳۷۶). زبان‌شناسی اجتماعی (درآمدی بر زبان و جامعه). ترجمه محمد طباطبایی. تهران: نشر آگه.

رضایتی کیشه‌خاله، محرم و مجید ایران‌زاد نجف‌آبادی (۱۳۹۵). «جامعه‌شناسی زبان مخفی». پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. شماره ۸. صص ۹۸۲-۹۹۰.

رضوی، محمدرضا (۱۳۷۹). «جزء‌واژگی چیست». زبان‌شناسی. شماره ۱ و ۲. صص ۸۲-۹۲. سمائی، مهدی (۱۳۸۲). فرهنگ لغات زبان مخفی (با مقدمه‌ای درباره جامعه‌شناسی زبان). تهران: نشر مرکز. شاه‌ناصری، شادی (۱۳۹۴). «بررسی زبان‌گونه مخفی جوانان در روابط گروهی بر اساس رویکرد همسان‌سازی». پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی. شماره ۱۰. صص ۱۴۷-۱۵۶.

صفوی، کورش (۱۳۸۰). گفتارهایی در زبان‌شناسی. تهران: هرمس. صفوی، کورش (۱۳۸۴). فرهنگ توصیفی معنی‌شناسی. تهران: معاصر. صفوی، کورش (۱۳۸۷). درآمدی بر معنی‌شناسی. تهران: سوره مهر.

صفوی، کوروش و مریم رمضان‌خانی (۱۳۹۷). «صوری‌سازی رابطه مفهومی تقابل معنایی در سطح واژه از دیدگاه زبان‌شناسی ریاضی» زبان‌پژوهی. دوره ۱۰. شماره ۲۹. صص ۱۹۳-۲۱۷.

عباسی، فتح‌اله و صیادی، احمدرضا (۱۳۹۴). «زبان مخفی جلوه‌گاه ذوق و طینت ایرانی». رشد. شماره ۱۱۵. صص ۳۴-۹۵.

کالوه، لویی ژان (۱۳۷۸). زبان مخفی چیست. ترجمه شهروز پزشکی. تهران: پژوهشگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران.

کیقبادی امیری، کیانوش (۱۳۸۵). بررسی واژه‌ها و عبارات زبان مخفی جوانان (نگاهی صرفی - معنی‌شناختی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

مدرسی، یحیی (۱۳۹۰). درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. نشاط، محمود (۱۳۶۸). شمار و مقدار در زبان فارسی. تهران: امیرکبیر.

نوری‌رج، منیره (۱۳۹۲). تحلیل مردم‌شناختی مقایسه‌ای زبان مخفی (آرگو) در بین دختران نوجوان تهران (مورد مطالعه: مدارس سرای دانش فلسطین و باب‌السلام). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.

یول، جورج (۱۳۷۹). بررسی زبان (یک بررسی زبان‌شناختی). ترجمه نسرین حیدری. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

## References

- Abbasi, F., & Sayadi, A. R. (2015). The argot represents Iranian creativity. *Roshd*, 115, 34-95 [In Persian].
- Afrashi, A. (2002). Take a look at the vocabulary collocation. In A. Afrashi (Ed.), *Thoughts in semantics (11 essays)* (pp. 31-38). Tehran: Farhang Kavesh. [In Persian]
- Alesahebefosul, S. M. (2013). *The effect of the argot of girls and boys between the ages of 12-25 on parents' speech in families residing in Tehran, considering the variable of education* (Master Thesis). Alzahra University, Tehran, Iran [In Persian].
- Aminian, M. (2005). *Modern dictionary of Argot language*. Mashhad: Ava-e-Ra'na. [In Persian]
- Calvet, L. J. (2009). *L'Argot*. (Sh. Pezeshki. Trans). Tehran: Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IRANDOC). [In Persian]
- Chinwe, E. D., & Ojonugwa, J. S. (2016). Issues in second language levels: the sociolinguistic variables in the speech of Port-Harcourt street gangs. *Journal of Modern European Language and Literature(JMEL)*, 7, 88-105.
- Cruse, D. A. (1995). *Lexical semantic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1992). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell.
- Einat, T. & Einat, H. (2000). Inmate Argot as an expression of Prison subculture: the Israeli case. *The Prison Journal*, 80, 308-325.
- Etezadi, Sh. & Alamdar, F. (2008). Sociological analysis of Argot language among girls. *Women's Strategic Studies*, 41, 65-69. [In Persian]
- Guiraud, P. (1966). *L'Argot*. France: Presses Universitaires De France.
- Hurford, R. J., Brendom, H., & Smith, B. M. (2007). *Semantics a course book*. United Kingdom: Cambridge University.
- Kayghobadi Amiri, K. (2006). *The words and expressions of the Argot of the youth a morphologic- semantic look* (Master Thesis). Islamic Azad University. Tehran Central Branch, Tehran, Iran. [In Persian]
- Koskela, A., & Murphy, M. L. (2006). Polysemy and homonymy. In K. Allan (Ed.), *Concise Encyclopedia of Semantics* (pp. 711-714). Kidlington: Elsevier Ltd.
- Lyons, J. (1987). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Modarresi, Y. (2014). *An introduction to sociolinguistics*. Tehran: Institute for Humanities and cultural Studies. [In Persian]
- Murphy, M. L. (1995). *In opposition to an organized lexicon: pragmatic principle and lexical semantic relations* (Ph.D. dissertation). Illinois university, Illinois, USA.
- Murphy, M. L. (2009). Antonymy and incompatibility. In K. Allan (Ed.), *Concise encyclopedia of semantics* (pp. 25-28). Kidlington: Elsevier Ltd.
- Neshat, M. (1991). *Number and amount in Persian language*. Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Nori Raj, M. (2013). *Comparative anthropological analysis of the Argot language among teen girls in Tehran (case study: Felestin Saraye Danesh School & Babussalam School)* (Master thesis). Islamic Azad University, Central Branch, Tehran, Iran. [In Persian]
- Palmer, F. R. (1987). *Semantics: a new outline*. (K. Safavi. Trans.) Tehran: Nashr-e Markaz [In Persian].
- Pustejovsky, J. (2006). Lexical relations. In K. Allan (Ed.), *Concise encyclopedia of semantics* (pp. 475-479). Kidlington: Elsevier Ltd.
- Razavi, M. R. (2000). What is meronymy. *Iranian Journal of Linguistics*, 1 & 2, 82-92 [In Persian].
- Rezayati Kishkehale, M. & Irannejad Najafabadi, M. (2016). Sociology of Argot language. *Institute for Humanities & Cultural Studies*, 8, 982-990. [In Persian]
- Riemer, N. (2010). *Introducing semantics*. U.K.: Cambridge University.
- Saeed, J. (2009). *Semantics*. United Kingdom: Willey Blackwell.

- Safavi, K. & Ramezankhani, M. (2019). Formalizing the sense relation of words' opposition from logical point of view, a mathematical linguistics approach, *Zabanpazhuhi*, 10(29), 193-217 [in Persian].
- Safavi, K. (2001). *Essays on linguistics*. Tehran: Hermes. [In Persian]
- Safavi, K. (2006). *Descriptive dictionary of semantics*. Tehran: Farhange Moaser. [In Persian]
- Safavi, K. (2008). *An introduction to semantics*. Tehran: Soore Mehr. [In Persian]
- Samai, M. (2003). *A Persian dictionary of argot*. Tehran: Nashr-e Markaz. [In Persian]
- Shah Naseri, Sh. (2015). Investigation of argot language of youth in group relationship based on the integration approach. *Journal of Comparative Linguistic Researches*, 10, 147-156. [In Persian]
- Tonkova, G. E. (2015). New material nouns in the Russian argot. *Mediterranean Journal of Social Science*, 6, 431-434.
- Trask, R. L. (1999). *Key concepts in language and linguistics*. New York: Routledge.
- Trudgill, P. (1997). *Sociolinguistics: an introduction to language and society*. (M. Tabatabaei. Trans.) Tehran: Agah. [In Persian]
- Ullmann, S. (1962). *Semantics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Yule, G. (2000). *The study of language: an introduction*. (N. Heydari. Trans.) Tehran: The organization for Researching and Composing University Textbooks in Humanities (SAMT). [In Persian]

## Review of the Network of Semantic Relationships in Argot Language Vocabulary

Masumeh Poloie<sup>1</sup>  
Mohamad Ahmadkhani<sup>2</sup>

Received: 11/11/2017  
Accepted: 30/05/2018

### Abstract

The Argot language is one of the standard varieties of language that is formed among young people or a group of delinquents. Each social group has its own terms and expressions that must be learned in order to enter that group. Argot language is not separate from the language. Rather, it is one of its various varieties. This language represents a heterogeneous society, with each group having an impact on language. One can argue beyond this, claiming that the difference between each Argot language and the language commonly depends on the group attribute that uses this Argot language. The more different these groups are, the more they use different language forms to establish and maintain a relationship with the linguistic community.

Young people form a large part of the active population of our community and the tendency towards peers and differences with adults are important features of this group. They have a particular language system that consists of the norms, values, behaviors and the core of their subculture. It is a secret code and a special communication symbol that transmits messages and creates certain rules and behaviors. Therefore, young people have their own subculture and use special vocabulary. The use of these vocabulary by young people and their influence on the youth subculture has created a certain verbal and non-verbal communication among young people that requires a scientific review. Groups and circles of friends, SMS, social networking messages, television movies, virtual social media, print media such as fictional characters, borrowing from other languages, and other forms of creativity are the means for dissemination of these words. The purpose of this paper is to identify semantic relations in the secret language within the framework of the theory of constructivism.

---

<sup>1</sup> Master of Arts, Department of General Linguistics, Payame Noor University (Corresponding Author); [poloie@irandoc.ac.ir](mailto:poloie@irandoc.ac.ir)

<sup>2</sup> Associated Professor, Department of General Linguistics; Payame Noor University; [ahmadkhani@pnu.ac.ir](mailto:ahmadkhani@pnu.ac.ir)

Constructive semantics is one of the most important methods of achieving analysis using structuralism theory. In this view, the network language is one of the systematic relationships. Structural meanings refer to what the equivalent of a semantic unit is and how they are connected. The constructive semantic label is usually limited to lexical semantics. One of the most fundamental and general principles of constructivist linguistics is that languages, systems, and sub-systems or their constituent levels –grammatical, lexical, and phoneme levels– are interdependent.

An important aspect of lexical semantics is how semantic relations of vocabulary are with each other; in particular, the discovery of the four classes of semantic relations, opposition, hyponymy, synonymy, and member-collection is important. Semantic Relationship is the relationship between lexical categories with other vocabulary, which confronts the speaker with the choice of different lexical categories. This term has different types. In other words, the meaning of the semantic relation is that the language has a semantic structure and the words are related in groups. Of course, these groups are formed on the basis of the semantic relations between the words. According to the tradition of studying meaning, these relations are in the semantic system of language between concepts that at first glance may seem independent, but have a close connection with each other, which is sometimes impossible to distinguish them from one another. Conceptual relationships have two types. Some of them are substitutions, and the others are synthetic, or, according to the famous statement, according to the Saussure's attitude, is a function of substitution and conjunction. The substitution relationships between concepts arise among members of a grammatical category and with their replacement. This category of conceptual relationships, typically and not necessarily, consists of words from various grammatical categories that together create well-formedness. In order to achieve the purpose of the article, we first discuss the categories of semantic, synonymy, polysemy, opposition, hyponymy, meronymy, collocation, portion-mass, member-collection, homophony and homography. After processing and identifying these relationships in the Argot language vocabulary derived from an interview of the 15-30 year old young people in Tehran subway, as well as the *Persian Dictionary of Argot* of Samai's work, the frequency of each semantic relationship was determined. The sample size is 1507 words; it has been extracted by two methods of documenting *the Persian Dictionary of Argot* and a researcher-made interview with a Snowball Sampling method. After collecting and deletion, the words were classified according to their nature and meaning in fourteen semantic areas. These classes include tools and objects, automobiles, moods, ethics and behavior, secret communication, the condition of organs, numbers, organs, eating and drinking, people, actions, opiates, clothing and places. The information of each word includes the semantic domain, the concept, the lexical entry and the Encyclopedia meaning. In addition to identifying semantic domains, the concept of each lexical category was also identified. Because the creators of the Argot language vocabulary use or create these words in an attempt to keep secrets hidden within a group of their inherent knowledge, the words reference may be different from these concepts. Then, the semantic relations of lexical data in each area were determined by qualitative content analysis method. The question of this research is if semantic relations exist in the secret language and what the relationship between the highest and lowest frequencies of semantic relations is. The results of the derivation of semantic analysis show that the highest and lowest

lexical frequencies belong to the domains of people and clothing, respectively. Also, synonymy with the frequency of 63.05% has the highest semantic and homography with the frequency of 0.11% has the least semantic relation. The high frequency of synonymy relation in the vocabulary of this language represents the main reason for the use of Argot language; that is, to hide the meaning of these words. If these meanings are revealed to others, new terms replaces the previous words.

**Keywords:** Semantic Structure, Network of Semantic Relationships, Argot, Slang



## ساخت مجهول در گویش تالشی (سه سار)<sup>۱</sup>

عبداله عزت دوست<sup>۲</sup>

مجتبی منشی زاده<sup>۳</sup>

حیات عامری<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۱۳

### چکیده

مقاله حاضر، به بررسی ساخت مجهول، در گویش تالشی می پردازد. این گویش، در برخی نواحی استان گیلان رواج دارد و به سه گونه مرکزی، شمالی و جنوبی دسته بندی می شود. روش پژوهش، تلفیقی از میدانی و کتابخانه ای است. داده های پژوهش، به روش میدانی و از طریق مصاحبه با ۳۰ گویشور بومی روستای سه سار گردآوری شده اند. در چارچوب نظری، از یافته های مرتبط سایر پژوهشگران نیز استفاده شد. گونه مورد بررسی در این مقاله، از نوع جنوبی بود که در روستای سه سار رایج است. این گویش دارای دو نظام حالت فاعلی - مفعولی و کنایی - مطلق است. بر این مبنای، مقاله حاضر، به بررسی چگونگی

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.18866.1492

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری زبان شناسی همگانی، گروه زبان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران؛  
a.ezzatdoust1106@gmail.com

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی فرهنگ و زبان های باستان، دانشیار گروه زبان و فرهنگ های باستانی، عضو هیأت علمی دانشگاه

علامه طباطبایی تهران (نویسنده مسئول)؛ Monshizadeh@atu.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی زبان شناسی، استادیار گروه زبان شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس؛

ameri@modares.ac.ir



ساخت مجهول در این دو نظام حالت می‌پردازد تا به پرسش‌هایی پاسخ دهد. آیا در این گویش ساخت مجهول وجود دارد؟ همچنین، با وجود این دو نظام حالت، مجهول‌سازی در آن چگونه انجام می‌گیرد؟ یافته‌های پژوهش نشان داد که در گویش تالشی سه سار، ساخت مجهول وجود دارد. هر چند در این گویش ساخت مجهول با حذف عامل صورت می‌گیرد، اما در مواردی نیز عامل از جمله حذف نمی‌شود. بلکه، با تغییر جایگاه بعد از مفعول به صورت شناسه مبهم متصل می‌آید. همچنین ساخت مجهول فقط در صورتی به صورت همزمان در ساخت‌های کنایی رخ می‌دهد که عامل از جمله حذف نشود.

**واژه‌های کلیدی:** ساخت مجهول، ساخت معلوم، گویش تالشی سه سار، حالت فاعلی - مفعولی، حالت کنایی - مطلق

## ۱. مقدمه

در پژوهش‌های زبانی، ساخت مجهول همواره موضوعی بحث‌برانگیز بوده‌است. راسخ مهند (Rasekh Mahand, 2009) پس از بررسی آثار نوشته‌شده در این زمینه، این پژوهش‌ها را در دو دسته قرار می‌دهد. در گروه نخست، پژوهشگرانی مانند معین (Moine, 1974) و کریمی (Karimi, 2005) اعتقادی به وجود ساخت مجهول ندارند و آن را ناگذر می‌دانند. در گروه دوم افرادی مانند باطنی (Bateni, 1985) و دبیر مقدم (Dabir Moghadam, 2004) این ساخت را بدیهی می‌دانند. دبیر مقدم (همان) می‌نویسد افعالی مجهول می‌شوند که متعدی و ارادی باشند. وی، در این زمینه به نمونه‌های زیر اشاره می‌کند:

۱. الف) علی پنجره را باز کرد (معلوم)

ب) پنجره توسط علی باز شد (مجهول)

به نظر می‌رسد ساخت مجهول در گویش تالشی سه سار وجود داشته باشد. از سوی دیگر، این گویش دارای دو نظام حالت کنایی - مطلق<sup>۱</sup> و فاعلی - مفعولی<sup>۲</sup> نیز هست که به شرح آن‌ها در زیر پرداخته می‌شود.

هیگ (Hiag, 1998) بیان کرده‌است در مورد موضوع حالت کنایی بین زبان‌شناسان اتفاق نظر وجود ندارد. او ساخت کنایی را الگویی دستوری می‌داند که در آن فاعل بند لازم، عملکردی مانند مفعول جمله متعدی و متفاوت از فاعل بند متعدی دارد. در گویش تالشی سه سار، این تفاوت

<sup>۱</sup> ergative-absolutive

<sup>۲</sup> nominative-accusative

و همانندی در رفتار گروه های اسمی با حالت‌نمایی نشان داده می‌شود. حالت‌نمای کنایی /i- به فاعل بند متعدی افزوده می‌شود و آن را از دیگر موضوع‌ها متمایز می‌کند. بر خلاف نظام حالت‌کنایی-مطلق، در نظام حالت‌فاعلی-مفعولی، مانند زبان فارسی و انگلیسی، فاعل بند لازم و متعدی همانند هم عمل می‌کنند و مفعول بند متعدی نسبت به آن‌ها متفاوت است. در این مقاله، به ساخت مجهول و شیوه‌های ساخت آن در گویش تالشی سه سار پرداخته می‌شود. این گویش به سه گونه شمالی، جنوبی و مرکزی تقسیم می‌شود. در استان گیلان در مناطق کوهستانی و جلگه‌ای مانند فومن، ماسوله، ماسال، شاندرمن، هشتر، پره‌سر، آلیان، سه سار و موارد مشابه رواج دارد. لازم به توضیح است که روستای سه سار در شهرستان صومعه‌سرا قرار دارد و جمعیت آن در حدود ۵۰۰۰ نفر است که به گونه جنوبی سخن می‌گویند. در مقایسه با دو گونه شمالی و مرکزی گویش تالشی، پژوهش‌های اندکی در پیوند با گونه جنوبی آن انجام گرفته‌است. ساخت مجهول از جمله موضوعاتی است که چندان به آن پرداخته نشده‌است. این ساخت یا تغییرات ساخت واژی فعل متعدی معلوم و ترتیب واژه‌ها همراه است. با بررسی این پدیده دستوری در گویش تالشی، می‌توان به یافته‌های جدیدی دست یافت. به ویژه اینکه لاکا (Laka, 1993; qouted from Atlamaz, 2012, p. 59)، آتوسکا (Otuska, 2000 qouted from Atlamaz, 2012, p. 59) و لوین و ماسام (Levin & Masam, 1986; qouted from Atlamaz, 2012, p. 59) وجود حالت‌نمای کنایی در ساخت مجهول را ممکن نمی‌دانند و زبان‌های کنایی را فاقد ساخت مجهول می‌دانند. بنابراین بررسی ساخت مجهول در این دو ساخت می‌تواند ما را در یافتن پاسخی روشن به پرسش‌هایی کمک کند که از این قرارند: نخست، آیا در این گویش ساخت مجهول وجود دارد؟ دوم، ساخت مجهول در این گویش به چه صورت‌هایی انجام می‌گیرد؟ سوم، آیا در این گویش وقوع همزمان ساخت مجهول با ساخت کنایی در یک جمله ممکن است؟

روش پژوهش و گردآوری داده‌ها در این پژوهش میدانی است. داده‌های زبانی این پژوهش به صورت غالب جمله‌های ساده مثبت و به ساخت‌های فاعلی - مفعولی و کنایی - مطلق هستند. زیرا این گونه جمله‌ها می‌توانند تنوع ساخت مجهول در این گویش را به خوبی نشان دهند و به خواننده برای رسیدن به درک بهتر کمک کنند. این جمله‌ها به وسیله مصاحبه با ۳۰ گویشور بومی تالشی زبان روستای سه سار گردآوری شده و گفتار آن‌ها ضبط و ثبت شده‌است. سن گویشوران بالای ۴۰ سال بود که بیشترین آن‌ها، مرد و دارای تحصیلات تا سطح دیپلم بودند. زیرا تصور می‌شود این افراد کمتر تحت تأثیر گویش گیلکی و زبان فارسی قرار گرفته باشند. برای تحلیل داده‌های پژوهش، ابتدا صورت آوانگاشت داده‌ها نوشته شده و در زیر هر جمله، برگردان فارسی

و انگلیسی آن ارایه گردید تا به فهم هر چه بیشتر موضوع کمک کند. در مقاله حاضر، پس از مقدمه به ترتیب پیشینه پژوهش، چارچوب نظری توصیفی از حالت کنایی - مطلق و فاعلی - مفعولی، چارچوب نظری، مجهول سازی و تنوع ساختی آن در گویش تالشی، مجهول ساختاری یا واژگانی و نتیجه گیری آورده می شود.

## ۲. پیشینه پژوهش

در مورد ساخت مجهول و حالت کنایی به طور جداگانه پژوهش هایی انجام گرفته است. در این مقاله، فرصت بررسی همه آنها وجود ندارد و آن دسته از آثاری بررسی می شود که در پژوهش های خود به این دو موضوع به صورت همزمان اشاره نموده اند:

هیگ (Hiag, 2008, p. 111) با ارایه شواهدی از فارسی باستان بیان کرده است که در فارسی باستان فاعل (S) و عامل (A) دارای یک حالت یکسان یعنی فاعلی هستند و از جنبه مطابقت، فعل با آنها مطابقت می کند. هر چند در گونه معاصر در بعضی از زبان های ایرانی، فعل با مفعول مطابقت می کند و مفعول با حالت نمای خاصی یعنی مفعولی نشان داده می شود. به بیان دیگر، در دوره باستان در ابتدا ساخت کنایی وجود نداشته است اما بعدها به وجود آمده است. او (همان) با استناد به پاینه (Payne, 1997) شکل مجهول را صورتی نشان دار از جهت دانسته و می نویسد فعل مجهول در بافتی به کار می رود که در آن بافت (A) نسبت به مفعول (O) از اهمیت کمتری برخوردار است. وی (همان) ساخت کنایی در زبان های ایرانی نو را صورتی بی نشان از جهت می داند که در بندهای متعدی به کار می رود. وی ساخت کنایی را شکل تحول یافته ساخت مجهول ندانسته است. هر چند از دوره باستان تا فارسی نو، با تغییر یا انتقال ویژگی در عامل، عامل به فاعل نحوی تبدیل می شود. فاعل دستوری نیز ویژگی دستوری خود را از دست می دهد که همین امر سبب به وجود آمدن ساخت های کنایی شده است.

کمری (Comrie, 2013) به موضوع منشأ حالت کنایی در زبان های ایرانی می پردازد. او با بررسی شواهدی از فارسی باستان و تحلیل و مقایسه آنها نتیجه می گیرد که فارسی باستان فاقد ساخت کنایی است و منشا آن در زبان های ایرانی را ساخت واژی می داند. همچنین در فارسی باستان، فاعل فعل لازم (S) و مفعول فعل متعدی (O) از جنبه حالت نمایی نسبت به فاعل فعل متعدی (A) عملکرد متفاوتی دارند. وی رایج ترین صورت های مجهول در فارسی باستان، را صورت های بدون عامل می داند. او تفاوت ساخت مجهول و کنایی، در فارسی باستان را از جنبه تغییر ویژگی های فاعل در این دو ساخت می داند: در جمله مجهول فاعل به لحاظ ساخت واژی و

نحوی فاعل است در حالی که عامل از جنبه نحوی غیر فاعل است. در ساخت‌های کنایی عامل به لحاظ نحوی فاعل است، هر چند از جنبه ساخت‌وازی حالت غیر فاعلی دارد. این در حالی است که مفعول به لحاظ نحوی غیر فاعل و به لحاظ ساخت‌وازی دارای حالت مستقیم (فاعلی) است. او براساس شواهد زبانی سانسکریت نتیجه می‌گیرد که اگر در ساختی عامل ویژگی‌های فاعلی نداشته باشد، آن ساخت مجهول است. اگر عامل این ویژگی‌ها را داشته باشد، آن ساخت معلوم است. همچنین اگر در ساختی عامل ویژگی فاعل نحوی داشته باشد، آن ساخت کنایی و غیر مجهول است. او ساخت مجهول را منشأ ساخت کنایی در زبان‌های ایرانی می‌داند.

اتلماز (Altamaz, 2012, p. 55-61) به بررسی زبان کرمانجی (شاخه‌ای از زبان‌های ایرانی غربی) می‌پردازد. او پس از بررسی داده‌های زبانی نتیجه می‌گیرد که در زبان کرمانجی فاعل از جنبه رفتاری متفاوت از عامل است. ساختار این زبان کنایی است. در این زبان، حالت کنایی نه بر اساس نمود کامل، بلکه براساس زمان گذشته است. فعل مجهول به صورت در زمانی از فعل گذشته شکل گرفته است. دیگر اینکه، هم ساخت مجهول و هم ساخت کنایی در این زبان به یک پدیده اشاره دارند چون هر دو ساختار واژگانی دارند. همچنین فعل در ساخت مجهول و کنایی با مفعول (O) مطابقت دارد.

### ۳. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، میدانی است. ابتدا، داده‌های پژوهش به طور مستقیم از طریق مصاحبه با ۳۰ گویشور تالشی، جمع‌آوری، ثبت و آوانگاری می‌شوند. در این میان، سعی شده تا حد امکان از داده‌های طبیعی برای انجام این پژوهش استفاده شود و گویشوران به تولید جمله‌ها یا ساخت‌های خاصی هدایت نشوند. این پژوهش، از جنبه‌ای توصیفی نیز هست. زیرا در آن به توصیف داده‌ها نیز پرداخته می‌شود. همچنین پس از توصیف داده‌ها از منابع موجود کتابخانه‌ای در زمینه زبان‌ها و گویش‌های ایرانی نیز استفاده می‌شود. بر این مبنا این پژوهش، کتابخانه‌ای نیز هست.

### ۴. چارچوب نظری

#### ۴.۱. نظام حالت در زبان‌ها

ون دویسر (Van de Visser, 2006, p. 2-3) می‌نویسد زبان‌های رایج در دنیا برای نشان دادن حالت گروه‌های اسمی از نظام‌های حالت فاعلی - مفعولی یا کنایی - مطلق و یا ترکیبی از هر دو نظام استفاده می‌کنند که در زیر به شرح آن‌ها می‌پردازیم:

#### ۲.۴. حالت فاعلی - مفعولی

ون دويسر (Van de Visser, 2006, p. 3) می‌نویسد هر زبان طبیعی گزاره لازم و متعدی را از هم متمایز می‌کند. گزاره لازم، فقط یک موضوع دارد در حالی که گزاره متعدی دو یا چند موضوع دارد. برای نمونه، در زیر دو جمله «۱- من آمدم و ۲- من تو را می‌بینم» را به زبان انگلیسی و گویش تالشی سه سار بررسی می‌کنیم:

1. æz	umi	-mæ
I(Abs)	come	- 1 <sup>st</sup> .pst. sing
I came .		
(لازم) من آمدم		

2. æz	tə	vin	-əm
I (Nom)	(Acc)	see	-1 <sup>st</sup> . pres. Sing
I see you .			
(متعدی) من تو را می‌بینم.			

از دیدگاه سنتی، در زبان انگلیسی در هر دو مورد (I) فاعل و (you) مفعول است. به همین ترتیب، در دو نمونه بالا از گویش تالشی (æz) فاعل و (tə) مفعول است. بنابراین حالت‌های نحوی<sup>۱</sup>، یعنی فاعلی و مفعولی، این دو ضمیر به خوبی نشان داده شده‌است. هر چند زبان‌هایی هستند که هیچ تمایزی بین موضوع‌های گزاره‌های متعدی در نظر نمی‌گیرند. در این زبان‌های طبیعی برای نشان دادن حالت از پایانه‌های صرفی<sup>۲</sup> و یا ترتیب واژه‌ها استفاده می‌شود. گویش تالشی (که از زبان‌های ایرانی است) از هر دو ویژگی نظام حالت ضمیری<sup>۳</sup> و ترتیب بی‌نشان واژه‌ها<sup>۴</sup> برای نشان دادن حالت استفاده می‌کند که بر پایه آن جایگاه فاعل پیش از فعل و مفعول پس از آن است.

فاعل جمله لازم و متعدی، در دو جمله زبان انگلیسی، دارای یک حالت نحوی هستند یعنی کنادی یا فاعلی هستند. به بیان دیگر، فاعل فعل لازم و فاعل فعل متعدی در یک جایگاه قرار دارند و هر دو فاعل از جنبه رفتاری یکسان هستند. به این معنا که هر چند هر دو در دو ساخت متفاوت به کار می‌روند اما به وسیله حالت‌نمای خاصی از هم متمایز نمی‌شوند.

<sup>1</sup> grammatical case

<sup>2</sup> inflection

<sup>3</sup> pronominal case system

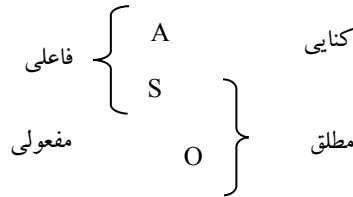
<sup>4</sup> unmarked word order

#### ۳.۴. حالت کنایی - مطلق

دیکسون (Dixon, 1994, p. 8) حالت کنایی را حالتی می‌داند که در بعضی از زبان‌های ویژه، فاعل فعل لازم و مفعول فعل متعدی از جنبه رفتاری نسبت به هم یکسان، اما نسبت به فاعل فعل متعدی از جنبه رفتاری متفاوت هستند. به بیان دیگر، در این زبان‌ها فاعل فعل متعدی دارای حالت کنایی و فاعل فعل لازم و مفعول فعل متعدی دارای حالت مطلق هستند. این تفاوت رفتاری در پایان گروه اسمی دارای حالت کنایی با حالت‌نما نشان داده می‌شود. (برای نمونه، در جمله ۴ از گویش تالشی در پایین حالت نمای کنایی /-i/ به فاعل فعل متعدی دارای حالت کنایی افزوده می‌شود و فاعل فعل لازم و مفعول فعل متعدی فاقد حالت‌نما هستند.) او اصطلاح کنایی - مطلق را برای اشاره به این زبان‌ها به کار می‌برد و در آن‌ها برای موضوع‌های فعل سه حالت نحوی اساسی زیر را مفروض می‌داند:

الف) فاعل فعل متعدی (A)، ب) فاعل فعل لازم (S) و ج) مفعول فعل متعدی (O)  
 دیکسون (Dixon, 1994, p. 8) رابطه بین این سه موضوع را به صورت زیر نشان می‌دهد:

۳.



4. Amir-i kitAv xun -dæ  
 Amir (Obliq) book (Abs)-Indef read - 3<sup>rd</sup>.sing . pst .  
 Amir read a book.

امیر کتاب خواند.

5. Amir š -æ  
 Amir (Abs) go - 3<sup>rd</sup>.sing . pst .  
 Amir went.

امیر رفت.

#### ۴.۴. مجهول سازی

طیب‌زاده (Tabibzadeh, 2006) افعال فارسی را دارای دو جهت معلوم و مجهول می‌داند. راسخ‌مهندس راسخ‌مهندس (Rasekh Mahand, 2009) معتقد است که تفاوت ساخت معلوم و مجهول در ظرفیت نحوی است و از جنبه معنایی تفاوتی با یک‌دیگر ندارند. فرشیدور (Farshidvar, 2005, p. 427) فعل را از جنبه جهت به معلوم و مجهول تقسیم می‌کند. وی فعل معلوم را فعلی می‌داند که به فاعل اسناد داده می‌شود، به این معنا که فاعل آن آورده شود. مانند: فرهاد را دید. در

مقابل، فعل مجهول به مفعول اسناد داده می‌شود و فاعلش نمی‌آید. مانند: فرهاد در شمیرانات دیده شد. دبیرمقدم (Dabir Moghadam, 1985) می‌نویسد در افعال مرکب با فعل واژگانی «کردن»، عنصر فعلی به «شدن» تبدیل می‌شود و اسم مفعول «کرده» به وسیله یک گشتار حذف می‌شود. احمدی گیوی (Ahmadi Givi, 2001, p. 258) می‌نویسد در مجهول سازی زبان فارسی، پس از حذف نهاد، از ساخت‌های گوناگون فعل معین «شدن» (با در نظر گرفتن زمان اصلی)، به همراه صفت مفعولی فعل اصلی استفاده می‌شود. در صورتی که «را» همراه با مفعول باشد، این «را» حذف می‌شود و شناسه فعل مجهول با نهاد جدید یا همان مفعول پیشین است. برای ساخت صفت مفعولی از فعل اصلی «ه» را به بن ماضی اضافه می‌کنیم: «علی کتاب را آورد». کتاب + آورده + شد = کتاب آورده شد.

هگمن (Haegeman, 1994, p. 320-321) می‌نویسد در تبدیل فعل معلوم به مجهول:

۱. ساخت واژه فعل تغییر می‌کند.
  ۲. نقش تنایبی موضوع بیرونی جذب می‌شود.
  ۳. حالت ساختاری فعل جذب می‌شود.
  ۴. موضوع درونی فعل مجهول به جایگاهی انتقال می‌یابد تا بتواند حالت بگیرد.
  ۵. این حرکت گروه اسمی، برای رعایت اصل صافی حالت ضروری است.
  ۶. به سبب اینکه جایگاه فاعل خالی است، این حرکت مجاز است.
- به‌طور کلی، با توجه با پژوهش‌های پیشین، می‌توان به توصیف‌های زیر از ساخت مجهول دست یافت:
۱. در زبان فارسی ساخت مجهول وجود ندارد، بلکه در آن ساخت ناگذر وجود دارد (Moine, 1974; Karimi, 2005).
  ۲. ساخت مجهول در زبان فارسی وجود دارد و از ترکیب صفت مفعولی فعل و صورت تصریفی فعل کمکی «شدن» ساخته می‌شود (Bateni, 1985; Dabir Moghadam, 1985).
  ۳. گشتار مجهول فقط بر آن جمله‌های معلوم عمل می‌کند که متعدی و دارای مفهوم ارادی باشند (Dabir Moghadam, 2004).
  ۴. ساز و کارهایی که جایگزین ساخت مجهول می‌شوند:

الف) تغییر فعل واژگانی در افعال مرکب:

غمگین کرد ← غمگین شد، عصبانی نمود ← عصبانی شد، دشوار ساخت ← دشوار شد، تنبیه نمود ← تنبیه شد، گول زد ← گول خورد، بر باد داد ← بر باد رفت، به حساب آورد ← به حساب آمد، شکست داد ← شکست خورد (Sadeghi & Arzhang, 1975; Mansoori, 2009).

ب) استفاده از صیغه‌های سوم شخص جمع فعل‌های متعدی بدون عامل. مانند: او را دیدند (او دیده شد)، کشتنش (او کشته شد). این فعل‌ها اگر چه به ظاهر معلوم هستند، در معنا و حقیقت مجهول هستند. زیرا فاعل آن‌ها نه فقط برای خواننده و شنونده بلکه برای گوینده و نویسنده نیز مجهول است (Ahmadi Givi, 2001; Yusefi, 1996).

## ۵. مجهول‌سازی و تنوع ساختی آن در گویش تالشی

در گویش تالشی سه سار ساخت مجهول به شیوه‌های مختلف انجام می‌گیرد که در زیر به صورت جداگانه به آن‌ها پرداخته می‌شود.

### ۵. ۱. ساخت مجهول با حذف عامل

در گویش تالشی سه سار، فقط ستاک گذشته فعل است که در ساخت مجهول به کار می‌رود. در این گویش ساختار فعل مجهول به طور کلی به صورت زیر است:

۶. فعل بودن + (صفت مفعولی) iyæ + ریشه فعل

در ساختار فعل مجهول، فعل بودن در مضارع به صورت /bu/ (می‌شود)، در زمان گذشته به دو صورت /bæ/ (شد) برای زمان گذشته ساده و /bΛ/ (شده بود) برای گذشته کامل صرف می‌شود. برای نمونه، در این قسمت صورت مجهول فعل‌های متعدی مانند خوردن، پاک کردن و کندن به زمان‌های حال و گذشته آورده می‌شود:

7. hærde(n) (to eat)

فعل خوردن:

hær- iyæ - bu

مجهول به زمان حال:

(will be eaten)

خورده می‌شود.

hær- iyæ-bæ

مجهول به زمان گذشته ساده:

(was eaten)

خورده شد.

hær- iyæ-bΛ

مجهول به زمان گذشته کامل:

(had been eaten)

خورده شده بود.

8. pΛ Akrærde (n) (to clean)

فعل پاک کردن:

P Λ Akrær- iyæ - bu

مجهول به زمان حال:

(will be cleaned)

پاک می‌شود.



- pΛ Akrær- iyæ - bæ  
(was cleaned)  
پاک شد. مجهول به زمان گذشته ساده:
- pΛ Akrær- iyæ - bΛ  
(had been cleaned)  
پاک شده بود. مجهول به زمان گذشته کامل:
9. kænde (n) (to take out) فعل کنندن:  
kæn- iyæ-bu مجهول به زمان حال:  
(will be taken out)  
کننده می شود.
- kæn- iyæ-bæ مجهول به زمان گذشته:  
(was taken out)  
کننده شد.
- kæn- iyæ-bΛ/ Λ -bΛ مجهول به زمان گذشته کامل:  
(had been taken out)  
کننده شده بود.

در این قسمت با هر یک از فعل های (n) ,kænde (n) ,hærde(n) pΛ- Akrærde (n) نمونه هایی آورده می شود که در آن ها عامل از جمله حذف شده است.

10. pilΛ hær - iyæ -bæ  
rice (Acc) eat -part -be 3<sup>rd</sup>.sing .pst  
The rice was eaten.  
برنج خورده شد.
11. barya - en pΛ- Akrær - iyæ - be - nΛ  
Windows (Acc) clean -part -be 3<sup>rd</sup>.pl .pst . part  
The Windows had been cleaned.  
پنجره ها پاک شده بودند.
12. dΛren kan - iyæ - be -næ  
trees (Acc) take -part -be -3<sup>rd</sup>.pl.pst  
The trees were taken out.  
درخت ها در آورده شده اند.

در جمله های بالا، عامل از جمله حذف شده است. هر چند این جمله ها به وجه کامل و زمان گذشته هستند، اما با حذف عامل در آن ها، دیگر ساخت کنایی در آن ها پدیدار نمی گردد.

## ۵.۲. ساخت مجهول با جایگزین سازی شناسه‌های مبهم به جای عامل

در گویش تالشی سه سار، همانند سایر زبان‌ها، وقتی مفعول از اهمیت ویژه‌ای برخوردار باشد، در جایگاه فاعل قرار می‌گیرد. نه تنها عامل از جمله حذف نمی‌شود، بلکه پس از مفعول، به صورت شناسه جمع متصل /-šun/ و یا مفرد /-əš/ می‌آید و فعل مجهول به صورت گذشته سوم شخص مفرد ظاهر می‌شود. می‌توان این شیوه از مجهول‌سازی را به صورت زیر بیان نمود:

۱۳.

مفعول + šun / əš + ریشه فعل + dæ / dΛ / tΛ / tæ

در این شیوه از مجهول‌سازی نوع خاصی از شناسه‌ها مانند /-šun/ و /-əš/ که هیچ شباهتی با ضمائر فاعلی، مفعولی، ملکی و انعکاسی ندارند به دنبال مفعول می‌آیند. باید اشاره نمود این شناسه‌ها صورت ضعیف و تقلیل یافته عامل ضمیری یعنی /ævun/ هستند و فعل با آن‌ها مطابقت ندارد.

14. kæ                      -šun                      su                      -tæ  
house (Abs)Def they (Obliq) burn - 3<sup>rd</sup>.sing. pst  
The house was burned /set fire (by them)  
خانه آتش گرفت / خانه را به آتش کشیدند.

15. bæR                      (-əš)                      -šun                      čΛkən -dæ  
door (Abs) Def they (Obliq) break -3<sup>rd</sup>.sing. pst  
The door was broken ( by them).

در شکسته بود / در را شکسته بودند.

16. gusændun-u                      -šun                      særΛvər                      -dΛ  
The sheep (Abs) Def they (Obliq) slaughter - 3<sup>rd</sup>.sing. pst perf.  
The sheep had been slaughtered ( by them).  
گوسفندان سر بریده شده بودند / گوسفندان را سر بریده بودند.

17. Amir                      -əš                      vin                      -dæ  
Amir(Abs) he (Obliq) see - 3<sup>rd</sup>.sing. pst  
Amir was seen ( by him).  
امیر دیده شد / امیر را دیده بود.

18. Amir                      -šun                      vin                      -dΛ  
Amir(Abs) they (Obliq) see - 3<sup>rd</sup>.sing. pst perf.  
Amir had been seen ( by them).  
امیر دیده شده بود / امیر را دیده بودند.

در این گویش، چنین ساخت‌هایی از مجهول فقط در زمان گذشته و با وجه کامل وجود دارد. این ساخت از مجهول در دیگر زمان‌ها وجود ندارد. برای نمونه، دو جمله (۱۹) و (۲۰) در زیر به زمان غیر گذشته هستند:

19. ?\*Amir - əš vin -ə  
 Amir(ACC) he (Nom) see - 3<sup>rd</sup>.sing. pres.  
 Amir is seen by him.

امیر دیده می شود.

20. ?\*Amir -šun vin -ən  
 Amir(ACC) he (Nom) see - 3<sup>rd</sup>.pl. fut.  
 Amir will be seen (by them).

امیر دیده خواهد شد.

علت غیر دستوری بودن جمله‌های (۱۹) و (۲۰) این است که این جمله‌ها به زمان غیر گذشته و نمود ناقص هستند. همچنین، مطابقه فعل به لحاظ شخص و شمار با فاعل که در اینجا دو صورت ضمیری /-šun/ و /-əš/ هستند، صورت نمی‌گیرد. یکی دیگر از دلایل غیر دستوری بودن این دو جمله، کاربرد دو صورت ضمیری /šun/ و /əš/ در ساخت‌های غیر کنایی یا ساخت‌های با نمود ناقص است. این دو صورت ضمیری، فقط در ساخت‌های با زمان گذشته و با نمود کامل، یعنی ساخت‌های کنایی، پس از مفعول قرار می‌گیرند. به بیان دیگر، این دو صورت ضمیری وابسته به زمان گذشته و نمود کامل هستند. جمله‌های (۱۴) تا (۱۸) که به زمان گذشته و نمود کامل هستند، فعل از جنبه شخص و شمار یعنی جمع یا مفرد بودن نه با عامل و نه با مفعول مطابقت نمی‌کند و همیشه به لحاظ شخص و شمار به صورت مفرد می‌آید. در چنین ساخت‌هایی با پیش‌آمدگی مفعول و واقع شدن عامل به دنبال آن، شاهد ساخت‌های مجهول خواهیم بود. به بیان دیگر، پیش‌آمدگی مفعول خود می‌تواند از عوامل مجهول‌سازی در ساخت‌های کنایی باشد و در عین حال حالت کنایی آن را نیز حفظ کند. این شیوه از مجهول‌سازی، در زمان گذشته و با نمود کامل انجام می‌گیرد و این همان شرایطی است که برای وقوع ساخت کنایی لازم است. در این شیوه از مجهول‌سازی، ترتیب واژه‌ها از SOV به OSV تغییر می‌کند. برای نمونه، جمله مجهول / æmir- / جمله /šun žæn -dæ/ (امیر را زدند) از ساختار بی‌نشان OSV پیروی می‌کند. همچنین صورت معلوم آن، جمله /əšun Amir - (ə) šun žæn-dæ/ (آن‌ها امیر را زدند) است که ترتیب واژه‌ها در آن به صورت SOV است. در این جمله /ævun/ ضمیر کنایی است و به جای /-šun/ آمده است. با تغییر ترتیب واژه‌ها از حالت بی‌نشان SOV به حالت نشان‌دار OSV، گروه اسمی مفعولی به جایگاه آغازین جمله یعنی جایگاه فاعل حرکت می‌کند. برای فهم بهتر، نمونه‌های بیشتری از صورت‌های معلوم و مجهول آورده می‌شود:

21. ævun kærġ-un kəš -tæ  
 They (Oblīq) hens (Abs)Def kill - 3<sup>rd</sup>.sing. pst  
 They killed the hens.

آن‌ها مرغ‌ها را کشتند.

22. kærg -un                      -(ə) šun                      kəš                      -tæ  
 hens (Abs)Def    they (Obliq)    kill                      - 3<sup>rd</sup>.sing . pst  
 The hens were killed ( by them ) .

مرغ کشته شد.

23. æi                      bær- əš                      čΛkən                      - dæ  
 he (Obliq)    door (Abs)Def                      break                      -3<sup>rd</sup>.sing . pst  
 He broke the door .

او در را شکست.

24. bær                      - əš (šun )                      čΛkən                      - dæ  
 door(Abs)Def    he / they ( Obliq)                      break                      -3<sup>rd</sup>.sing . pst  
 The door was broken ( by him / them ) .

در شکسته شد.

دو جمله معلوم (۲۱) و (۲۲) دارای ساختار کنایی - مطلق هستند. در صورت‌های مجهول این دو جمله یعنی (۲۳) و (۲۴) ساختار کنایی - مطلق حفظ شده است، اما ترتیب حالت به مطلق - کنایی تغییر یافته است و حالت کنایی نیز حفظ می‌شود. به بیان دیگر، حالت کنایی و ساخت مجهول با یک‌دیگر در یک ساخت وجود دارند. بر پایه موارد اشاره شده و شواهد زبانی گویش تالشی، این شیوه از ساخت مجهول با ادعای لاکا (Laka, 1993; qouted from Atlamaz, 2012, p. 59) و آتوسکا (Otuska, 2000 qouted from Atlamaz, 2012, p. 59) و لوین و ماسام (Levin & Masam, 1986; qouted from Atlamaz, 2012, p. 59)، مبنی بر عدم وقوع حالت نمای کنایی در ساخت های مجهول، در تناقض است.

### ۵.۳. ساخت مجهول با تکواژ /-næ/

در گویش تالشی سه سار نوعی دیگر از ساخت مجهول نیز وجود دارد که در ساخت‌های دو مفعولی صورت می‌گیرد. در این نوع از مجهول‌سازی علاوه بر عامل، مفعول مستقیم نیز از جمله حذف می‌شود. مفعول غیر مستقیم در جایگاه عامل قرار می‌گیرد و تکواژ /-næ/ به معنی «با» به عنوان پسوند به آن اضافه می‌شود. به دنبال آن، تکواژهای دیگری نیز به فعل اضافه می‌شوند. به بیان دیگر، در این نوع از مجهول‌سازی به طور همزمان چند تکواژ مجهول ساز مانند /-næ/، /-iyæ/ و b (æ/enæ/ Λ) در ساخت مجهول دخالت دارند. بر این مبنا می‌توان آن را مجهول‌سازی چندتکواژی یا چندگانه نیز نامید. مانند:

25. Amir-i                      dΛr -əš                      tævæ-r-inæ                      dævər                      -dæ  
 Amir (Obliq)    tree (Abs) Def                      ax(Abs) Indef                      cut                      -3<sup>rd</sup>.sing.past  
 Amir cut the tree with an ax.

امیر درخت را با تبر برید.

26. tævər -inæ dævər -iyæ  
ax(Acc)Indef -with cut -part. 3<sup>rd</sup>.pl.past  
It was cut with an ax.

با تبر بریده شد.

27. Amir-i midad - inæ æi nivəš - tæ  
Amir (Obliq) pencil(Abs) Indef - with it (Abs) write -3<sup>rd</sup>.pl.past  
Amir wrote it with a pencil.

امیر آن را با مداد نوشت.

28. midad -inæ nivis - iyæ  
pencil(Acc) Indef -with write -part(be). 3<sup>rd</sup>.sing past  
It was written with a pencil.

با مداد نوشته شده است.

جمله‌های (۲۶) و (۲۸) مجهول هستند، زیرا فاعل آن‌ها مشخص نیست و فقط گوینده و شنونده براساس بافت موقعیتی می‌دانند که عامل آن‌ها، چه چیز یا چه کسی است. در این نوع از مجهول‌سازی بر انجام فعل و گروه اسمی به همراه /-inæ/ تأکید می‌شود. به دلیل اینکه در ساخت‌های مجهول تولیدشده عامل وجود ندارد، حالت کنایی نیز وجود ندارد.

## ۶. ساخت مجهول و حالت کنایی

بر اساس شواهد زبانی گویش تالشی می‌توان گفت به طور کلی در ساخت‌های مجهول این گویش نخست اینکه (مانند جمله‌های بخش ۴-۱ و ۴-۳) عامل وجود ندارد و گروه اسمی مفعولی در جایگاه عامل قرار می‌گیرد. در این شیوه مجهول‌سازی، با حذف عامل، حالت کنایی آن نیز از جمله حذف می‌شود. باید اشاره نمود که این روش مجهول‌سازی ادعای لاکا (Laka, 1993; Otuska, 2000 quoted from Atlamaz, 2012, p. 59) و لویین و ماسام (Levin & Masam, 1986; quoted from Atlamaz, 2012, p. 59) مبنی بر واقع نشدن ساخت مجهول و ساخت کنایی در کنار همدیگر را تأیید می‌کند. دوم آنکه (مانند جمله‌های بخش ۲) تا (۴)) عامل وجود دارد اما در جایگاه فاعل قرار ندارد، بلکه گروه اسمی مفعولی در جایگاه آن قرار می‌گیرد. گروه اسمی عامل به صورت وابسته پس از آن قرار می‌گیرد. در این نوع از مجهول‌سازی تمامی عناصر جمله حفظ می‌شود و در آن فقط ترتیب واژه‌ها به صورت OSV تغییر می‌کند. می‌توان این نوع مجهول‌سازی را، مجهول‌سازی از نوع جابه‌جایی موضوع‌های جمله و حفظ آن‌ها دانست. به همین سبب می‌توان این نوع شیوه مجهول‌سازی را حافظ ساخت کنایی دانست. زیرا در این شیوه از مجهول‌سازی، با حفظ عامل، حالت نمای کنایی آن نیز حفظ می‌شود. همان‌طوری که پیش‌تر نیز گفته شد، این موضوع ناقص ادعای لاکا (Laka, 1993; quoted from Atlamaz, 2012, p. 59) و آتوسکا (Otuska, 2000)

Levin & Masam, 1986; qouted ) و لوین و ماسام (qouted from Atlamaz, 2012, p. 59  
 (from Atlamaz, 2012, p. 59 است.

## ۷. مجهول ساختاری یا واژگانی

جمله‌های زیر نمونه‌هایی از مجهول ساختاری هستند:

29. mʌl-en bær -iyæ - be - næ  
 Cows (Acc) take - be (part) be - 3<sup>rd</sup>. pl . pst  
 The cows were taken out .

گله بیرون برده شد.

30. diyʌr kələng - inæ vi - bæ  
 wall (Abs) Def pickaxe(Abs)Indef - with destroy - be 3<sup>rd</sup>.sing pst.  
 The wall was destroyed by a pickaxe.

دیوار با کنگ خراب شده است.

31. Kæ y en si - iyæ -næ  
 houses (Abs ) Def burn - be part - be 3<sup>rd</sup>. pl . pst  
 The houses were burned.

خانه‌ها سوخته شدند.

32. Amir -(ə) šun ge -tæ  
 Amir (Abs ) they (Obliq) catch - 3<sup>rd</sup>.sing pst.  
 Amir was caught ( by them) .

امیر را گرفتند.

مجهول واژگانی در این گویش در ساخت‌های غیر کنایی وجود دارد. با افزودن وند  
 مجهول‌ساز یعنی /- iyæ/ (شدن) به فعل ساخته می‌شود و در ساخت واژه فعل تغییراتی ایجاد  
 می‌شود. مثال‌های زیر نمونه‌هایی از مجهول واژگانی هستند:

33. nivis - iyæ  
 write - be (part) 3<sup>rd</sup>.sing  
 was written

نوشته شد.

34. hæ r - iyæ  
 eat - be (part) 3<sup>rd</sup>.sing

خورده شد.

35. pes - iyæ  
 cut - be (part) 3<sup>rd</sup>.sing

بریده شد.

36. dævæs - iyæ  
 fasten - be (part) 3<sup>rd</sup>.sing

گره زده شد.

بر اساس شواهد و داده های زبانی که تا این جا مورد بررسی قرار گرفت، می توان ادعا نمود فعل لازم دارای موضوع بیرونی و فعل مجهول دارای موضوع درونی است. در این گویش نیز تفاوت این دو نوع فعل در نوع ظرفیت نحوی آنها است. بنابراین فعل مجهول نمی تواند از نوع لازم باشد.

## ۸. نتیجه گیری

مقاله حاضر به بررسی ساخت مجهول در گویش تالشی سه سار می پردازد. پس از بررسی و تحلیل داده های زبانی این گویش، یافته هایی به دست آمد. بر پایه این یافته ها در این گویش ساخت مجهول وجود دارد و ممکن است با حذف عامل از جمله و یا حفظ آن همراه باشد. در شیوه های مجهول سازی، با حذف عامل و مجهول سازی با تکواژ /- inæ/، عامل از جمله حذف می شود. بنابراین در این دو شیوه از مجهول سازی وقوع ساخت مجهول و کنایی در کنار هم ممکن نخواهد بود. این دو شیوه از مجهول سازی ادعای لاکا (Laka, 1993; qouted from Atlamaz, 2012, p. 59)، آنوسکا (Otuska, 2000 qouted from Atlamaz, 2012, p. 59) و لوین و ماسام (Levin & Masam, 1986; qouted from Atlamaz, 2012, p. 59)، مبنی بر وجود رابطه توزیع تکمیلی بین ساخت کنایی و ساخت مجهول و به بیان دیگر عدم وقوع همزمان ساخت کنایی و مجهول در یک جمله، را تأیید می کنند. هر چند در شیوه دیگر از مجهول سازی که با حفظ عامل همراه است، وقوع ساخت کنایی در کنار ساخت مجهول امکان پذیر است. این شیوه مجهول سازی را می توان حافظ ساخت و به صورت تخصصی حافظ ساخت کنایی نامید. زیرا برخلاف دو شیوه دیگر در آن حذف یا کاهش عناصر جمله صورت نمی گیرد. بنابراین مجهول سازی با حفظ عامل، با ادعای عدم وقوع همزمان ساخت کنایی و مجهول، که پیش تر اشاره شد، در تناقض است. تکواژ های / - əʂ / و / - sun / فقط در ساخت های متعدی با وجه کامل به گروه اسمی افزوده می شوند. ساخت هایی که چنین ویژگی هایی را داشته باشند، ساخت های کنایی هستند که در عین حال دارای ساخت مجهول نیز هستند. فعل مجهول در این گویش به فعل لازم تبدیل نمی شود بلکه فقط موضوع بیرونی آن حذف می شود و با فعل لازم از جنبه نوع و تعداد موضوع فرق دارد. نکته پایانی اینکه این گویش هم دارای مجهول واژگانی و هم مجهول ساختاری است. مجهول واژگانی در ساخت های غیر کنایی وجود دارد. مجهول از نوع ساختاری می تواند با عامل و یا بدون آن ساخته شود و می تواند دارای ساخت کنایی و یا بدون ساخت کنایی باشد.

## فهرست منابع

- احمدی گیوی، حسن (۱۳۸۰). دستور تاریخی فعل. ج ۱. تهران: قطره.
- باطنی، محمد رضا (۱۳۶۴). توصیف ساختمان دستور زبان فارسی. تهران: امیر کبیر.
- دبیر مقدم، محمد (۱۳۷۹). زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی. ج ۲. تهران: سمت.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۶۴). «مجهول در زبان فارسی». *زبان‌شناسی*. شماره ۳. صص ۳۱-۴۶.
- راسخ‌مهند، محمد (۱۳۸۶). «ساخت ناگذرا در فارسی». *زبان و زبان‌شناسی*. سال ۳. شماره ۵. صص ۱-۲۰.
- صادقی، علی اشرف و غلام رضا ارژنگ (۱۳۵۴). دستور زبان فارسی سال دوم آموزش متوسطه عمومی (فرهنگ و ادب). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- طیب‌زاده، امید (۱۳۹۵). ظرفیت فعل و ساخت‌های بنیادین فعل در فارسی امروز: پژوهشی براساس نظریه دستور وابستگی. تهران: سخن.
- فرشیدور، خسرو (۱۳۸۴). دستور مفصل امروز. تهران: سخن.
- منصوری، مهرزاد (۱۳۸۸). «بررسی مجهول در فارسی بر پایه رده‌شناسی زبان». دستور. شماره ۵. صص ۷۰-۱۵۶.
- محمد ابراهیمی، زینب و عزت دوست، عبدالله (۱۳۸۹). «ساختمان و صرف فعل در گویش تالشی».
- زبان‌شناسی*. شماره ۲. صص ۹۱-۱۰۴.
- یوسفی، غلام‌حسین (۱۳۷۵). «فعل معلوم بجای فعل مجهول». برگزیده مقاله‌های نشر دانش: درباره زبان فارسی. به کوشش نصرالله پور جوادی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی. صص ۱۴۶-۱۵۸.

## References

- Ahmadi Givi, H. (2001). *Historical grammar of the verb* (vol. 1). Tehran. Qatreh. [In Persian]
- Atlamaz, U. (2012). *Ergative as accusative case: evidence from adyaman kurmanji* (Master thesis) Bogazici University, Istanbul, Turkey.
- Bateni, M. R. (1985). *Structural description of Persian language*. Tehran: Amirkabir. [In Persian]
- Commie, B. (2013). Ergativity in Iranian languages: a typological perspective. *International conference on Iranian linguistics*. 24-26 August. University of Bamberg, Bamberg, India.
- Dabir Moghadam, M. (1985). Passive in Persian. *Journal of Linguistics*. 3, 31- 46. [In Persian]
- Dabir Moghadam, M. (2004). *Theoretical linguistics: emergence and development of generative grammar* (2<sup>nd</sup> edition). Tehran: SAMT [In Persian].
- Dixon, R. M. W. (1994). *Ergativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farshidvar, Kh. (2005). *Modern Broad Grammar* (2<sup>nd</sup> edition). Tehran: Sokhan [In Persian]
- Haegeman, L. (1994). *Government & Binding theory*. USA: Blackwell Publisher Inc.
- Hiag, G. (1998). On the interaction of morphological and syntactic ergativity. *lessons from Kurdish. Lingua*. 150, 149-173.
- Hiag, G. (2008). The emergence of ergativity in Iranian: reanalysis or xtension. *Aspects of Iranian linguistics*. In S. Karimi, V. Samiian. & D. Stilo (Eds.), *Aspects of Iranian Linguistics*. (pp.111-125). Cambridge: Cambridge Scholars publishing.



- Karimi, S. (2005). A minimalist approach to scrambling. evidence from Persian learners of English. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4 (1), 26- 40.
- Mansoori, M. (2009). *The study of passive in Persian based on language typology*. Dastoor, 5, 70- 156. [In Persian]
- Mohammad Ebrahimi, Z., & Ezzat Doust, A. (2010). The structure and conjugation of verbs in Taleshi dialect. *Linguistics*, 2, 91-104. [In Persian]
- Moine, J. (1974). The so-called passive in Persian. *Foundation of Language*. 12, 249-267.
- Payne, J. R. (2012). *Ergative construction*. VII (5), 555-558.
- Rasekh Mahand, M. (2007). Intransitivity in Persian. *Journal of Language and Linguistics*, 3 (5), 1- 20. [In Persian]
- Sadeghi, A. A. & Arzhang, Gh. (1975). *Grammar for grade 2 of high School* (culture and literature). Tehran: Ministry of Education [In Persian].
- Tabibzadeh, A. (2006). *Valency of verbs and fundamentals of sentences of sentences in Modern Persian: a research based on the relational grammar*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Van de Visser, M. (2006). *The marked status of ergativity*. The Netherlands: LOT.
- Yusefi, Gh. (1996). Passive verbs instead of active verbs. *selected Articles of Nashre Danesh about on Persian*, 146- 158. [In Persian]

## Passivization in Taleshi Dialect

Abdullah Ezzatdoust<sup>1</sup>  
Mojtaba Monshizadeh<sup>2</sup>  
Hayat Ameri<sup>3</sup>

Received: 11/01/2018  
Accepted: 04/07/2018

### Abstract

This article surveys passivization in Taleshi dialect. This dialect is common in some areas of the Guilan province. This dialect, i.e Taleshi dialect, is divided into three different branches which are called central, northern and southern Taleshi dialects. The methodology which is used in this research is field and library research. Because the language data are driven through a field study and the author goes into the people and selects thirty native speakers of Sehsar village. These native speakers mostly are forty years old or more; construing that they are not affected by the neighboring dialects which are spoken around them. The author interviews these thirty native speakers of Sehsar, who mostly reside in the village of Sehsar. He records their speech and selects the items which are applicable for the purpose of this research. It should be mentioned here that, the framework and the literature of this article take great advantages of other written works which have appeared before. The dialect which is surveyed here, is of southern type which is spoken in Sehsar village. This dialect is the only means of communication among the people of this village. From linguistic perspective, this dialect has two different case systems which are called nominative-accusative and ergative-absolutive case systems. Nominative-accusative case system is the one in which the subjects of the intransitive and transitive verbs behave similarly and these two subjects are not differentiated by any case marker; hence, the object of the transitive verb is different. In an ergative-absolutive case system, it is the reverse, that is, the subject of a transitive verb behaves differently from both the subject of intransitive verb and the object of the transitive verb. In other words, in this case system, the object of a transitive verb and the subject of an intransitive verb behave similarly. This case is shown by case marker in ergative languages. In Taleshi dialect, ergative case is

---

<sup>1</sup> PhD Student in Linguistics, Department of Linguistics, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran; [a.ezzatdoust1106@gmail.com](mailto:a.ezzatdoust1106@gmail.com)

<sup>2</sup> Associate Professor of Ancient Cultures and Languages, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran (Corresponding Author); [monshizadeh@atu.ac.ir](mailto:monshizadeh@atu.ac.ir)

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran; [h.ameri@modares.ac.ir](mailto:h.ameri@modares.ac.ir)

shown by the case marker <- i >. Regarding these two case systems, this article focuses mainly on how passivization is done in these different systems which are called nominative-accusative and ergative-absolutive and both exist in this dialect. Afterwards, based on the evidence gathered in a field study, it is tried to answer these questions as well: Does passivization exist in this dialect which is of southern type? And how it is done in these two different case systems? Do these different case systems apply different methods of passivization, or they apply the same method? Do passivization and ergativity coincide in the same structure? The results of this research, which are obtained after analyzing the language data gathered through a field study, show that passivization exists in this dialect and it is commonly done by omitting the agent from the sentence while the object of the verb moves to the position of the omitted subject and the verb agrees with this dummy subject. In instances of passivization, by omitting the subject, the morpheme <-ina> which means <with> follows the object which occurs in the subject position. The author believes that in this kind of passivization, the emphasis is on the object with which the verb is accomplished and as different morphemes are in action in this process of passivization, he calls this process a complex passivization; but in some cases, the agent is kept, but its position is changed and it attaches the object. Although the subject is kept and it comes after the object, it goes through some changes and represents a third singular or plural pronoun. That is the subject appears as <- əš> or <- šun>. The choice depends on the context in which they occur. These two morphemes need a past tense and perfect aspect to occur and this context is a prerequisite for occurring the ergative case. Based on what is said, it can be concluded that this type of passivization along with ergativity requires a similar context to occur. The other point is, only in such cases passivization can coincide with ergative-absolutive construction, where the agent is present in the sentence. This finding contradicts that of Atlamaz (2012) which claims ergativity does not occur in a passive structure, in other words, these two structures do not coincide in a structure. Hence, in cases where the agent is absent, ergative construction is absent too.

**Keywords:** Passivization, Active, Taleshi Dialect, Ergative-absolutive construction, Nominative-accusative construction

## مطالعه ساخت‌های گفتمان‌مدار معنایی در روزنامه الحياة عربستان با تکیه بر الگوی ون دایک<sup>۱</sup>

زینب قاسمی اصل<sup>۲</sup>

شهریار نیازی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۵/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۱۲

### چکیده

پژوهش حاضر، بر آن است تا نمود زبان‌شناختی ساخت‌های گفتمان‌مدار در متن‌های عربی را تحلیل کند. بر این مبنا، مقاله حاضر، به تبیین استراتژی‌های معنایی که در شکل‌گیری گفتمان متن، نقش دارند، پرداخته است. به این منظور، ۳۰ سرمقاله روزنامه الحیاة عربستان با موضوع مسائل ایران، انتخاب شده و با استفاده از الگوی ون دایک بررسی شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بیشترین نمود زبان‌شناختی ساخت‌های معنایی گفتمان‌مدار در روزنامه الحیاة، مربوط به دو استراتژی فاصله‌گذاری و قطبی‌شدگی است. همچنین نویسنده‌ها به کاربرد مؤلفه‌هایی مانند تلویح تمایل چندانی نشان ندادند. این امر همسو با تقابل و درگیری‌های لفظی دو کشور در سال‌های اخیر است. با توجه به مؤلفه‌های

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.16523.1383

<sup>۲</sup> پژوهشگر پسادکتری زبان و ادبیات عربی، گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛

z.ghasemiasl@ut.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات عرب، دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، عضو هیأت علمی دانشگاه تهران؛

shniazi@ut.ac.ir

بررسی شده، ایدئولوژی حاکم بر ذهن نویسنده‌ها، «معرفی ایران به عنوان تهدیدی برای امنیت منطقه» بود. این ایدئولوژی از سطح کلان به سطح خرد انتقال یافته و در محور معنا - که مورد نظر این پژوهش است، به صورت ساخت‌های زبانی مانند پیش‌انگاشت، تعمیم، فاصله‌گذاری، به‌نمایی و موارد مشابه مورد استفاده قرار گرفته‌است.

**واژه‌های کلیدی:** تحلیل گفت‌مان انتقادی، ساخت‌های گفت‌مان‌مدار، ایدئولوژی، ون‌دایک، روزنامه الحیاه.

## ۱. مقدمه

ایران و عربستان سعودی، به عنوان دو قطب سیاسی و مذهبی در خاورمیانه، همواره رقیب‌های سنتی یک‌دیگر در گسترش و تثبیت قدرت منطقه‌ای به شمار می‌آیند. روابط این دو کشور در دوره‌های گوناگون به دلایل ویژه، دچار فراز و نشیب می‌شود. گاهی سیاست همکاری، گاه تضاد و رقابت و گاهی مانند سال‌های اخیر (از شروع بحران سوریه در سال تاکنون) مبتنی بر درگیری لفظی مستقیم میان مقامات دو طرف، قطع روابط و درگیری‌های نیابتی در کشورهای سوم بوده‌است. البته به صورت کلی، از زمان پیروزی انقلاب اسلامی، هر دو کشور با وجود اختلافات سنتی، سعی در توسعه روابط داشتند. هر چند پیامدهای بهار عربی در منطقه و اختلاف دیدگاه عمیق طرفین بر سر مسائل گوناگون مرتبط با این پدیده، فاجعه‌نا، حمله به سفارت عربستان در تهران و به دنبال آن قطع رسمی روابط سیاسی بین دو کشور، شدیدترین تقابل بین آن‌ها به شمار می‌رود. این تقابل جدی، سبب ایجاد جنگ رسانه‌ای شدید رسانه‌های عرب‌زبان منطقه، بر علیه ایران شده‌است که تلاش دارند ایران را به عنوان دشمن مسلمانان در خاورمیانه معرفی کنند. در واقع، این رسانه‌ها، سیاست‌های خویش را به گونه‌ای پیش می‌برند که اختلاف دو کشور را به عنوان اختلاف هویتی، امنیتی و مذهبی ایران با همه کشورهای خاورمیانه بازنمایی کنند. در این کارزار، شناخت استراتژی‌های گفت‌مانی مطبوعات سعودی که نقش محوری و الهام‌بخشی در پیوند با مطبوعات دیگر کشورهای عربی دارند، می‌تواند راهی برای پیش‌بینی رفتار سیاسی و گفت‌مانی عربستان سعودی به عنوان گفت‌مان متضاد ایران، باشد. روزنامه الحیة عربستان، با توجه به قدمت، تیم حرفه‌ای و چاپ همزمان در چندین نقطه از دنیا، یکی از رسانه‌های تأثیرگذار این کشور در پیش‌برد جنگ رسانه‌ای علیه ایران است. الحیة، نخستین بار در سال ۱۹۴۶ میلادی، به وسیله «اکامل مروء» در لندن منتشر شد. در سال ۱۹۹۶، شاهزاده «خالد بن سلطان آل سعود» اقدام به خرید این

نشریه نمود و جایگاه اصلی روزنامه همچنان در انگلستان است. این نشریه، روزانه به طور همزمان در شهرهای ریاض عربستان، بیروت لبنان و لندن انگلیس به چاپ می‌رسد و یکی از پرمخاطب‌ترین مطبوعات عربی است. نسخه آنلاین آن در پایگاه اینترنتی الحیة<sup>۱</sup> در دسترس است. دلیل انتخاب روزنامه الحیة برای انجام پژوهش، نقش مرکزی آن در استراتژی‌های گفتمانی مطبوعات جهان عرب، برای مقابله با ایران است. اغلب در هر شماره، مطلبی علیه ایران توسط تحلیلگران این نشریه به چاپ می‌رسد که الگویی برای دیگر روزنامه‌های عربی از نظر شیوه‌های بازنمایی به شمار می‌رود. در این نوشتار، ۳۰ سرمقاله، برای بررسی موردی انتخاب شده‌است تا شیوه استفاده از استراتژی‌های زبانی در گفتمان غالب بر آن، به بحث گذاشته شود. انتخاب سرمقاله‌ها برای بررسی به این دلیل است که این ژانر مطبوعاتی، پهنه مناسبی برای مطالعه نقش ایدئولوژیک رسانه‌های خبری، به شمار می‌رود. زیرا سرمقاله، نمودی از «نگاه عمیق‌تر ایدئولوژیک مالکان و مدیران روزنامه است» (Henry & Tator, 2002, p. 93). سرمقاله‌ها، زمانی که به موضوعات مربوط به سیاست خارجی می‌پردازند، اهمیت بسیاری می‌یابند. زیرا «گزارش آن‌ها بر چگونگی درک مردم و سیاست‌گذاران از دیگر مناطق دنیا تأثیر می‌گذارد و تعیین‌کننده شاخص‌های محیط سیاسی جهان است» (Malek, 1997, p. 225). از جنبه نقش سرمقاله در روزنامه، می‌توان آن را عصاره اندیشه هیأت تحریریه دانست که در قلم تحلیلگر نمایان می‌شود. بیشتر جنجال‌های رسانه‌ای که گاه تبدیل به مسائل با اهمیت و اختلاف‌های شدید سیاسی نیز می‌شود از دل سرمقاله‌ها نشأت می‌گیرد. نکته دیگری که در انتخاب ژانر سرمقاله برای نگارندگان اهمیت داشت، این بود که سرمقاله معمولاً به بررسی مهمترین مسأله روز می‌پردازد. همچنین حجم سرمقاله‌های ویژه مسائل ایران در روزنامه الحیة، به شکل معناداری بالا است. این امر نشان می‌دهد که ایران به عنوان یکی از موضوع‌های ویژه در دستورکار این روزنامه قرار دارد. جستار حاضر بر آن است به این پرسش پاسخ دهد که ایدئولوژی حاکم بر ذهن نویسنده، چگونه به صورت ساخت‌های گفتمان‌مدار در متن بازنمایی می‌شود و نمودهای زبانی آن چه مواردی هستند؟ وجه اهمیت پرسش بالا این است که با دست‌یابی به پاسخ، خلأ موجود در مطالعات زبان‌شناسی، در پیوند با مطبوعات عربی، پوشش داده می‌شود. همچنین تبیین استراتژی‌های گفتمانی این روزنامه، راه را برای مطالعات بیشتر در رشته علوم ارتباطات برای پژوهشگران هموار می‌کند. علاوه بر این، یافته‌های این پژوهش می‌تواند در زمینه تبیین دیپلماسی رسانه‌ای عربستان، مورد استفاده تحلیلگران سیاسی و مطبوعاتی در ایران قرار گیرد.

<sup>1</sup> <http://www.alhayat.com>

## ۱.۱. پیشینه پژوهش

رویکرد «ون دایک»<sup>۱</sup> در مطالعات تحلیل گفتمان از اهمیت بسیاری برخوردار است. در ایران پژوهش‌های گوناگونی با استفاده از آن به نگارش درآمده که بیشتر آن‌ها در پیوند با بررسی روزنامه‌ها و رسانه‌های انگلیسی زبان است. ایزدی سقایی‌بی‌ریا (Izadi & Vasquai Beiria, 2008) در مقاله‌ای با نام «تحلیل گفتمان سرمقاله‌های روزنامه‌های برجسته آمریکا درباره برنامه هسته‌ای ایران» به بررسی مسأله نقش این روزنامه‌ها در شکل‌دهی هویت درون و برون‌گروهی بر مبنای تصویر شرق‌شناسانه از اسلام و مسلمانان پرداخته است. رشیدی و سعیدی (Rashidi & Saeedi, 2015)، با بهره‌گیری از رویکرد ون دایک در مقاله‌ای با نام «تحلیل گفتمان انتقادی کتاب «فارسی امروز برای دانشجویان خارجی» بر اساس چارچوب تحلیلی ون دایک و ون لیون» تلاش کرده‌اند تا ساخت‌های گفتمانی ایدئولوژی‌های موجود در کتاب مورد اشاره را تجزیه و تحلیل کنند. یافته‌های آن‌ها بیانگر این نکته است که نویسنده، بیشترین استفاده از ساخت‌های گفتمان را در توصیف جزئیات انجام داده است. دلیل این امر، تألیف کتاب برای زبان‌آموزان مبتدی است و نویسنده تلاش کرده تا از پیچیدگی و پنهان‌سازی پرهیز کند. حامدی شیروان و زرقانی (Hamedi Shirvan & Zarqani, 2015)، در مقاله «تحلیل داستان رستم و شغاد بر اساس مربع ایدئولوژیک ون دایک» این الگوی تحلیل گفتمان را که اغلب برای بررسی متن‌های سیاسی استفاده می‌شود، در مطالعه‌ای ادبی به کار برد. یافته‌های پژوهش وی بیانگر آن است که تدوین‌کنندگان روایت شغاد، با بهره‌گیری از مؤلفه‌های گفتمانی بر آن بوده‌اند تا خطاهای گروه «خودی» را فروکاهند و ویژگی‌های منفی «دیگری» را برجسته کنند. درباره نکته‌های مثبت نیز بر پایه مربع ایدئولوژیک ون دایک، تأکید بر نقطه‌های مثبت گروه خودی و ضعیف‌سازی نقطه‌های مثبت غیر خودی مشاهده می‌شود.

شریفی و همکاران (Sharifi et al., 2017)، موضوع «ایران هراسی در گفتگوهای خبری «سی ان ان»، مطالعه‌ای بر مبنای رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی ون دایک» را انتخاب کرده‌اند. وی عملکرد مجری یکی از برنامه‌های خبری «سی ان ان» را در چند سطح مورد بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های این پژوهش بر سوگیرانه بودن عملکرد ون دایک در پرداختن به مسائل ایران، دلالت دارد. یاسمی و آقاگل‌زاده (Yasemi & Aghagolzadeh, 2017)، در مقاله «تحلیل گفتمان انتقادی کتاب «امریکن اینگلیش فایل» با استفاده از مدل ون دایک» نشان داده‌اند که نگارندگان کتاب، چگونه هدف‌های ایدئولوژیک خود درباره سبک زندگی غربی را در قالب متن‌ها و تصویرها در این کتاب، اعمال کرده‌اند.

<sup>1</sup> Teun Adrianus Van Dijk

## ۲.۱. مبانی نظری

تحلیل گفتمان، بر پایه تعریف فرکلوف، تجزیه و تحلیل زبان در کاربرد آن است. در این صورت تحلیل گفتمان، نمی تواند منحصر به توصیف صورت های زبانی، مستقل از اهداف و کارکردهایی باشد که این صورت ها برای پرداختن به آن ها در امور انسانی به وجود آمده اند (Fairclough, 2000, p. 11).

در این زمینه، ایدئولوژی و قدرت دو عامل انسانی مهم به شمار می آیند که در فرآیند ارتباط زبانی تأثیر مهمی در لایه های مختلف متن و سخن دارند. بر این مبنا، این دو عامل، در الگوهای تحلیل گفتمان انتقادی مورد توجه پژوهشگران و صاحب نظران این حوزه قرار دارند.

ایدئولوژی را می توان دسته ای از باورها و نگرش هایی دانست که اعضای یک گروه اجتماعی ویژه به صورت مشترک از آن ها برخوردارند (Bloor & Boor, 2011, p. 25). هر چند مفهوم قدرت به رابطه میان گروه های اجتماعی گفته می شود که در صورت زبانی به عنوان کنش اجتماعی بازنمایی می شوند (Aghagolzadeh, 2013, p. 127).

دخالت ایدئولوژی و قدرت در متن، به صورت نمود در ساخت های گفتمانی آشکار می شود. بر این مبنا، تحلیلگران انتقادی، در الگوهای خویش، تجزیه و تحلیل و تفسیر ساخت های گفتمانی را مورد توجه قرار داده اند. یارمحمدی (Yarmohammadi, 2004, p. 30)، در تعریف ساخت های گفتمانی و نقش آن ها در متن بیان کرده است تبلور دیدگاه های فکری - اجتماعی یا ایدئولوژی از طریق مؤلفه های ویژه ای در متن به نام «ساخت های گفتمان مدار» انجام می شود. ساخت های گفتمان مدار، مشخصه های زبان شناختی یا جامعه شناختی هستند. به کارگیری، عدم استفاده و یا تغییر و تبدیل این مؤلفه ها به صورت دیگر در متن، سبب برداشت های متفاوت از جمله، پوشیدگی و ابهام و یا صراحت مطلب و برجستگی یا به حاشیه رفتن بخشی از متن می شود و در متن لایه ای زیرین و زبرین ایجاد می کند.

با توجه به موارد بالا، تحلیلگر انتقادی برای دستیابی به برداشتی جامع از دیدگاه های ایدئولوژیک و روابط قدرت مرتبط با متن، ناگزیر است راهبردها و استراتژی های متن که در ساخت های گفتمانی نمایان می شوند را بشناسد. این همان چیزی است که در الگوی ون دایک از آن به مفهوم «شناخت» تعبیر می شود. ون دایک بر نقش و جایگاه شناخت در تحلیل انتقادی گفتمان، ارتباطات و تعاملات اجتماعی تأکید کرده است. وی با برقراری ارتباط میان سه مفهوم گفتمان، معرفت و اجتماع، ترکیبی را ایجاد کرد که مبنای رویکرد اجتماعی شناختی او شد (Sarai & Fathi, 2008, p. 92).

<sup>1</sup> discursive structures



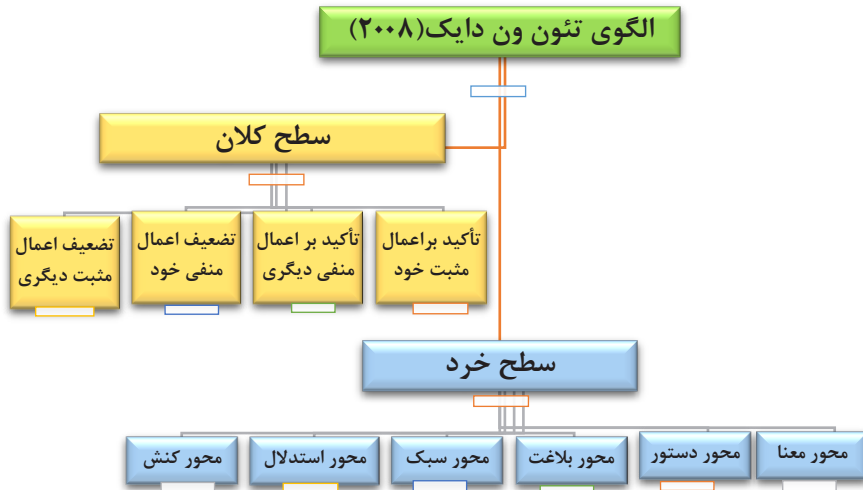
ون دایک برای تحلیل متن، دو سطح کلان و خرد را پیشنهاد داده که هر کدام دارای مؤلفه‌های ویژه خود است. سطح کلان متن، در حقیقت سطحی انتزاعی است. با استفاده از این سطح، به توصیف و تحلیل ارتباط بین گروه‌ها و کنشگران اجتماعی، نهادها و سازمان‌ها در یک جامعه پرداخته می‌شود. این امر با در نظر گرفتن مفاهیم فرازبانی مانند ایدئولوژی، سیاست، قدرت و سلطه در گفتمان انجام می‌پذیرد (Van dijk, 2004, p. 31). در سطح کلان که از آن به «مربع ایدئولوژیک»<sup>۱</sup> یاد می‌شود، چهار اصل مهم وجود دارد: نخست، تقویت و تأکید بر اعمال و ویژگی‌های مثبت گروه خودی. دوم، تضعیف اعمال و ویژگی‌های مثبت گروه غیر خودی. سوم، تضعیف و عدم تأکید بر اعمال و ویژگی‌های منفی گروه خودی و چهارم، تضعیف و عدم تأکید بر اعمال و ویژگی‌های مثبت گروه غیر خودی.

ریچاردسون (Richardson, 2007) درباره نقش این مربع در چگونگی انتخاب استراتژی‌های گفتمانی در سطح خرد متن بیان کرده‌است مربع ایدئولوژیک، پیش‌بینی می‌کند که بیگانگان از هر نوعی بازنمودی منفی داشته و خودی‌ها همیشه بازنمودی مثبت دارند. این کار توسط تأکید و برجسته‌سازی خصوصیت‌ها و فعالیت‌های اجتماعی منفی آن‌ها و ناچیز انگاشتن خصوصیات و فعالیت‌های مثبت آن‌ها، انجام می‌شود. بر عکس، خصوصیت‌ها و فعالیت‌های اجتماعی مثبت خودی‌ها، برجسته شده و خصوصیت‌ها و فعالیت‌های اجتماعی منفی آن‌ها کم‌رنگ می‌شوند. این مربع ایدئولوژیک، در تمامی ابعاد زبانی یک متن، قابل مشاهده است. برای نمونه، اصطلاح‌ها و تعبیرهای مثبت، برای ارجاع به خود به کار رفته و تعبیرها و اصطلاح‌های منفی برای ارجاع به دیگران استفاده می‌شوند (Richardson, 2007, p. 51). انتخاب واژه‌ها در بازنمایی ایدئولوژیک، نقش بسزایی دارد. این که فرد (گوینده/ نویسنده) در یک بافت ویژه از یک واژه استفاده می‌کند و از واژه دیگری استفاده نمی‌کند، نشانگر نوع نگاه او به مسائل جهان و پیرامون است (Asadi & Sasani, 2017, p. 13).

فایده و کارکرد الگوی ون دایک که باعث انتخاب آن به عنوان روش تحقیق این پژوهش شده، این است که برخلاف برخی روش‌های تحلیل گفتمان که در مرحله اجرا بر روی متن، دچار ضعف در تعریف مسائل نظری خویش به صورت استراتژی‌های کاربردی و قابل مشاهده هستند، ون دایک در این بخش، الگویی کارآمد و قابل تطبیق طراحی کرده‌است. از سوی دیگر چندسطحی بودن این الگو، این امکان را در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهد که سطح خاص مورد نظر خویش را بدون تداخل با دیگری مورد مطالعه قرار دهد. به بیانی، قابلیت تفکیک استراتژی‌ها

<sup>1</sup> ideological square

در سطح‌های شش گانه، امتیاز دیگری است که نگارندگان را به سمت انتخاب این الگو، کشاند. نکته دیگر آنکه، ابزارهای زبانی ون دایک با سرچشمه گرفتن از مسائل زبانی و همچنین در نظر داشتن نگاه جامعه‌شناختی - معنایی به متن، امکان بررسی معنا را با در نظر گرفتن بافت، در لایه‌های مختلف متن، ایجاد کرده و پژوهشگر را در مسیر دستیابی به یافته‌های مورد اطمینان، یاری می‌کند.



شکل ۱: نمای کلی الگوی تئون ون دایک در تحلیل گفتمان انتقادی

## ۲. بحث و بررسی

در این بخش، استراتژی‌های سطح خرد متن، در محور معنا مورد بحث قرار می‌گیرند تا کیفیت و روش به کارگیری آن‌ها در روزنامه الحیاه تبیین شود.

### ۲.۱. مؤلفه‌های محور معنا نزد ون دایک

معیارهایی که ون دایک برای بررسی ساخت‌های معنایی گفتمان در متن تعیین کرده، شامل موارد زیر است که نحوه کاربرد هر یک در روزنامه الحیاه در این بخش، به صورت گسترده بیان می‌شود.

#### ۲.۱.۱. به‌نمایی<sup>۱</sup>

از آنجائیکه بیان دیدگاه‌ها درباره وقایع، بیانگر چارچوب‌های ایدئولوژیک زیربنایی است، اطلاعات معمولاً به صورتی در گفتمان ارائه می‌شود که دیدگاه مثبتی در ارتباط با گروه خودی ایجاد کند (Van

<sup>۱</sup> euphemism

101, p. 2007, Dijk), در این استراتژی، گوینده/نویسنده، برای ویژگی‌ها، کنش‌ها و واژگان منفی، واژه‌هایی با بار معنایی مثبت تر استفاده می‌کند تا به این وسیله، چهره منفی از کنشگر اجتماعی خودی در ذهن مخاطب باقی نماند. «یمنکن أن یسری هذا القانون علی «المتطوعین» الأفغان و الباکستانیین الذین یقاتلون فی سوریه و العراق ضد «الدولة الإسلامية» و «جبهة النصرة»، (Al-halu, 2016).

ترجمه: «ممکن است این قانون درباره داوطلبان افغان و پاکستانی که در سوریه و عراق علیه «دولت اسلامی» و «جبهة النصرة» می‌جنگند نیز اجرا شود». در این جمله، نویسنده متن، به جای «داعش» از «الدولة الاسلامیة» استفاده کرده تا بار منفی که از واژه داعش دریافت می‌شود در متن بروز پیدا نکند.

### ۲.۱.۲. پیش‌انگاشت<sup>۱</sup>

در این تکنیک معنایی ویژه، اطلاعاتی که به طور کلی، به هیج وجه مشترک یا پذیرفته نیستند از پیش بدیهی دانسته می‌شوند (Van Dijk, 2015, p. 67). بر این مبنا، اگر مخاطب نگاه منتقدانه به موضوع نداشته باشد، ممکن است صدق آن گزاره پیش فرض را بپذیرد. این در حالی است که ممکن است آن پیش فرض، ماهیتی کاذب باشد. «لا توجد حتى الآن رؤية عربية موحدة لماهية الخطر الذي قد تشكل إيران مصدرًا له. فهو بالنسبة إلى بعض العرب خطر أيديولوجي أو ديني ناجم من نظام أصولي، أما بالنسبة إلى البعض الآخر، فالخطر الإيراني هو أولاً وقبل كل شيء خطر سياسي نابع من طموحات إمبراطورية فارسية هي بطبيعتها توسعية» (Aldrees, 2017).

ترجمه: «تاکنون موضع عربی یکسانی درباره ماهیت خطری که ایران منبع آن است، اتخاذ نشده است. این خطر برای برخی از اعراب یک خطر ایدئولوژیکی یا دینی است که از یک نظام بنیادگرا سرچشمه می‌گیرد. هر چند برای برخی دیگر خطر ایران قبل از هر چیز یک خطر سیاسی است که از بلندپروازی‌های امپراطوری فارس و ذات توسعه طلبانه آن بر می‌خیزد». این پاراگراف، با پیش فرض گزاره «خطر ایران» نوشته شده است. نویسنده متن بدون ارائه استدلالی بر صدق این پیش فرض، دست به طبقه‌بندی انواع این خطر کرده است و برای مخاطب خویش، مجالی برای دستیابی به صدق و کذب آن باقی نگذاشته است.

### ۲.۱.۳. تعمیم<sup>۲</sup>

راهبردی معنایی است که در آن ویژگی‌ها، رویدادها و اعمال عینی به گروه بزرگ‌تر و وسیع‌تر گسترش داده می‌شود. به بیان دیگر، در صورتی که مدل ذهنی (مثبت یا منفی) فرد یا گروهی ویژه به

<sup>1</sup> presupposition

<sup>2</sup> generalization

عنوان باورهای کلی، نگرش‌های اجتماعی و یا ایدئولوژی‌ها مردم کل جامعه بازنمایی شود. یا اینکه دامنه معنایی یک واژه، گسترش و عمومیت پیدا کند. این راهبرد توسط نویسنده مورد استفاده قرار گرفته است. «فلوکان هدف طهران حقاً هو الحصول على التأشيرات اللازمة لكان ذلك يسيراً، عبر دولة ثالثة بسبب إغلاق القنصلية السعودية إثر الاعتداء العاشم على السفارة السعودية في طهران قبل شهر، لكن إيران لا تهتم بتسهيل سبيل الحج لمواطنيها. وهذا الأسلوب محل اتفاق بين القوى الإيرانية جميعها، ولا فرق في ذلك بين «إصلاحيين» و «محافظةين» أو «معتدلين» و «متشددين»، فالكل سواء في تبني سياسة إثارة الأزمات مع دول الخليج»، (Al Hayat, 2016).

ترجمه: «اگر هدف تهران واقعاً این است که ویزاهای مورد نیاز (حجاج) را به دست آورد، این امر از طریق یک کشور سوم امکان پذیر است، زیرا کنسولگری عربستان در تهران، پس از حمله چند ماه پیش به سفارت بسته است، اما ایران علاقه‌ای به تسهیل حج برای شهروندان خود ندارد و این رویکرد مورد توافق همه گروه‌های ایرانی است. در این زمینه هیچ تفاوتی بین «اصلاح‌طلبان»، «محافظه‌کاران»، «اعتدال‌گرایان» و «تندروها» وجود ندارد. همه این گروه‌ها در اتخاذ سیاست بحران‌سازی در روابط با کشورهای حوزه خلیج فارس (هم‌نظر هستند). خط دوم پاراگراف به موضوع حمله به سفارت عربستان در تاریخ ۱۲ دی‌ماه ۱۳۹۴ شمسی اشاره دارد. این امر توسط گروه محدودی از تندروها انجام شد که در ایران برخورد قضایی با آن‌ها صورت گرفت. هر چند نویسنده متن، این گزاره را در سطح‌های گوناگون تعمیم داده است. ابتدا این مسأله را مطرح می‌کند که رویکرد اشاره‌شده مورد توافق همه گروه‌های ایرانی است. سپس با تکرار این تعمیم، جریان‌های سیاسی ایرانی را نام برده و این گزاره را به صورت موردی به همه آن‌ها نسبت می‌دهد. در پایان پاراگراف، هم‌علاقه به ایجاد بحران با کشورهای عربی (که از گزاره حمله به سفارت دریافت می‌شود و به وسیله تعدادی از تندروها انجام شده) باز هم به همه گروه‌های سیاسی ایرانی تعمیم داده شده است.

#### ۲.۱.۴. انسجام درونی<sup>۱</sup> (پیوستگی موضعی)

به گفته ون‌دایک، در یک متن، فرض بر این است که توالی گزاره‌ها واجد پیوستگی محلی است. به این معنا که گزاره‌ها درباره توالی کنش‌ها، رخ‌دادها یا موقعیت‌هایی باشند که برای نمونه از طریق روابط علیت یا توانمندسازی، در ارتباط متقابل با هم هستند (Van Dijk, 2015, p. 68). در صورتی که در سازمان‌دهی و توالی گزاره‌ها تغییراتی صورت گیرد که سبب تغییرات معنایی شود، انسجام درونی نیز تغییر می‌یابد. «فولایتی نیسی آنه ایرانی، وانه لیس عراقیاً لا فی الجنسیة ولا حتی فی الأصول الذریة، وانه قال

<sup>1</sup> local coherence

قبل ذلك بدقیقة ان بلاده لا تتدخل في شؤون الدول الأخرى، لیعلن بكل صراحة: «إن قیل إن هناك إمكانية لإزاحة الحكومة العراقية الحالية، فهذا الكلام ضرب من الوهم والخیال». کیف یمکن لمسؤول ایرانی أن یعلن موقفاً عن الوضع الداخلي في بلد آخر، في الوقت الذي يدعی أن بلاده لا تتدخل في شؤون هذا البلد؟» (Hassan Rashid, 2016)

ترجمه: «ولایتی فراموش کرده که ایرانی است. او نه تابعیت عراقی دارد و نه اجداد او عراقی بوده‌اند. این را هم فراموش کرده که یک دقیقه قبل اعلام کرد کشورش در امور داخلی دیگر کشورها دخالت نمی‌کند، آن‌گاه با صراحت اعلام می‌کند: «ین که می‌گویند در حال حاضر، امکان سرنگونی دولت کنونی عراق وجود دارد نوعی خیال و توهم است.» چگونه یک مسئول ایرانی می‌تواند چنین موضعی درباره‌ی مسائل داخلی یک کشور دیگر بیان کند در حالی که مدعی است کشورش در امور داخلی آن کشور دخالت نمی‌کند.»

نویسنده ادعا می‌کند جمله‌ای که ولایتی بیان کرده است، مصداق دخالت در امور داخلی عراق است. وی برای اثبات ادعای خود به بندهای پیشین اشاره نموده که گزاره‌های آن‌ها از این قرارند: نخست، ولایتی ایرانی نیست. دوم، ایران در امور دیگر کشورها دخالت نمی‌کند. پس از این گزاره‌ها، نقل قول او از ولایتی قرار دارد که امکان سرنگونی دولت عراق را توهم خوانده است. از این مقدمات، نویسنده چنین نتیجه گرفته که حرف‌های ولایتی متناقض است و ایران در امور داخلی دیگر کشورها دخالت می‌کند. این در حالی است که رابطه منطقی و انسجام معنایی بین بندهای مختلف این پاراگراف وجود ندارد. مهمترین بند، که گفته ولایتی است با دیگر اجزای پاراگراف به ویژه با نتیجه‌ای که نویسنده گرفته است، گره انسجامی تشکیل نمی‌دهد. به این صورت، نویسنده توالی گزاره‌های متن را به گونه‌ای در راستای هدف دلخواه خویش، تغییر داده که انسجام متن تغییر یافته است.

## ۲. ۱. ۵. هم‌معنایی<sup>۱</sup>

این استراتژی به معنای استفاده از پاره‌گفته‌هایی است که کم و بیش اما نه کاملاً معنای یکسان دارند، اما با واژه‌های مختلف صورت‌بندی شده‌اند (Van Dijk, 2015, p. 69). گاهی نویسنده/گوینده از این شگرد برای تأکید بر مفهوم و معنای ویژه استفاده می‌کند. «الأمن والسلام، السلطة والهيمنة، الاضطراب وعدم الاستقرار، الأكاذيب والافتراءات، بالكراهية والعداء، إثارة الأزمات والقتل والمشكلات، مواجهات وصدامات»، نمونه‌هایی از کاربرد واژه‌های هم‌معنا است.

<sup>1</sup> synonymy

## ۲.۱.۶. همدملی<sup>۱</sup>

یک از تأثیرگذارترین استراتژی‌های سیاسی است و بر وحدت، انسجام و همبستگی درون گروهی تأکید دارد. در مواجهه یک گروه/ ملت با تهدید بیرونی، نویسنده صرف‌نظر از جهت‌گیری سیاسی، به همدملی با آن مجموعه می‌پردازد. «إن المشروع الإيراني في المنطقة العربية مشروع عبثي ظاهره اقتصادي وديني و لكن حقيقته وباطنه بث الفتن و زعزعة المنطقة العربية بحجة فكرة التوسع الشيعي وطمس الهوية العربية، من المؤكد أننا في الخليج مستعدون لمواجهة سلوك إيران الذي لم يعد غريباً، وأن لدينا وسائل للردع وللمرد» (Turki, 2016).

ترجمه: «طرح ایران، در منطقه کشورهای عربی، پروژه‌ای پوچ است که ظاهر اقتصادی و مذهبی دارد، اما هدف واقعی و باطن آن، تفرقه‌افکنی و ایجاد بی‌ثباتی در منطقه (کشورهای) عربی است که با بهانه گسترش (تفکر) شیعه و محو کردن هویت عربی دنبال می‌شود. قطعاً ما در (کشورهای حوزه) خلیج (فارس)، آماده مقابله با رفتار ایران که دیگر (برای همه) شناخته شده است، هستیم و ابزار پیشگیری و مقابله به مثل را در اختیار داریم.»

در این نمونه «ایران» به عنوان یک خطر بیرونی که اهدافش در منطقه، هویت همه کشورهای عربی را تهدید می‌کند، معرفی شده است. در واقع، نویسنده بر آن است تا تقابل گفتمان و اهداف ایران و عربستان در منطقه را به عنوان تقابل ایران با همه کشورهای عربی نشان دهد و به این وسیله، همدملی و همراهی مخاطبان روزنامه که در اکثر کشورهای عربی توزیع می‌شود را به دست آورد. در پایان پاراگراف، نویسنده که در سطرهای پیشین، خطر ایران را به عنوان یک خطر بیرونی به مخاطب معرفی و همدملی مخاطب را به دست آورده، با استفاده از ضمیر جمع، از زبان همه کشورهای عربی می‌نویسد که برای مقابله با رویکرد ایران آماده است.

## ۲.۱.۷. نمونه<sup>۲</sup>

به صورت کلی، گفتمان‌هایی درباره ما (خودی) و آن‌ها (غیرخودی) با بیان مثال و نمونه، به شکل گزارش‌هایی درباره اعمال خوب ما یا رفتار بد آن‌ها توصیف می‌شوند. از جنبه کارکردی، چنین گزاره‌هایی برای تقویت گزاره دیگر به کار می‌روند (Van Dijk, 2015, p. 70). از این استراتژی برای توصیف، تشریح و عینی کردن یک مفهوم یا موضوع استفاده می‌شود. «وستجد دُولاً یحرقها حکامها سوریه مثلاً، وأخرى یفقروها حکامها، تلکم ایران... وستجد دُولاً تهتم نُخبها الحاکمة ببناء الوطن والإنسان، وأحسب أن بلادنا من تلك الدول» (Al-sayad, 2016).

<sup>1</sup> consensus

<sup>2</sup> example

ترجمه: شما کشورهایی را مشاهده می‌کنید که حاکمان‌شان آن‌ها را سوخته‌اند، مانند سوریه و کشورهای که حاکمانش آن را فقیر کرده‌اند مانند ایران .... و کشورهای که نخبگان حاکم بر آن به فکر ساخت وطن و انسانیت هستند که من وطن‌مان (عربستان سعودی) را از زمره آن‌ها می‌دانم». در این پاراگراف، دخالت ایدئولوژی به شکل استراتژی «مثال» آوردن دیده می‌شود. نویسنده، کشورها را بر حسب نوع رویکرد حاکمان به دسته‌های گوناگونی تقسیم کرده و برای هر دسته نمونه‌ای آورده است. در این راستا، با تکیه بر ایدئولوژی خود، عملکرد حاکمان دیگر کشورها را منفی و عملکرد حاکمان عربستان را مثبت ارزیابی کرده است. این نوع طبقه‌بندی و نمونه آوردن از استراتژی کلان‌متن، یعنی توصیف منفی از گروه غیرخودی و توصیف مثبت از خود پیروی می‌کند.

## ۲. ۱. ۸. ابهام<sup>۱</sup>

در استراتژی ابهام، اصطلاح‌هایی به کار برده می‌شود که مرجع مشخصی نداشته و به دسته و مجموعه‌ای نامعلوم گفته می‌شود. ون دایک (Van Dijk, 2015, p. 74)، مدیریت وضوح و ابهام را «ابزار قدرتمند سیاسی و ایدئولوژیکی» خوانده است. برای نمونه، می‌توان به کمی‌نماهای مبهم مانند «تعداد اندکی»، «تعداد زیادی»، «قیدهایی مانند «خیلی»، اسم‌هایی مانند «چیز» و صفت‌هایی مثل «بالا» و «پائین» اشاره کرد. این تکنیک می‌تواند با هدف کمرنگ کردن یک موضوع، بزرگ‌نمایی و یا انکار یک رخداد به کار رود. «فهنآک أمان عده فی سوریه أفرغها النظام ویستبدل سکانها بالشیعة لتوسیع هیمنتهم فی البلد» (Bin Hizam, 2016).

ترجمه: «مکان‌های متعددی در سوریه وجود دارد که نظام (بشار اسد) آن‌ها را خالی و شیعیان را جایگزین ساکنان قبلی‌شان کرده است تا تسلط آن‌ها را بر کشور گسترش دهد». در این جمله، پاره‌گفته «أمان عده»، کمی‌نمای مبهمی است که با هدف بزرگ‌نمایی عملکرد منفی گروه غیرخودی (رژیم بشار اسد) به کار گرفته شده است. این در حالی است که هیچ اشاره‌ای به نام این مکان‌ها (بر فرض صدق گزاره) و یا تعداد تقریبی آن‌ها در متن نشده است.

## ۲. ۱. ۹. فاصله‌گذاری<sup>۲</sup>

ون‌دایک تضاد منافع گروه‌های گوناگون را عامل استفاده از فاصله‌گذاری دانسته است. این امر با توجه به مربع ایدئولوژیکی به عنوان راهبرد کلی متن، به صورت «استفاده از ضمائر شناخته شده ما و آن‌ها»

<sup>1</sup> vagueness

<sup>2</sup> distancing

تحقق می‌یابد (Van Dijk, 2015, p. 70). نویسنده با به کارگیری صورت‌های زبانی و مرزبندی میان آن‌ها، در پی نشان دادن دو گروه و یا دو حزب مخالف است. «وهناك بعض الدول التي تحاول أن تشق الصف اللبناني، ولكننا في العالم العربي نعول على لبنان بكل مكوناته، كما ندعو إلى علاقات مع الجيران و لكننا لا نسمح بالتدخل في الشأن الداخلي للوطن العربي. نحن نمثل الشعب العربي وإيران لن تستطيع أن تسحب لبنان إلى أن يكون إيرانياً، فلبنان بلد عربي، وكل الدول دول عربية ولن تتحول إلى دولة فارسية» (Hajji, 2018).

ترجمه: «برخی کشورها تلاش دارند که وحدت لبنان را از بین ببرند، اما ما در جهان عرب، به لبنان با تمام اجزایش اعتماد داریم. ما علاقمند به برقراری روابط با همسایگان هستیم اما ما اجازه دخالت در امور داخلی وطن عربی را به کسی نمی‌دهیم. ما نماینده مردم عرب هستیم و ایران نمی‌تواند لبنان را به سمت ایرانی شدن بکشاند. لبنان کشوری عربی است و همه کشورهای (خلیج) عربی هستند و هرگز به دولت فارسی تبدیل نخواهند شد». گروه هدف نویسنده در این پاراگراف، ایران و کشورهای عربی است و قصد دارد این گونه نشان دهد که ایران، عربیت و هویت ملی همه جهان عرب به ویژه لبنان را هدف گرفته است. در بخش‌هایی از متن که به لبنان اشاره شده، باز هم نویسنده قصد کلی‌تری دارد. برای نشان دادن فاصله بین ایران و کشورهای عربی همان گونه که در متن به صورت زیرخط‌دار مشخص شده، ضمائر متصل (نا) و منفصل (نحن) چندین بار به کار گرفته شده است. این فاصله که با استفاده از ضمیرهای متکلم مع‌الغیر ظاهر و مستتر در مقابل اسامی و ضمائر مربوط به ایران (هی مستتر) در متن ایجاد شده، در واقع بر اختلاف ایدئولوژیک دو طرف دلالت دارد. نویسنده با این فاصله‌گذاری، ایران را به عنوان کارگزار فعال با نقش منفی معرفی کند که سعی در تأثیرگذاری مخرب در جهت از بین بردن اتحاد و هویت اعراب دارد.

## ۲.۱.۱۰. تلویح<sup>۱</sup>

به دلایل کاربردشناختی، سخنگویان، تمام باورها و داشته‌هایشان را به زبان نمی‌آورند، یا نیازی به بیان آن نمی‌بینند. در واقع، بخشی از گفتمان به صورت تلویحی باقی می‌ماند. بر این مبنا، مخاطبان می‌توانند چنین اطلاعات تلویحی را از دانش خود یا نگرش‌های مشترک دریافت کنند (Van Dijk, 2015, p. 101). «في الأسابيع المقبلة سيُدحر التنظيم الإرهابي في الموصل، ولكن ماذا بعد ذلك؟ لا جواب في العراق على هذا السؤال! القوى الشيعية تقا تل التنظيم، تقا تله وفق خطة خارجية لا مكان فيها لحساب عراقي، لا أحد متفائل بمرحلة ما بعد الحرب في الموصل» (Bin Hizam, 2017).

<sup>1</sup> implicitness



ترجمه: «در هفته‌های آینده گروهک تروریستی (داعش) در موصل سرنگون می‌شود. اما بعد از آن چه می‌شود؟ در عراق، پاسخی برای این پرسش وجود ندارد. نیروهای شیعه بر پایه‌ی طرحی خارجی که برای (خود)عراق (ی‌ها) اهمیتی قائل نشده، با گروهک تروریستی (داعش) می‌جنگند، هیچکس درباره مرحله پس از جنگ در موصل خوش‌بین نیست».

گزاره اساسی این پاراگراف بیانگر این مفهوم است که نبرد آزادسازی موصل، در نهایت به نفع یک کشور خارجی خواهد بود. در موصل نیروهای کرد، سنی و شیعه برای آزادی این شهر می‌جنگند و نویسنده فقط به نیروهای شیعه اشاره کرده‌است. وی مدعی شده که اساساً نبرد شیعیان در آزادسازی موصل، بر پایه‌ی نقشه آن کشور خارجی پیش می‌رود. نویسنده به طور تلویحی خواستار القای این نظر است که شیعیان عراق تحت تأثیر ایران هستند و پس از نبرد موصل، فرصت مناسبی برای دخالت ایران در عراق به وجود می‌آید.

#### ۲.۱.۱. آشکارسازی<sup>۱</sup>

نقطه‌ی مقابل تلویح است و گوینده/نویسنده با بیان مستقیم آنچه درون پاره گفته پنهان شده‌است، به آشکار کردن و پررنگ کردن مطلب می‌پردازد. «تحدث رضائی كذلك عن أن «المسؤولین یجب أن یهتموا بالداخل بقدر ما یهتمون بتوسیع نفوذ ایران الإقليمي» و هو هنا یستخدم بصراحة ووضوح کلمة «النفوذ» و الحقیقة أن کلمة «النفوذ»، علی رغم أنها ذاتها لیست بالكلمة المقبولة، هی تعبیر مخفف عن کلمات أو معانٍ أدق مثل «الهیمنة» أو «التدخل» أو «السطوة» (Al-Sudairi, 2016).

ترجمه: «رضایی همچنین درباره‌ی اینکه «مسئولان باید به همان اندازه که به گسترش نفوذ ایران در منطقه اهتمام دارند به مسائل داخلی هم توجه کنند» سخن گفت. او در این جا به طور آشکار از واژه «نفوذ» استفاده کرده و حقیقت این است که واژه «نفوذ» با وجود غیرقابل قبول بودن خودش، حسن تعبیری برای واژه‌های دقیق‌تری مانند «تسلط» و یا «مداخله» یا «برتری» است».

نویسنده‌ی متن، با اشاره جمله‌ای از محسن رضایی، دبیرشورای عالی امنیت ملی ایران مدعی است یکی از واژه‌هایی که او به کار برده، در بردارنده‌ی معانی دیگری است که به آن‌ها اشاره نشده و خود دست به آشکارسازی آن‌ها می‌زند.

#### ۲.۱.۲. انکار<sup>۲</sup>

نویسنده این استراتژی را با هدف حفظ وجهه مثبت گروه خودی به کار می‌گیرد. ون دایک درباره این

<sup>1</sup> explicit

<sup>2</sup> disclaimer

نوع ساخت گفتمانی بر این باور است که تحقق آن در متن به صورت نفی مفهومی است که نخست به عنوان صورتی از خودنمودی مثبت یا حفظ ظاهر به کار می‌رود (Van Dijk, 2015, p. 71). گوینده/ نویسنده پس از بیان یک حقیقت با به کارگیری رابطه تضاد به تکذیب همان مطلب در ارتباط با برون‌گروهی می‌پردازد. «لم تكن إيران معنية بتحري الحقيقة في حادثة التدافع الأليمة في منى، ولم يكن تباكيها الكاذب على الضحايا غير ذريعة للتصعيد وخلق مزيد من المشكلات التي تتفنن طهران في اختلاقها. ولو كانت معنية حقاً بالحفاظ على أرواح ضيوف الرحمن لانتظرت كما فعلت كل الدول الإسلامية نتائج التحقيق في الواقعة، ووقتها كان يمكن لها أن تتفق أو تختلف. وكان المسار الطبيعي أن يُترك للمملكة العربية السعودية الوقت الكافي لإجراء تحقيق مستقل وشفاف ومن ثم إعلان نتائجه كما حدث في وقائع أخرى تم التصرف فيها بسرعة وحزم» (Al Hayat, 2016).

ترجمه: «ایران علاقه‌ای به بررسی حقیقت درباره حادثه دردناک منا ندارد و اشک‌های دروغین‌اش بر قربانیان، بهانه‌ای است برای تشدید و ایجاد مشکلات بیشتر که تهران در ایجاد آن‌ها مهارت دارد. اگر حفظ جان مهمانان پروردگار برای ایران مهم بود، مانند بقیه کشورهای اسلامی منتظر نتایج تحقیق می‌ماند و آن‌گاه می‌توانست با آن موافقت یا مخالفت کند. راه طبیعی (پیگیری) این است که به عربستان سعودی وقت کافی برای انجام یک تحقیق مستقل و شفاف داده شود و نتایج تحقیق همچون حادثه‌های مشابه با سرعت و دقت اعلام شود».

در این پاراگراف نویسنده ایران را با توصیف‌های منفی «تباکیها الكاذب، التصعيد و خلق مزيد من المشكلات» و عربستان را با توصیفات مثبت «إجراء تحقيق مستقل و شفاف، التصرف فيها بسرعة وحزم» بازنمایی کرده‌است. گزاره‌ای که نویسنده درباره ایران انکار کرده‌است، «اهمیت روشن شدن حقیقت درباره حادثه منا» است. ابتدا ایران را متهم کرده که قصد واقعی برای پیگیری حادثه ندارد اما دیگر کشورهای اسلامی (به عنوان گروه خودی برای نویسنده) به عربستان اعتماد کرده و اجرای تحقیق را به مقامات عربستان سپرده‌اند. سپس روند طبیعی کار را اجرای تحقیق به وسیله عربستان دانسته‌است. به این ترتیب، اراده روشن شدن حقیقت نزد ایران به عنوان غیر خودی و عنصر برون‌گروه، انکار شده‌است.

## ۲.۱۳.۱. گواه‌نمایی<sup>۱</sup>

گویندگان در قبال گفته‌هایشان مسئول‌اند. بنابراین اگر عقیده‌ای را ابراز می‌کنند، اغلب انتظار می‌رود «شواهدی» برای آن‌ها ارائه دهند. در رسانه، از آن‌جائیکه استفاده از پیام‌های رسانه می‌تواند سوگیرانه باشد، چنین «گواهی» هم می‌تواند مبتنی بر ایدئولوژی باشد (Van Dijk, 2015, p. 73-74). «أعلنت

<sup>1</sup> evidentiality

المالديف قطع علاقاتها الدبلوماسية مع إيران التي اتهمتها بتقويض السلام والأمن في المنطقة وأوضحت وزارة خارجية المالديف في بيان أصدرته أول من أمس وقال: «إن المسلمين حول العالم يؤيدون حق المملكة في رفض المحاولات الإيرانية الهدافة إلى وضع العراقيل لمنع قدوم الحجاج الإيرانيين بهدف تسييس فريضة الحج واستغلالها للإساءة إلى المملكة»، (Al-Khazen, 2016).

ترجمه: «مالديو با متهم کردن ایران به تضعیف صلح و امنیت منطقه، روابط دیپلماتیک خود را با این کشور قطع کرد. وزارت امور خارجه مالديو روز گذشته در بیانیه‌ای اعلام کرد: «مسلمانان در سراسر جهان حق عربستان را در رد مانع تراشی‌های ایران در جلوگیری از ورود زائران ایرانی که به منظور بهره برداری سیاسی از حج و سوء استفاده از آن برای زیر سوال بردن عربستان سعودی انجام می‌شود را تأیید می‌کنند». آنچه از زیان وزارت خارجه مالديو نقل شده است با سیاست حاکم بر روزنامه الحیاة هماهنگی دارد. بهره برداری سیاسی از حج، ادعایی است که مقامات عربستان بارها متوجه ایران دانسته‌اند و اکنون نویسنده این سخن را از قول وزارت خارجه مالديو آورده تا ادعای خود را درباره ایران، باورپذیرتر کند.

## ۲.۱.۱۴. شبه غفلت<sup>۱</sup>

این استراتژی به صورت نفی موردی که در وهله اول به صورت مثبت بیان شده بود، اجرا می‌شود. شناخته شده ترین شکل آن این گونه است: من چیزی علیه X ندارم اما... (Van Dijk, 2015, p. 71). منظور اصلی گوینده/نویسنده پس از «اما» می‌آید. «یحق للسیاسی اللبناني زعیم حزب أو كتلة النأي بنفسه عن سیاسات حزب شریك، لكنهُ وهو الشریك في إدارة الدولة المختطفة لن یستطیع النأي بنفسه إلا بموقف واضح یتعدی تصریحات إعلامیة لم یعد لها طعم ولالون ولا رائحة» (Al-halu, K, 2016).

ترجمه: «هر سیاستمدار لبنانی رهبر حزب و گروه سیاسی حق دارد که درباره سیاست‌های حزبی که در آن عضو است، خویشان دار باشد اما وقتی که او عضوی از دولت ربهوده شده است دیگر نمی‌تواند جز با اعلام یک موضع آشکار که فراتر از اظهارات بی‌رنگ و لعاب رسانه‌ای باشد، اعلام خویشان داری کند». این پاراگراف بخشی از سرمقاله الحیاة درباره تأخیر دولت لبنان در اعلام موضع بر سر حمله به سفارت عربستان در تهران است. در این متن، نویسنده تأخیر دولت لبنان را به همراهی آن با ایران و اهمیت قائل نشدن برای روابط با عربستان تعبیر کرده است. در این پاراگراف نویسنده ابتدا بیان می‌کند که «هر سیاستمدار لبنانی.... حق دارد...»، سپس با آوردن واژه «لكن / اما» قصد اصلی خود را با

<sup>1</sup> pseudo-ignorance

تعبیر دولت ربوده شده آورده است. این تعبیر کنایه از دولت لبنان است که به ادعای نویسنده در بخش های دیگر متن، در زمینه سیاست خارجی تحت تأثیر حزب الله است.

## ۲.۱.۱۵. قطبی شدگی<sup>۱</sup>

ون دایک تقسیم مردم به درون گروه و برون گروه را شناخته شده ترین شکل قطبی سازی دانسته است. به باور وی، قطبی سازی وقتی به صورت تضاد آشکار بیان شود، می تواند بار بلاغی بالایی پیدا کند. این کار از طریق نسبت دادن ویژگی هایی به ما (خودی) و آنها (غیر خودی) که از جنبه معنایش متضاد هستند، صورت می پذیرد (Van Dijk, 2015, p. 11). نویسنده بر آن است تا دو قطب و جبهه مخالف را برای مخاطب به تصویر بکشد. به بیان دیگر، در جهت طبقه بندی و تفکیک بین گروه خودی و غیر خودی حرکت می کند.

«تشریح ایران الآن بقدر کبير من الثقة بالنفس بعد نجاحها في إنهاء عقوبات اقتصادية دولية فرضت عليها لفترة طويلة وتسببت ليس فقط في خسائر مادية هائلة، تراكمت آثارها السلبية بمرور الوقت. في المقابل، يجتاح العالم العربي شعور عميق بالقلق من أن يؤدي إنهاء العقوبات الاقتصادية إلى ترويض إيران بعناصر قوة إضافية تمكنها من توسيع دائرة نفوذها خارج حدودها وبالتالي من التغلغل بدرجة أكبر في الشؤون الداخلية للدول العربية، وخاصة في شؤون الدول التي توجد فيها تجمعات شيعية كبيرة» (Badrakhan, 2016)

ترجمه: «ایران در حال حاضر پس از موفقیت در پایان دادن به تحریم های اقتصادی بین المللی که مدت طولانی بر او تحمیل شده بود، احساس اعتماد به نفس زیادی دارد. این تحریم ها با مرور زمان نه تنها زبان های مادی سنگین به بار آورد بلکه اثرات منفی شان روی هم انباشته شده بود. در مقابل، جهان عرب عمیقاً نگران است که پایان تحریم های اقتصادی ایران، منجر به ایجاد عناصر قدرت اضافه برای ایران شده و او را قادر به گسترش حوزه نفوذ خود در خارج از مرزها کند. در نتیجه نفوذ بیشتری برای دخالت در امور داخلی کشورهای عربی، به ویژه کشورهایی که در آن جمعیت های بزرگ شیعه وجود دارد، فراهم شود».

ایران و جهان عرب دو قطب مخالفی هستند که نویسنده متن بر آن است تا استدلال هایش را در پیوند با دلیل اختلاف آن ها ارائه دهد. احساس اعتماد به نفس ایران در مقابل احساس نگرانی جهان عرب قرار دارد. نویسنده پایان تحریم های اقتصادی ایران را دلیل این نگرانی بیان کرده است. در این نقطه، تقابل و قطبی سازی دلخواه را شکل داده و سپس برای تبیین غیر خودی بودن ایران، این بحث را مطرح کرده که ثروت و منابع ایران سرانجام در جهت ناآرامی منطقه و دخالت در امور داخلی

<sup>1</sup> polarization

کشورهای عربی استفاده خواهد شد. در گام پسین، با اشاره به جمعیت‌های بزرگ شیعه، به عنوان جامعه هدف سیاست‌های ایران، این هشدار را به مخاطبان سنی مذهب می‌دهد که اصل دخالت ایران، بر دو قطبی شیعه – سنی استوار است.

### جدول ۲: یافته‌های کتی پژوهش

	به‌نمایی	پیش‌انگاشت	انسجام	هم‌معنایی	تعمیم	همدلی	مثال	ابهام
تعداد	۱۸	۴۳	۹	۲۸	۱۹	۱۳	۴۱	۲۷
فاصله	تلویح	آشکار سازی	انکار	گواه‌نمایی	شبه‌غفلت	قطب‌بندی		
تعداد	۲۹	۵	۱۹	۱۱	۱۶	۱۵	۳۸	

### ۳. نتیجه‌گیری

ارزیابی یافته‌های پژوهش بر عملکرد ایدئولوژیک نویسندگان روزنامه‌الهیة، در نحوه به کارگیری استراتژی‌های متنی درباره نحوه بازنمایی مسائل ایران دلالت دارد. بر پایه دیدگاه ون‌دایک، تأکید و تقویت عملکرد مثبت گروه خودی که در روزنامه‌الهیة، کشور عربستان است و بازنمایی منفی از گروه غیر خودی که در این روزنامه، ایران است به عنوان استراتژی‌های کلان متن در دستور کار نویسندگان قرار دارد. پیش فرض‌های فراوانی که در اخبار این روزنامه علیه ایران در نظر گرفته می‌شود، به طور کلی، ایران را به عنوان یک تهدید برای امنیت منطقه معرفی کرده است. در سمت مقابل، عربستان کشوری است که به دنبال حل مشکلات و بازگرداندن امنیت به مناطق درگیر از جمله سوریه و عراق است.

فراوانی بسیار استراتژی فاصله‌گذاری و قطبی‌سازی، بر تمایل شدید نویسندگان بر ایجاد و تأکید هرچه بیشتر بر تقابل دو کشور در مسائل مختلف دلالت دارد. بیشترین نمود زبانشناختی ساخت‌های معنایی گفتمان‌مدار در روزنامه‌الهیة، مربوط به استراتژی‌هایی است که آشکارا نقش مثبت خودی و نقش منفی غیر خودی را بازنمایی می‌کنند. نویسندگان همانطور که در جدول مربوط به تعداد مؤلفه‌های مورد بررسی قابل مشاهده است، گرایش زیادی به استفاده از ساخت‌های زبانی مانند تلویح ندارند. این مسأله را می‌توان به جنگ رسانه‌ای آشکار بین دو کشور در سال‌های اخیر مرتبط دانست. تا پیش از مرگ ملک عبدالله، پادشاه سابق عربستان، روابط دو کشور با وجود اختلاف‌نظرها، هنوز دچار سایش‌ها و درگیری‌های مستقیم نشده بود. با به قدرت رسیدن ملک سلمان در عربستان، فاجعه منا و تغییر شرایط منطقه در یمن، سوریه و عراق سرانجام اختلافات قدیمی را آشکار و به سطح وسیع‌تری از اختلافات

جدید گسترش داد. به همین دلیل، برای نویسندگان سرمقاله‌های الحیاة، استفاده از استراتژی تلویح و نظایر آن چندان ضروری به نظر نمی‌رسد.

بدین ترتیب می‌توان این نظر زبان‌شناسان نقش‌گرا را تأیید کرد که فرم، ساخت و آرایش زبان در خدمت نقشی که به عهده گرفته، قرار دارد. در ۳۰ سرمقاله‌ای که در پژوهش حاضر بررسی شد، ایدئولوژی حاکم بر ذهن نویسندگان، تأثیر مستقیمی بر نحوه به کارگیری استراتژی‌های متن گذاشته است. چنان‌که ون دایک در مربع ایدئولوژیک خود به آن اشاره کرده، سطح کلان متن است که تعیین می‌کند، چه محورهایی از محورهای شش‌گانه سطح خرد و با چه کیفیتی مورد استفاده گوینده/نویسنده قرار گیرند.

### فهرست منابع

- الاحمد، ولید (۲۰۱۶). الصدر «لن یرضخ» لضغوط طهران. *صحيفة الحیاة السعودية*، ۱۴۹۲۱، ۶.
- اسدی، هما و ساسانی، فرهاد (۱۳۹۶). «غیریت‌سازی در گفتمان سیاست خارجی محمدرضا پهلوی». *زبان پژوهی*. دوره ۹. شماره ۲۲. صص ۲۴-۷.
- الأصقة، سلطان (۲۰۱۶). «الباسیخ» فی نسخه السوریة: الأسد إذ «یذبح بالقطنة». *صحيفة الحیاة السعودية*، ۱۴۶۵۰، ۹.
- ایزدی، فواد و سقای بی‌ریا، حکیمه (۱۳۸۷). «تحلیل گفتمان سرمقاله‌های روزنامه‌های برجسته آمریکا درباره برنامه هسته‌ای ایران». *رسانه، دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی رسانه‌ها*. شماره ۷۳. صص ۱۲۶-۱۰۱.
- آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۹۲). *فرهنگ توصیفی تحلیل گفتمان و کاربردشناسی*. تهران: نشر علمی.
- بدرخان، عبدالوهاب (۲۰۱۶). *قوة ایران أم ضعف الدول العربية؟. صحيفة الحیاة السعودية*، ۱۴۷۶۵، ۷.
- بلور، مریل و بلور، توماس (۱۳۹۰). *مقدمه‌ای بر روند تحلیل گفتمان انتقادی*. ترجمه علی رحیمی و امیر حسین شاه‌بالا. تهران: انتشارات جنگل.
- بن حزام، فارس (۲۰۱۶). «جمهوریة المرشد»: من الثورة إلى النووي. *صحيفة الحیاة السعودية*، ۱۴۲۸۷، ۲.
- بن حزام، فارس (۲۰۱۷). *عن الموصل بعد «داعش»*. *صحيفة الحیاة السعودية*، العدد ۱۴۴۳۲، ۱۰.
- ترتزی، جولینو (۲۰۱۷). *حزب الله لا یسرّه ضحك روحاني*. *صحيفة الحیاة السعودية*، ۱۴۲۶۰، ۱۳.
- الترکی، ماجد بن عبدالعزیز (۲۰۱۶). *المشروع الإيراني فی المنطقة العربية!*. *صحيفة الحیاة السعودية*، ۱۴۷۴۵، ۵.
- الترکی، ماجد بن عبدالعزیز (۲۰۱۸). *عن تصاعد الخطاب القومي فی ایران*. *صحيفة الحیاة السعودية*، ۱۴۸۷۸، ۶.
- حامدی شیروان، زهرا و سید مهدی زرقانی (۲۰۱۵). «*تحلیل داستان رستم و شغاد بر اساس مربع ایدئولوژیک ون دایک*». *کاوش نامه زبان و ادبیات فارسی*. شماره ۲۸، صص ۱۲۸-۹۹.
- حجی، حمزة (۲۰۱۸). *ایران لن تنتصرونحن متحدون*. *صحيفة الحیاة السعودية*، ۱۴۵۲۳، ۹.
- حسن رشید، صلاح (۲۰۱۶). *عن ولایتی الذي لا تتدخل دولته فی شؤون غیرها*. *صحيفة الحیاة السعودية*، ۱۴۹۸۲، ۴.

- الحلو، کرم (۲۰۱۶). أحياناً... في معنى «النأي بالنفس». صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۳۷، ۸.
- الحلو، کرم (۲۰۱۶). لا العراق ولا سورية. صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۳۸، ۸.
- الحناکی، احمد (۲۰۱۶). بدء تراجع «الاستخبار» الإيراني خارج الحدود!، صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۳۰، ۳.
- الحناکی، احمد (۲۰۱۸). واشنطن في سورية: فتش عن إيران، صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۸۳، ۵.
- الخازن، جهاد (۲۰۱۶). المالدیف تقطع علاقاتها الدبلوماسية مع إيران، تضامناً مع المملكة. ۱۴۳۲، ۱۱.
- الخازن، جهاد (۲۰۱۶). «الحرس الثوري» يشيد بـ«النهج الشعبوي» خارج إيران. صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۸۸، ۶.
- الدريس، زياد (۲۰۱۷). «حزب الله»: شيعية لبنان أم إيران؟. صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۳۳، ۱۰.
- الدريس، زياد (۲۰۱۷). وجه إيران الحقيقي. صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۳۳، ۱۰.
- الدريس، زياد (۲۰۱۸). انتفاضات إيران وإنتاج الديكتاتورية. صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۸۴، ۲.
- رشیدی، ناصر و سعیدی، اصمغان (۲۰۱۵). «تحليل گفتمان انتقادی كتاب «فارسی امروز برای دانشجویان خارجی» براساس چارچوب تحلیلی ون دایک ون لیون» پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی». سمت. شماره ۳۲. صص ۱۲۶-۱۰۰.
- السديري، محمد ترکی (۲۰۱۶). «الحرس الثوري» يؤكد «تطوع» كثيرين لقتال المعارضة. صحيفة الحیاة السعودية. ۱۴۸۷، ۴.
- السديري، محمد ترکی (۲۰۱۶). زكا المحتجز في ايران تلقي مساعدات من الحكومة الأميركية. صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۵۳، ۵.
- سرابی، حسن و سروش فتحي (۱۳۸۷). روش کیفی در مطالعات اجتماعی با تاکید بر روش تحلیل گفتمان و تحلیل گفتمان انتقادی. پژوهش نامه علوم اجتماعی. سال ۲. شماره ۳. صص ۱۰۵-۸۳.
- السويد، عبدالعزيز (۲۰۱۷). الحرب بين إسرائيل و«حزب الله» استوفت شروطها. صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۸۶، ۱۴.
- السويد، عبدالعزيز (۲۰۱۸). إيران: ثورة تحت سقف الجناحين. صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۷۶، ۲.
- شريفی، سيدمهدی، نفیسه انصاری و مينا اسدالله زاده (۲۰۱۷). «ايران هراسی در گفتگوهای خبری «سی ان ان»، مطالعه ای بر مبنای رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی ون دایک». مطالعات انقلاب اسلامی. شماره ۴۵. صص ۲۰۸-۱۸۹.
- صالح العريمي، راشد (۲۰۱۶). الحج ذريعة للتصعيد الإيراني. صحيفة الحیاة السعودية، العدد ۱۴۳۲، ۱۶.
- الصيد، احمد (۲۰۱۶). بناء الأوطان.. من إيران إلى سنغافورة. صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۳۲، ۶.
- العصاف، فيصل (۲۰۱۶). عن جبلة وطرطوس. صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۸۷، ۷.
- فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹). تحلیل انتقادی گفتمان. ترجمه فاطمه شایسته پیران، محمد نبوی و مهراڻ مهاجر. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
- القاسمی، علی (۲۰۱۶). رهان في موسكو علی لبرمان لتفعيل التنسيق... في سورية. صحيفة الحیاة السعودية، ۱۴۹۸، ۴.

- معلوم، حسین (۲۰۱۷). اقتصاد ایران في خدمة الأسد و «حزب الله». *صحيفة الحياة السعودية*، ۱۴۳۶، ۳.
- ملك، حمدي (۲۰۱۶). الدول العربية لن تتحول فارسية. *صحيفة الحياة السعودية*، ۱۴۴۵، ۱۱.
- ملك، حمدي (۲۰۱۸). هل تراجع قدرة طهران إقليمياً... وسلطتها داخلياً؟. *صحيفة الحياة السعودية*، ۱۴۴۴، ۷.
- ون دايك، تئون (۱۳۸۶). «نظرات و ايدئولوژی ها در مطبوعات». ترجمة زهرا حداد و كوثر شهني. *مجلة رسانه*. شماره ۷۲. صص ۱۱۸-۸۵.
- ون دايك، تئون (۱۳۹۴). ايدئولوژی و گفتمان. مترجم محسن نوبخت. تهران: نشرسياهرود.
- يارمحمدی، لطف الله (۱۳۸۳). گفتمان شناسی رایج و انتقادی. تهران: نشرهرمس.
- ياسمی، كلثوم و آقاگل زاده، فردوس (۲۰۱۷). «تحليل گفتمان انتقادی كتاب «امريكن اينگليش فايل» با استفاده از مدل ون دايك». *مطالعات فرهنگ - ارتباطات، پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی*. شماره ۶۶. صص ۲۰۶-۱۸۵.

## References

- Aghagolzadeh, F. (2013). *Descriptive dictionary of discourse analysis and pragmatics*. Tehran: Emi [In Persian].
- Al-Hayat newspaper. (23/5/2016). Hajj is a pretext for Iranian escalation [In Arabic].
- Al Qasimi, A. (2016). A bet in Moscow on Lieberman to activate coordination... In Syria. *Al Hayat Saudi Newspaper*, 14987, 6 [In Arabic].
- Al-Sayad, A. (2016). Home Building... From Iran to Singapore! *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14432, 6 [In Arabic].
- Al-Sweed, A. A. (2018). Iran: a revolution under the wing of the wings. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14769, 2 [In Arabic].
- Al-Sweed, A. A. (2017). The war between Israel and Hezbollah has met its conditions. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 148654, 14 [In Arabic].
- Al-Ahmad, V. (2016). Sadr "will not yield" to the pressure of Tehran. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14921, 6 [In Arabic].
- Al-Asqa, S. (2016). "Basij" in its Syrian version: Assad as "slaughtered with cotton". *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14650, 21 [In Arabic].
- Aldrees, Z. (2017). Hezbollah: Shiites of Lebanon or Iran? *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14432, 10 [In Arabic].
- Aldrees, Z. (2015). *Ideology and discourse* (M. Nobakht, Trans.). Tehran: Siahroud [In Persian].
- Aldrees, Z. (2017). The real face of Iran. *Al Hayat Saudi Newspaper*, 14335, 10 [In Arabic].
- Aldrees, Z. (2018). The Iranian uprisings and the production of dictatorship. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14843, 2 [In Arabic].
- Al-Halu, K. (2016). Neither Iraq nor Syria, *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14438, 6 [In Arabic].
- Al-Halu, K. (2016). Sometimes... in the meaning of "self-distancing". *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14377, 11 [In Arabic].
- Al-Khazen, J. (2016). Maldives severed diplomatic relations with Iran, in solidarity with the Kingdom. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14432, 11 [In Arabic].
- Al-Sudairi, M. T. (2016). Zaka, detained in Iran, received assistance from the US government, *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14537, 5 [In Arabic].
- Al-Sudairy, M. T. (2016). "Revolutionary Guards" confirms the «volunteer» many to fight the opposition. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14876, 4 [In Arabic].



- Asadi, H. & Sassanid, F. (2018). Integration in the foreign policy discourse of Mohammad Reza Pahlavi. *Zabanpazuhi*, 9(22), 24-7 [In Persian].
- Asaf, F. (2016). About Jableh and Tartous. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14878, 5 [In Arabic].
- Badrakhan, A. (2016). The power of Iran or the weakness of the Arab countries? *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14765, 7 [In Arabic].
- Bin Hizam, F. (2016). "Guide Republic": from the revolution to the nuclear. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14287, 2 [In Arabic].
- Bin Hizam, F. (2017). About Mosul after ISIS. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14432, 10 [In Arabic].
- Bloor, M. & Bloor, T. (2011). *The practice of critical discourse analysis: an introduction* (A. Rahimi, and A. Shahbala. Trans.). Tehran: Jangal [In Persian].
- Fairclough, N. (2000). *Critical discourse analysis*. (F. Shayesteh Piran, M. Nabavi, & M. Mohajer) Tehran: Markaz Mutaleat Va Tahghighat Rasaneha [In Persian].
- Hajji, H. (2018). Iran will not win and we are united. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14523, 9 [In Arabic].
- Hamedi Shirvan, Z. & Zarqani, S. M. (2015). Analysis of Rostam and Shaghad's ideology based on Van Dijk ideological squares. *Exploration of Persian Language and Literature*, 28, 99-128 [In Persian].
- Hanaki, A. (2016). The beginning of the retreat of Iranian «arrogance» outside the border! *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14630, 3 [In Arabic].
- Hanaki, A. (2018). Washington in Syria: inspecting Iran. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 1483, 2 [In Arabic].
- Hassan Rashid, S. (2016). For my state whose state does not interfere in other affairs. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14982, 4 [In Arabic].
- Henry, F. & Tator, C. (2002). *Discourse of domination: racial bias in the Canadian English-language press*. Toronto: University of Toronto Press.
- Izadi, F. & Vasquai Beiria, H. (2008). Analyzing the discourse of top American newspapers' editors on Iran's nuclear program. *Media, Office of Media Studies and Planning*, 73, 101-126. [In Persian].
- Khazen, J. (2016). The revolutionary guards hails the "tactical approach" outside Iran. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14886, 6 [In Arabic].
- Maaloom, H. (2017). Iran's economy at the service of Assad and Hezbollah. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 143643, 3 [In Arabic].
- Malak, H. (2016). Has Tehran's regional capacity... and its internal authority declined? *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14644, 7 [In Arabic].
- Malek, A. (1997). The New York Times' editorial position and U.S. foreign policy: the case of Iran revisited. In A. Malek (Ed.), *News Media & Foreign Relations: A Multifaceted Perspective* (pp. 225-246). Norwood, NJ: Ablex.
- Malek, H. (2016). Arab countries will not turn Persian. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14453, 11 [In Arabic].
- Rashidi, N. & Saeedi, A. (2015). Analysis of the critical discourse of Persian today for international students based on the analytical framework of Van Dijk and Van Levon. *Research and Writing of Academic Books, Organization*, 28, 100-126 [In Persian].
- Richardson, J. E. (2007). *Analyzing newspapers: an approach from critical discourse analysis*. New York: Palgrave Publishing.
- Saleh Al-Araimi, R. (2016). Pilgrimage as a pretext for Iranian escalation. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14432, 16 [In Arabic].
- Sarai, H. & Fathi, S. (2008). Qualitative method in social studies with emphasis on discourse analysis and critical discourse analysis. *Social Sciences*, 2(3), 105-83 [In Persian].
- Sharifi, S. M., Ansari, N. & Asadollah Zadeh, M. (2017). IranoPhobia in CNN news conversations, a study based on Van Dijke's critical discourse analysis. *Islamic Revolution Studies, Islamic Studies University*, 45(2), 189-208 [In Persian].
- Tertzi, J. (2017). Hizbullah Laughter Rouhani. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14260 [In Arabic].

- Turki, M. A. A. (2016). Iranian project in the Arab region! *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14745, 5 [In Arabic].
- Turki, M. A. A. (2018). On the rising national discourse in Iran. *Al-Hayat Saudi Newspaper*, 14878, 6 [In Arabic].
- Van Dijk, T. (2004). *Ideology and discourse a multidisciplinary introduction*. Barcelona: Pompeu Fabra University Press.
- Van Dijk, T. (2007). Opinions and ideologies in the press (Z. Haddad & K. Shahani, Trans.). *Rasaneh*, 72, 118-85 [In Persian].
- Yarmohammadi, L. (2004). *Critical discourse*. Tehran: Hermes [In Persian].
- Yasemi, K., & Aghagolzadeh, F. (2017). American English file critical discourse analysis using the Van Dijke model. *Culture-Communication Studies, Culture, Art and Communication Research, Ministry of Culture and Islamic Guidance*, 66(2), 185-206 [In Persian].

## **The Study of Discourse-semantic Structures in Arabia Alhayat Newspaper with Emphasis on Van Dijk Schema**

**Zeinab Ghasemiasl<sup>1</sup>  
Shahriyar Niazi<sup>2</sup>**

Received: 18/07/2017

Accepted: 03/03/2018

### **Abstract**

As two political and religious poles in the Middle East, Iran and Saudi Arabia are considered always the traditional competitors in expansion and stability of the regional power. The relationship between these two countries has faced ups and downs in different eras due to the different reasons. Their relationships are sometimes based on cooperation policy, sometimes competition and conflict and sometimes like recent years (since the beginning of the Syria crisis) based on direct argument between the authorities of both states, stopped relations and proxy conflicts in third countries.

Recognizing the discourse strategies of Saudi Arabia press which play a significant and inspiring role for the press of other Arabian countries can be a way to predict the political and discourse-based behavior of Saudi Arabia as a contradictory discourse against Iran. With regards to its antiquity, professional team and simultaneous publishing in several points across the world, Saudi Arabia Al-Hayat newspaper is from among the most influencing media of this country in managing the media war against Iran. Most often, something is published against Iran by the analysts of this newspaper in each volume which is taken into account as a role model for other Arabian newspapers in terms of representation modes.

In this study, 30 articles were selected to be reviewed and investigated so that the method of using the language strategies in the governing discourse is discussed. The present query answers this question: how is the ideology governing the author's mind reflected within the framework of discourse-based structures in the text and what are its language representations? The importance of the afore-mentioned question is that by achieving the answer, the gap existing in linguistic studies about

---

<sup>1</sup> Postdoctoral Researcher in Arabic Language and Literature, Department of Arabic Language and Literature, University of Tehran (Corresponding Author); [z.ghasemiasl@ut.ac.ir](mailto:z.ghasemiasl@ut.ac.ir)

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Tehran; [shniazi@ut.ac.ir](mailto:shniazi@ut.ac.ir)

the Arabic press is filled and explaining and elaborating the discourse strategies of this newspaper paves the way for more studies in the field of communications sciences for scholars and researchers .

The methodology used in this study is the discourse analysis based on the model presented by Teun Adrianus van Dijk (2008). To analyze the text, van Dijk has suggested two micro and macro levels each of which has its own special components. The macro level of text is, in fact, the abstract level by which the relationships between social actors and groups, institutes and organizations are described and analyzed within a society by incorporating the meta-language concepts including ideology, policy, power and dominance in discourse. The multilevel model of van Dijk allows the scholar to study his or her considered level without any interference with others. In other words, the capability to separate the strategies in six levels is another privilege which has driven the scholars toward choosing this model. Therefore, 30 selected articles were studied on the basis of van Dijk model so that the discourse strategies of authors of Al-Hayat newspaper are determined at the level of meaning.

Evaluating the findings of this study indicates the ideological performance of Al-Hayat newspaper authors in how to apply the text strategies to present the Iran issues. In accordance with van Dijk viewpoint, emphasizing and strengthening the positive performance of insider group, i.e., Saudi Arabia and negative representation of outsider group, i.e., Iran, in Al-Hayat newspaper, has been put in the authors' agenda as the macro-strategies of text. Many assumptions published within the news of this newspaper against Iran have generally introduced Iran as the threat for the security of region and on the contrary, Saudi Arabia as the country which tries to solve the problems and restore the security to the conflicted regions including Syria and Iraq .

High rates of distancing and polarization indicate the strong tendency of authors for creating and emphasizing the confrontation of both countries in various issues.

Most linguistic representations of discourse-based semantic structures in Al-Hayat newspaper are related to those strategies which clearly represent the positive role of insider and negative role of outsider and the authors do not show a high inclination to use the language structures like implication.

Therefore, this viewpoint of function-oriented linguistics can confirm that language form, structure and arrangement are at the service of the role undertaken by them. In all 30 articles investigated in the present study, the ideology governing the authors' minds has directly affected how to apply the text strategies. As van Dijk, in his ideological square mentioned, it is the macro-level of text that determines which subject matters of six micro levels are used by the author/speaker and with what quality.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis, Discourse-semantic structures, Ideology, Van Dijk, Al-Hayat newspaper



## معماری در ادبیات ترس و لرز اثر املی نوتوم<sup>۱</sup>

شراهه چاوشیان<sup>۲</sup>

مریم شریف<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲۲

### چکیده

در جامعه پسامدرن، جایی که نظام اقتصادی، افراد را به سوی مصرف‌گرایی می‌کشاند، شرکت‌های بزرگی تأسیس شده‌اند که با در دست گرفتن تولید، از جمله تولید «هنر پرفروش»، خودنمایی می‌کنند. این شرکت‌ها بیشتر در ساختمان‌های بسیار بلند قرار دارند، برج‌هایی شبیه به «یومی‌موتو» در کتاب ترس و لرز اثر املی نوتوم. معماری این‌گونه ساختمان‌ها با توسعه پسامدرن حاصل از پیشرفت صنعتی قرن بیستم مطابقت دارد. برج، که یکی از بارزترین شکل‌های معماری پیشرفته معاصر شهری است، در واقع نماد سلطه تجارت بر زندگی است. آسیای دور، جایی که داستان در آن به وقوع می‌پیوندد، با پیشرفت سریع اقتصادی پس از جنگ جهانی دوم، دارای آسمان‌خراش‌های گوناگونی شدند. با این وجود،

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.17486.1429

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات فرانسه، استادیار گروه زبان فرانسه، عضو هیئت علمی دانشگاه الزهراء (س) (نویسنده

مسئول)؛ sh.chavoshian@alzahra.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات فرانسه، استادیار گروه زبان‌های خارجه، عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی؛

maryam.sharif@khu.ac.ir

باید اشاره نمود که روابط میان برج شهری و ترس و لرز املی نوتوم به رابطه این کتاب با ژانر به اصطلاح تجاری محدود نمی‌شود. چرا که در خوانش رمان در می‌یابیم که معماری برج، هم با ساختار روایی و هم با ساختار نوشتاری داستان در ارتباط است و حاصل آن متن-سازه‌ای نظام‌مند است. به این منظور، در ابتدا رابطه معماری و ادبیات را مرور خواهیم کرد. سپس به تحلیل کتاب ترس و لرز و نقش‌های عاملی معماری و عناصر آن در متن خواهیم پرداخت.

### واژه‌های کلیدی: معماری، برج، سلسله مراتب، فضا، راوی، سقوط

#### ۱. مقدمه

#### ۱.۱. مفهوم فضا و ارتباط معماری و ادبیات

مفهوم فضا نزد هر فرد متناسب با درکی است که او از فضا در ذهن خود دارد. فیلیپ بودون، معمار و شهرساز فرانسوی، نظریه پرداز «فضای معماری» و استاد دانشگاه، معماری را «تفکری از فضا»<sup>۱</sup> معنا می‌کند. وی معتقد است می‌توان رد پای نوعی معماری را که منتج از تفکر است به طور دائم در همه جا مشاهده نمود (Boudon, 1971).<sup>۲</sup> گویی عمارتی در اعماق ذهن ما وجود دارد که همچون خاستگاه تفکر عمل می‌کند. به بیان دیگر، معماری، زبان یا بیان تفکر ماست. از نظر امیل آگوست شارتی، ملقب به آلن، استاد فلسفه، منتقد و خبرنگار فرانسوی، معماری تصویری از تفکر است. وی در این زمینه بیان کرده است «در این رابطه می‌توانید دریابید چگونه انسان فکر می‌کند. اول بنا را می‌سازد؛ بعد آن را تزئین می‌کند؛ آن‌گاه اثرش را مشاهده می‌کند و از این طریق به بیان تفکر خود دست می‌یابد» (Chartier, 1958, p. 569).

هر دو نقل قول، نمایانگر رابطه‌ای نشانه‌معناشناسانه هستند که نزدیک به نظریه شبکه‌های معنایی است. «در این نظریه، نوعی ساختار صوری برای نمود دانش ذهنی و روابط میان مفاهیم مطرح شده است» (Pahlevannejad & Namvar, 2009-2010, p. 2). این نظریه همچنین درباره شبکه معنایی میان واژگان این گونه بیان می‌کند

رابطه‌هایی میان این مفاهیم واژگانی [...] به مفاهیم واژگانی دیگر وجود دارد که در مجموع می‌توان به وسیله این ارتباطات مختلف مفهومی، تعریفی از معنای واژه به دست داد که در آن هر واژه با استفاده از ارزشی که در یک شبکه مفهومی با سایر واژگان مرتبط با آن دارد معنای خود را به دست می‌آورد (Pahlevannejad & Namvar, 2009-2010, p. 4).

<sup>۱</sup> Pensée de l'espace

<sup>۲</sup> قسمت‌هایی که مستخرج از منابع نظری به زبان فرانسه است و ترجمه فارسی آن موجود نیست، همگی برگردان نویسنده مقاله است.

به این ترتیب، معماری هنری است که بیش از هر هنر دیگری، هویت را آشکار می‌کند. تقسیم‌بندی‌های موجود در آن نیز از تفکر و مفاهیمی که با ساکنین آن در آمیخته‌است، پیروی می‌کند. مثال بارزی از این تعریف را در جامعه‌های سنتی پدرسالار می‌توان مشاهده نمود. در جامعه‌های پدرسالار، معماری شهری و داخلی براساس تقسیم‌بندی دویخی و بنیادین مردانه/زنانه - یعنی همان عمارت موجود در اعماق تفکر است که در بالا به آن اشاره کردیم - پایه‌ریزی شده‌است. بر پایه آن، همه جا این دو قسمتی بودن به شکل‌های اجتماعی/خانگی یا بیرونی/اندرونی یا آشکار/پنهان مشاهده می‌شود. در قرن بیستم و در عصر پسامدرن، جایی که جامعه مصرف‌گرا نماد پیشرفت اقتصادی و تجاری است، به غیر از برج سازه دیگری نمی‌تواند نماد و بیانگر تفکری باشد که اساس این جامعه است؛ مرتفع و مسلط به دنیا و دارای سلسله مراتبی که مقام، اهمیت و ثروت را به مرتبه‌ی طبقات برج پیوند می‌دهد؛ هرچه بالاتر، مهم‌تر، مسلط‌تر و ثروتمندتر.

در پیوند با آنچه ادبیات را به معماری مربوط می‌کند، فیلیپ امون در مقاله‌ای در مجله پوایتیک (بوطیقا)<sup>۱</sup> ادعا می‌کند که نویسنده به معماری معنای بیشتری می‌بخشد. معماری مانند کتیبه‌ای عمل می‌کند که با کمک نشانه‌ها آنچه در دنیای واقعی نشانه<sup>۲</sup> است بر آن نگاشته می‌شود. وی می‌افزاید توصیف یک بنا، توصیف چیزی است که در دنیای واقعی چون کتابی سرگشوده می‌توان خواند. توصیف یک بنا زنده کردن محتوای پنهانی و مبهم اسطوره‌ها، داستان‌های تاریخی و موارد مشابه است. بنا مانند کلامی فاقد روح است که نویسنده به آن روح می‌بخشد و آن را به حرف می‌آورد (Hamon, 1989).

## ۱. ۲. مسئله پژوهش

پژوهش پیش رو به بررسی حضور معماری به شکل برج در رمان ترس و لرز نوشته املی نوتوم (Nothomb, 1999) می‌پردازد. برج نه فقط به عنوان فضایی که داستان در آن می‌گذرد، بلکه به عنوان مدلی مورد مطالعه قرار می‌گیرد که ساختار درون متنی را نیز همانند ساختار سازه یک برج تابع سلسله مراتب می‌سازد. برج، به عنوان سمبل معماری در جامعه پسامدرن و مصرف‌گرا، به شکلی بارز با سلسله مراتب عجین است. تا اندازه‌ای که ساکنین طبقات پائین در مقایسه با ساکنین طبقات بالا از نظر اقتصادی و اجتماعی می‌توانند کاملاً از یکدیگر متمایز باشند. به این معنا که حرکت به طرف بالا نشان دهنده قدرت و سلطه، و برعکس حرکت به سمت پائین به معنای ضعف

<sup>۱</sup> Poétique

<sup>۲</sup> در متن اصلی نیز فیلیپ امون دو بار واژه «نشانه» را به کار برده‌است؛ بار نخست به معنای علائم نگارشی و بار دوم به



و تسلیم است. ارتباطی که کاملاً نسبی است. زیرا به غیر از طبقه‌های اول و آخر، بقیه طبقات نسبت به طبقه بالایی ضعیف‌تر و نسبت به طبقه پائینی قدرتمندتر هستند. این همان ارتباط سلسله‌مراتبی است که ساختار برج یومیموتو و ساختار روایی داستان را می‌سازد. قامت برج و حرکت عمودی‌ای که این ساختمان بلند تداعی می‌کند در کنار سلسله مراتب در همه جای رمان ترس و لرز به شکلی نمادین، از ارتباطات در یک مجموعه کاری در شرکت یومیموتو، تا ارتباطات اجتماعی و جنسیتی مشاهده می‌شود. به این منظور، توضیحی کوتاه درباره نویسنده و کتاب ارائه خواهیم داد.

### ۳.۱. پیشینه و روش پژوهش

در پیوند با نویسنده رمان مورد بررسی، اطلاعات پراکنده و بسیاری در وب‌گاه‌های گوناگون می‌توان یافت که کمابیش با یک‌دیگر هم‌پوشانی دارند. همچنین درباره کتاب‌های املی نوتوم پایان‌نامه، ترجمه، تفسیر و نقدهایی نوشته شده‌است. هر چند مسئله حضور معماری در رمان ترس و لرز و پیوند میان معماری برج و معماری داستان موضوع تازه‌ای است. از جنبه نظری، موضوعات بینارشته‌ای که به ارتباط میان معماری و دیگر رشته‌ها می‌پردازند مورد توجه متفکرین با گرایش‌های گوناگون قرار گرفته‌است. در ادامه به معرفی از برجسته‌ترین این متفکرین از جمله به فیلیپ امون، که در بالا به وی اشاره شده‌است، و مارک اوژه (Augé, 1992) خواهیم پرداخت.

نگارندگان مقاله بر آن اند تا رد پای هر واژه، مفهوم یا رویدادی را دنبال کنند که ساختار روایی داستان را با الگوی سلسله‌مراتبی برج منطبق سازد. از این رو، رویکرد نگارندگان در این مقاله، تحلیل گفتمان خواهد بود. لازم به اشاره است که سلسله مراتب حاکم بر روابط در این رمان، نه فقط موقعیت اجتماعی، شغلی و اقتصادی را در ژاپن که بستر داستان است مورد هدف قرار می‌دهد، بلکه به تاریخ، نژاد و جنسیت نیز اشاراتی دارد. در نتیجه به نظریه‌پردازهایی که در زمینه فضا (جسم، نگاه، زبان، مکان و موارد مشابه)، روانکاوی، استعمار و جنسیت تحقیقات بارزی کرده‌اند، نیز اشاره خواهیم کرد.

### ۴.۱. کلامی کوتاه درباره نویسنده و رمان ترس و لرز

املی نوتوم، نویسنده معاصر فرانسوی، را می‌توان در گروه داستان‌پردازانی قرار داد که آثارشان فروش بسیار خوبی دارد. آثار او که رسانه‌ای شده و کنار صندوق کتاب‌فروشی‌ها قرار دارند، به سرعت در قطع جیبی بازچاپ می‌شوند. خود نویسنده نیز به همان اندازه رسانه‌ای شده‌است؛ در حالی که انجام پژوهش‌های الکترونیکی در مورد نویسندگان حال حاضر، حتی نویسندگانی که به

جرات می توان آن‌ها را بزرگ‌نماید همیشه به سادگی صورت نمی پذیرد. املی نوتوم را در ابتدا به عنوان نویسنده رمان‌های تجاری می شناختند: صفت «تجاری» که بیشتر با مفهوم فروش ارتباط دارد، کیفیت رمان را زیر سؤال می برد. این صفت رابطه مستقیمی با دنیای تجارت دارد. در نتیجه رمان تجاری، کتابی است که خوب به فروش برسد. در فرهنگ روبر<sup>۱</sup> و در معنای کنایه آمیز کلمه «تجاری»<sup>۲</sup> آمده است: «آنچه با هدف کسب سود، خوشایند عامه مردم باشد». به بیان دیگر، رمان تجاری رمانی است که مورد پسند همگان قرار گیرد. زیرا امروزه بیشتر خوانندگان به ویژه به این نوع رمان علاقه نشان می دهند. رمانی که خواندنش دشوار نبوده و بلند نیست و به اصطلاح فرانسویان «رمان ایستگاه قطار»<sup>۳</sup> نامیده می شود که تأکید بر عامه پسند بودن آن است.

با این وجود، املی نوتوم با رمان ترس و لرز (Nothomb, 1999)، از یک نویسنده تجاری به جایگاه نویسنده‌ای مورد توجه آکادمی فرانسه ترقی کرد. وی در همان سال چاپ رمان، به جایزه بزرگ این نهاد دست یافت. در سال ۲۰۰۲ اقتباس سینمایی این رمان بر روی پرده رفت که جایزه سزار<sup>۴</sup> را در سال ۲۰۰۳ از آن خود کرد. رمان درباره دختر جوانی است که کودکی خود را در ژاپن گذرانده اما در اصل اهل بلژیک است. او همیشه سبک زندگی و ظرافت هنر ژاپن را تحسین کرده و آرزوی بازگشت به این مکان را در سر می پرورانده است. پس در جوانی با مدرک کارشناسی ارشد در زبان ژاپنی، به عنوان مترجم به این کشور برمی گردد تا با شروع کار در یک شرکت عظیم تجاری که در برجی واقع شده، راهی برای ورود به جامعه ژاپن پیدا کند.

## ۲. ساختار داستان

### ۲.۱. شروع یک داستان سلسله مراتبی

آقای هاندا<sup>۵</sup> مافوق آقای اموشی<sup>۶</sup> بود که خودش مافوق آقای سائیتو<sup>۷</sup> بود، آقای سائیتو هم مافوق دوشیزه موری<sup>۱</sup> یعنی مافوق من بود. من مافوق هیچکس نبودم.

<sup>1</sup> Robert

<sup>2</sup> commercial

<sup>3</sup> Roman de gare

اصطلاح فرانسه آن (رمان ایستگاه قطار) به معنای رمانی است که در ایستگاه قطار، قبل از سوار شدن خریداری می شود تا در چند ساعت طی مسیر، مسافر را سرگرم کند.

<sup>۴</sup> جایزه سینمای ملی فرانسه است. نامزدهای این جایزه توسط اعضای آکادمی هنرها و فنون سینمایی فرانسه برگزیده

می شوند (<https://fa.wikipedia.org/>)

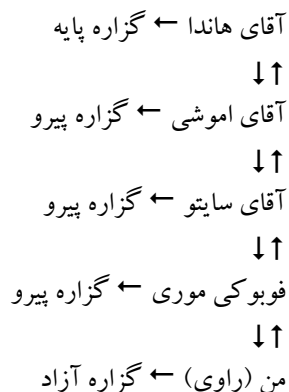
<sup>5</sup> Haneda

<sup>6</sup> Omochi

<sup>7</sup> Saito

می توان گونه دیگری نیز گفت: من زیردست دوشیزه موری بودم که او نیز زیردست آقای سایتو بود و همین طور تا آخر. با اشاره به این نکته که این ترتیب در صورت لزوم می توانست از بالا به پائین، سلسله مراتب اداری را وارونه طی کند. پس در شرکت یومیموتو<sup>۲</sup> من زیردست همه شدم<sup>۳</sup> (Nothomb, 1999, p. 5).

ترجمه درست خانم شهلا حائری با ساختار زبان فارسی تطابق دارد، و اما زبان فرانسه این امکان را می دهد که چندین گزاره پیرو را به دنبال یک گزاره پایه بیاوریم. به بیان دیگر اگر پاراگراف نخست متن بالا واژه به واژه ترجمه شود - که البته حاصل زیبا و خوانایی در زبان فارسی نخواهد داشت - می توان ارتباط مافوق و زیردستان را در ساختار جمله ها و استفاده از گزاره پایه و گزاره های پیرو مشاهده نمود: «آقای هاندا مافوق آقای اموشی بود، که مافوق آقای سایتو بود، که مافوق دوشیزه موری بود که مافوق من بود. و من مافوق هیچکس نبودم»<sup>۴</sup> (Nothomb, 1999). با در نظر گرفتن این ترجمه می توان پیوندها را در شکل زیر نشان داد (فلش های عمودی، فراز و فرود سلسله مراتبی درون برج را، درست مانند داخل اتاق آسانسور، نشان می دهند):



از جنبه دستوری، پاراگراف نخست رمان، با استفاده از گزاره های پایه و پیرو<sup>۵</sup>، طبقات را از بالا به پائین به تصویر می کشد. گزاره آزاد «و من مافوق هیچکس نبودم»، راوی را نشان می دهد که

<sup>1</sup> Mori

<sup>2</sup> Yumimoto

<sup>۳</sup> متن های فارسی از برگردان کتاب ترس و لرز مستخرج شده است که به وسیله خانم شهلا حائری ترجمه شده و در سال ۱۳۸۳، توسط نشر قطره، به چاپ رسیده است.

<sup>4</sup> Monsieur Haneda était le supérieur de monsieur Omochi, qui était le supérieur de monsieur Saito, qui était le supérieur de mademoiselle Mori, qui était ma supérieure. Et moi, je n'étais la supérieure de personne.

<sup>5</sup> subordination

فقط و در انتهای این درجه‌بندی قرار دارد و آن‌چنان بی‌اهمیت به شمار می‌آید که حتی از نظر دستورزبان با دیگران ارتباطی ندارد. به این ترتیب، رمان با ارائه نموداری از یک برج سلسله‌مراتبی آغاز می‌شود که موقعیت‌های شغلی، اهمیت و قدرت شخصیت‌های داستان را به نمایش می‌گذارد. آشنایی با این سلسله‌مراتب و اسامی شخصیت‌هایی که در آن قرار گرفته‌اند، از اهمیت زیادی برخوردار است. زیرا از آغاز داستان، طرحی کلی از روابط را به تصویر می‌کشد که تا آخر بر رمان حکمفرما است.

## ۲.۲. فضای سلسله‌مراتبی گفتگو

### ۲.۲.۱. بیان زبانی

این برج سلسله‌مراتبی پیشاپیش یعنی از نخستین صفحه داستان، ما را از سیر تنزل و افول راوی آگاه می‌کند. در واقع، این شخصیت به جای اینکه به سبب تحصیلات و توانایی‌هایش، به عنوان یک مترجم استخدام شود، به عنوان کمک حسابدار شروع به کار می‌کند. تسلط وی به زبان ژاپنی که باید راه پذیرفته شدن در این جامعه را برای او هموار کند، برعکس همچون مانع عمل می‌کند. در واقع راوی مانند «پری دریایی کوچک» داستان هانس کریستین آندرسن، برای تحقق امکان جذب شدن در این اجتماع کوچک ژاپنی، باید بهای سنگینی بپردازد. این بهای سنگین، سکوت یا تحمل فقدان فضای گفت‌وگوی دو جانبه و درک متقابل است. راوی خیلی زود ما را آگاه می‌سازد که میهن‌پرستی افراطی ژاپنی به‌هیچ‌وجه به او اجازه فعالیت به عنوان یک مترجم را نمی‌دهد. زیرا وی در هیچ شرایطی اجازه ندارد مدرک کارشناسی ارشد زبان ژاپنی‌اش را ارائه دهد. در نهایت به روشنی از وی خواسته می‌شود که دانش خود در مورد این زبان را فراموش کند:

- [...] وقتی شرکای ما دیدند یک نفر سفیدپوست آنجاست که زبانشان را می‌فهمد، چطور

دیگر می‌توانستند به ما اعتماد کنند؟ از این به بعد دیگر ژاپنی صحبت نمی‌کنید.

با چشم‌های از حدقه درآمده نگاهش کردم.

- ببخشید؟

- دیگر ژاپنی بلد نیستید. خوب فهمیدید یا نه؟

- ولی به خاطر اینکه ژاپنی بلدم، شرکت یومیموتو استخدام کرد.

- مهم نیست. به شما دستور می‌دهم که دیگر ژاپنی بلد نیستید.

- غیر ممکن است. هیچ‌کس نمی‌تواند از چنین دستوری اطاعت کند.

- همیشه راهی برای اطاعت کردن وجود دارد. این را ذهن غربی باید یاد بگیرد (Nothomb,

هنگامی که درباره این دستور عجیب با فویوکی صحبت می‌کند، جوابی که دریافت می‌کند یادآوری سلسله مراتب است: «آرام باشید. دستور از جانب او نبود. او فقط دستورات آقای آموشی را اجرا می‌کند. کار دیگری نمی‌توانست بکند» (Nothomb, 1999, p. 15). ساکت ماندن و تسلیم بودن در این سیستم می‌تواند معادل احتمال پیشرفت باشد. راوی در موقعیتی قرار می‌گیرد که باید بین ژاپنی و سکوت یکی را انتخاب کند. هر چند ژاپنی را در بچگی یاد گرفته و در بزرگسالی آن را ادامه داده است - حتی زبان توکیویی کار را یاد گرفته و برای آن امتحان داده است -، زبانی که امکان گفتگو را برای او فراهم می‌آورد. فرانسه که زبان مادریش است در آن جا هیچ ارجاع بیرونی ندارد و به مثابه سکوت است. حتی وقتی در یک موقعیت استثنائی و به پیشنهاد یکی از همکاران پاسخ مثبت می‌دهد تا در مکاتبات به زبان فرانسه، مربوط به شروع تجارتی جدید با کشور بلژیک، با او همکاری کند. نویسنده به شکلی نمادین اسم «تنشی»<sup>۱</sup> را برای همکاری برگزیده است که به زبان ژاپنی به معنای فرشته است و در این سیستم جهنم گونه از معدود افرادی است که روی خوش به راوی نشان می‌دهد. وی به همراه آقای تنشی، از طرف مافوق به خاطر در دست گرفتن ابتکار عمل و رعایت نکردن سلسله مراتب به شدت به باد سرزنش گرفته می‌شوند و بعد از شنیدن سیل واژه‌هایی مانند «خائن»، «بی‌مصرف»، «مار»، «دور» و همچنین بدترین ناسزا یعنی «فردگرا» (Nothomb, 1999, p. 27) وارد این مکالمه حقارت آمیز می‌شوند:

خیکی (اموشی) نعره زد:

- بله، حقیقتاً شما هیچ عذری ندارید.

(تنشی) - هر چند تقصیرات من بزرگ است، نمی‌شود منکر شد که گزارش آملی سان (راوی)

چه از نظر سرعت نگارش و چه از نظر کیفیت فوق‌العاده است.

- موضوع این نیست، باید این کار را آقای سایتاما انجام می‌داد!

- ولی او به مأموریت رفته است.

- باید منتظر بازگشتش می‌شدید.

- این کره جدید کم چربی حتماً بجز ما متقاضیان زیادی دارد. تا وقتی که آقای سایتاما بر

می‌گردد و این گزارش را تهیه کند، کلی عقب می‌ماندیم.

- خدای ناکرده کیفیت کاری آقای سایتاما را زیر سؤال می‌برید؟

- به هیچ وجه، ولی آقای سایتاما فرانسه بلد نیست و بلژیک را نمی‌شناسد. بیشتر از آملی سان

(راوی) دچار مشکل می‌شد.

- ساکت شوید. این رفتار گستاخانه خیلی غریبی است (Nothomb, 1999, p. 29-30).

<sup>1</sup> Tenshi

در تمام رمان، در فضای ارتباط با مافوق، با واژه‌هایی مانند «صدای خشن»، «داد تحقیر آمیز»، «چهره برافروخته»، «عربده»، «غول پیکر»، «نگاه وحشت زده»، «احمق»، «عقب افتاده»، «شکنجه» و واژه‌های دیگری از این گونه و به ویژه «ارشد» و «مافوق» برخورد می‌کنیم. واژه‌ها و پاره گفته‌هایی که فقط سلسله مراتب خشک و خشن این سیستم اجازه بیان آن را به مافوق می‌دهد و زیردست در سکوت باید پذیرای آن باشد و گر نه تنزل پیدا می‌کند.

## ۲.۲.۲. بیان چشمی

نگاهی که بین افراد رد و بدل می‌شود، فضای گفتگوی غیرزبانی یا یکی از شیوه‌های بیان‌های جسمی است. راوی با موقعیت‌هایی مواجه می‌شود که فضای ارتباط چشمی نیز کاملاً سلسله مراتبی است. به محض ورود به یومیموتو:

[...] صدایی خشن نامم را از پشت سر صدا زد. برگشتم. مردی در حدود پنجاه سال سن، کوتاه، لاغر، و زشت مرا با نارضایتی نگاه می‌کرد (Nothomb, 1999, p. 5).

با سینی بزرگم وارد دفتر آقای اموشی شدم و به نظر خودم حرف نداشتم: در حالی که نگاهم را پائین انداخته بودم و تعظیم می‌کردم [...] (Nothomb, 1999, p. 12).

آقای اموشی با چنان نگاه ترسناکی به طرفم آمد که حرفم را ناتمام گذاشتم (Nothomb, 1999, p. 30).

به او نزدیک شدم و دستم را به علامت تسلا به طرفش دراز کردم که ناگهان نگاه خشمگینش متوجه من شد (Nothomb, 1999, p. 77).

ساعتی بعد، قربانی به سر کارش بازگشت. هیچکس به او نگاه نکرد. نگاهی به من انداخت: چشم‌هایش از نفرت می‌درخشید، در آن‌ها می‌خواندم: تو یکی صبر کن، خدمت می‌رسم» (Nothomb, 1999, p. 78).

فرانتز فانون (Fanon, 1994) روانکاو و نظریه پرداز مسائل استعمار درباره نگاه و فضای ارتباطی که بوجود می‌آورد معتقد است

«زیستن» یا «وجود داشتن» مانند دعوتی است برای در ارتباط قرار گرفتن با دیگری، با نگاه او یا با محدوده مکانی او. نیازی ست فراتر از ما، بیرون از ما و این اصل در «نگاه» بین بومی و مهاجر، که در فانتزی توهم گونه مالکیت بی حد و مرز، ارتباط روانی آنان را پی می‌ریزد، قابل مشاهده است (Fanon, 1994, p. 40-60).

منظور فانون از مهاجر همان استعمارگر است. در ترس و لرز ارتباط وارونه است و یومیموتو که سیستمی بومی است، در قالب استعمارگر و تمامیت خواه، و املی که مهاجر است، در نقش

مستعمره، ظاهر می‌شوند. این مسئله در نگاه تحقیرآمیز و از بالای کارکنان یومیمو تو به غربی‌ها در همه جای روایت دیده می‌شود، همان‌گونه که در گفت‌وگوهای بالا اشاراتی از طرف مافوق به املی بعنوان یکی از «غربی‌ها» دیدیم. در واقع هر غربی که در سلسله‌مراتب کاری آنان در سطح پائین تر باشد مورد تحقیر و تمسخر قرار می‌گیرد. وقتی راوی از انجام محاسباتی که به او سپرده شده اظهار ناتوانی می‌کند فوبوکی در حالی که نگاه تحقیرآمیزی به او می‌اندازد، می‌گوید:

من رئیس مستقیم شما هستم و همه می‌دانند که من این کار را به شما محول کردم. پس من هستم که مسئول کارهای شما هستم و شما این را خوب می‌دانید. رفتارمان مثل همه غربی‌ها پست و حقیر است؛ خودخواهی فردیتان برای شما مهمتر از منافع شرکت است (Nothomb, 1999, p. 41).

## ۲.۲.۳. زبان بدن

حرکات بدن فرد و فرم‌هایی که چهره او مقابل مخاطب به خود می‌گیرد، نیز به فضای گفتگوی بینافردی اشاره دارد. مالک شبل، فیلسوف و نظریه‌پرداز الجزیری، درباره زبان چهره به عنوان یکی از انواع گفتگوهای بین فردی این‌گونه می‌نویسد:

زبان چهره ماسک چهره است، زندگی و کلمات آن است. زبان میمیک، چشمی که به او نگاه می‌کند را مخاطب قرار می‌دهد زیرا بینایی ظریف‌ترین حس هاست. این زبان، برای دیده شدن نیاز به توجه، مشاهده و حساسیت دارد. میمیک می‌تواند ابزار بیانی کامل و با ابعاد گوناگون باشد: در هنرهای دراماتیک که برای همه دنیا آشناست، میمیک وسیله ارتباطی منحصربه‌فردی است بین افراد با زبان‌های مختلف (Chebel, 1984, p. 42).

میمیک فرد زبانی خاموش است که از جنبه انسان‌شناسی بین افراد یک قوم و به ویژه یک جنس بهتر فهمیده می‌شود. زیرا ریشه در فرهنگ و تاریخ آن قوم دارد. هر چند همان‌گونه که مالک شبل در متن بالا آورده‌است، این فضای گفتگو می‌تواند از مرزها بگذرد و وسیله ارتباطی بین اقوام گوناگون شود، چنان‌چه شبل (Chebel, 1984) بیان کرده‌است:

زبان بدن، ترکیبی است از عناصر ظاهری متمایز: بیان ضمیر خودآگاه، بازتاب ضمیر ناخودآگاه، نشانه عوارض جسمی ناشی از احساسات درونی (درد، سرما، گرما، لمس چیزی نرم یا تیز و غیره). [...] زبان بدن بهترین زبان «ناگفته» است چون بازتاب موقتی، آنی و گاهی غیر قابل تعریف از مجموعه‌ی حالات احساسی یا عقلانی است که بر جسم تأثیر می‌گذارد (Chebel, 1984, p. 43).

روزی که فوبوکی، مافوق مستقیم راوی، به نوبه خود هدف بازخواست مقام ارشدش، اموشی، قرار می‌گیرد، راوی صحنه را این‌گونه توصیف می‌کند:

یک روز، از دور صدای رعدی در کوه شنیدیم: صدای نعره اموشی بود صدای رعد نزدیک شد. با ترس و لرز منتظر ماندیم ببینیم چه خبر شده‌است. [...] رئیس فوراً از جا بلند شد و صاف ایستاد. مستقیم روبه‌رویش را نگاه می‌کرد. یعنی در جهت من، بدون اینکه من را ببیند. وحشت درونیش به چهره‌اش زیبایی خاصی می‌بخشید [...] معلوم بود که هیولا می‌خواهد او را خوار و خفیف کند. آهسته به او نزدیک شد، گویی می‌خواست نیروی قدرت مخربش را مزه مزه کند: فوبوکی مژه نمی‌زد، از همیشه هم زیباتر بود. لب‌های گوستالود اموشی شروع به لرزیدن کرد، نعره‌هایی می‌زد که تمامی نداشت. [...] ناگهان قامت رئیس را دیدم که خم شد، [...] دیگر فوبوکی کاملاً خم شده بود. آرنجهای لاغرش روی میزش قرار داشت، مشت‌های گره کرده‌اش را به پیشانی تکیه داده بود. هیکل ظریف و شکننده‌اش زیر رگبار واژه‌های معاون مدیر کل با آهنگی متناوب تاب می‌خورد (Nothomb, 1999, p. 73-74).

راوی در هنگام توصیف این صحنه، تصور می‌کند که شاهد صحنه‌ای از زندگی حیوانی معاون است: گویی اموشی در حال تعرض به فوبوکی است و برای اینکه به شهوتش لذت بیشتری ببخشد، میل غریزش را در حضور چهل نفر و در ملاعام بر می‌آورد. راوی گمان می‌کند که این اصل موضوع است و با شنیدن اهانت‌های اموشی و دیدن حرکات بدنش و همچنین تماشای عکس‌العمل بدن فوبوکی، در ذهن خود حرف‌های مرد غول پیکر را این‌گونه ترجمه می‌کند:

بله، وزن من ۱۵۰ کیلوست و تو فقط ۵۰ کیلو وزن داری. دوتایی روی هم ۲۰۰ کیلو می‌شویم و این مرا تحریک می‌کند. چربی‌هایم اجازه نمی‌دهند حرکاتی چست و چالاک داشته باشم [...] به خاطر کوه گوشتم قادرم تو را بر زمین بیندازم، له کنم، و از این کار کیف کنم، مخصوصاً جلوی چشم این احمق‌هایی که ما را نگاه می‌کنند. از اینکه غرورت جریحه‌دار شده، از اینکه حق مقاومت نداری [...] لذت می‌برم (Nothomb, 1999, p. 73-74).

این نوع نگاه که به سلسله مراتب بعد جنسیتی می‌دهد، از برج تصویری مردسالارانه به نمایش می‌گذارد که در بخش پسین به آن می‌پردازیم.

### ۳. سلسله مراتب جنسیتی: برج، نماد دنیایی مردسالاری

برج را علاوه بر عنصر اصلی رمان تجاری، می‌توان مجاز از جامعه پسامدرن دانست. جامعه‌ای که بر خلاف پیشرفت‌های انسانی و به ویژه پیشرفت در دنیای تجارت، اساساً مردسالار باقی مانده‌است.



در ترس و لرز خواننده در می‌یابد که بیشتر افراد مشغول به کار در برج را مردها تشکیل می‌دهند. در شرکت، به ازای هر صد مرد، پنج زن وجود دارد که در میان این پنج نفر تنها فوبوکی توانسته‌است به مقام مدیریت برسد. می‌توانیم این مسئله را مستقیماً به ویژگی مردسالارانه برج نسبت بدهیم. در واقع، تمامی بالادست‌های راوی مرد هستند به جز فوبوکی موری، که بر خلاف ظرافتش، چیزی از صفات مردانه کم ندارد. راوی وقتی برای نخستین بار فوبوکی را می‌بیند، این‌گونه او را توصیف می‌کند:

دختری بلند قد و به ارتفاع یک کمان به طرفم آمد. هنوز وقتی به فوبوکی فکر می‌کنم، کمانی ژاپنی در نظرم مجسم می‌شود که از قد یک مرد بلندتر است. برای همین هم اسم شرکت را یومیموتو گذاشتم، یعنی «چیزهای کمانی»، و هر وقت کمان می‌بینم به یاد فوبوکی می‌افتم که قدش بلندتر از همه مردان بود [...] قد دوشیزه موری حداقل یک متر و هشتاد بود، قدی که کمتر مرد ژاپنی داشت [...] این چهره روی این قامت رعنا می‌بایست سرور دنیا شود (Nothomb, 1999, p. 8-10).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، واژه‌هایی که بیانگر عظمت برج هستند در مورد این شخصیت نیز به کار رفته‌اند. فوبوکی برای راوی، تجسم برج جامعه ژاپنی است. از زمانی که راوی لقب یومیموتو را به شرکت نسبت می‌دهد، قیاس میان فوبوکی و برج در ذهن خواننده آغاز می‌شود. همان‌گونه که برج محکم و بلند و در عین حال دارای زیبایی از نظر هنر معماری است، فوبوکی هم مانند یک اثر هنری مسحورکننده می‌درخشد: باریک اندام، جذاب و مجسمه‌غرور. رابطه فوبوکی و راوی فراتر از رابطه مافوق و زیردست است. راوی مسحور زیبایی و هوش فوبوکی است، در عین حال مقابل فوبوکی از ترس بر سر جایش میخ کوب می‌شود.

در توصیف فوبوکی مشاهده شد که به واژه کمان اشاره شده‌است. کمان<sup>۱</sup>، که در معماری بسیار به چشم می‌خورد و حتی به عنوان پیشوند در خود واژه معماری<sup>۲</sup> به کار رفته‌است، در تمدن‌های باستانی و زبان‌های کهن پیشینه دارد. در لاتین «آرک» به معنای کمان یا عمارتی به شکل کمان است. در ایران باستان آن را ارگ، اریکه یا ارزش می‌نامیدند و نزد اعراب عرش نیز خوانده می‌شد. از جمله معناهای آن‌ها می‌توان به مکانی والا و بارزش و به آسمان اشاره نمود که این خود بلندی را تداعی می‌کند. برج دارای ساختاری با نماد قدرت است. این ساختار عمودی را می‌توان محوری در نظر گرفت که آسمان و زمین را به هم پیوند می‌زند. محوری که ادعا می‌کند

<sup>۱</sup> arc, arche

<sup>۲</sup> architecture

با ملکوت در ارتباط است. روایت در این رمان ارجاعی بینافرهنگی به برج بابل دارد که نماد اسطوره‌تماییل به جانشینی خداوند است. به گونه‌ای که راوی وقتی از پنجره به پائین می‌نگرد با خود می‌گوید: «از بالای برج بابل به پارک اونو نگاه می‌کنم» (Nothomb, 1999, p. 52). راوی درباره‌ی آرزویی که از بچگی داشته‌است این‌گونه نقل می‌کند:

من وقتی بچه بودم می‌خواستم خدا شوم. خدای مسیحیان. یک خدای واقعی. وقتی پنج ساله شدم، فهمیدم که آرزویم تحقق‌ناپذیر است. پس کمی کوتاه آمدم و تصمیم گرفتم عیسی مسیح شوم. مرگم را روی صلیب در برابر کل بشریت مجسم می‌کردم. در هفت سالگی متوجه شدم که مسیح هم نمی‌توانم بشوم (Nothomb, 1999, p. 50).

برای راوی که آرزو دارد زمین را به دست فراموشی بسپارد، برج محوری صعودی است که این امکان را فراهم می‌آورد. در چند جای رمان از پنجره‌های ساختمان با واژه‌ای به معنای پنجره هواپیما<sup>۱</sup> یاد می‌شود؛ گویی از زمین کنده شده‌است و اتصالی به آن ندارد: «پنجره ته راهرو مانند پنجره شکسته یک هواپیما مرا بلعید. شهر خیلی دور به نظر می‌رسید، آن‌قدر دور که شک کردم روزی پایم به آن‌جا رسیده باشد» (Nothomb, 1999, p. 5).

راوی سه شب پی‌درپی برای به انجام رساندن محاسباتی که فوبوکی به او سپرده بود، در شرکت می‌ماند اما قادر به انجام کار نیست. شب آخر از بند فکر کار رها شده و در شورشی خلصه‌وار، از روی میزها جست می‌زند. گویی با از این میز به آن میز پریدن و روی صندلی رئیس نشستن مافوق خود را به سخره می‌گیرد. او این‌گونه احساس آن شب را بیان می‌کند:

آزاد بودم. هرگز این‌طور احساس آزادی نکرده بودم. به طرف پنجره‌های سراسری رفتم. شهر چراغانی شده در آن پائین، خیلی از من فاصله داشت. به دنیا مسلط بودم. خدا شده بودم [...] می‌بینی فوبوکی، حالا دیگر خدا هستم، حتی اگر باورم نکنی. تو فقط دستور می‌دهی، کار مهمی نمی‌کنی. در حالی که من حکومت می‌کنم و قدرت مجذوبم نمی‌کند، زیرا حکومت کردن زیباتر است [...] هرگز این‌گونه سرافراز و سربلند نبوده‌ام و این را مرهون تو هستم (Nothomb, 1999, p. 51).

املی از یک سو غرق در ستایش فوبوکی است و از سوی دیگر به محض اینکه کاری در خور تشویق ارائه می‌دهد (تهیه گزارش مربوط به تجارت با بلژیک) فوبوکی برای تخریب او تمام تلاشش را می‌کند. تلاشی که حاصل از زن ستیزی ظالمانه فوبوکی است. زمانی که املی متوجه می‌شود که پروژه تجارت با بلژیک که با آقای تنشی شروع کرده بود، به دست فوبوکی لو

<sup>1</sup> hublot

رفته‌است، جوایب علت این عمل غیردوستانه می‌شود و در می‌یابد که «دوشیزه موری سال‌ها رنج کشیده تا به این مقام برسد. پس حتماً به نظرش غیرقابل قبول است که شما پس از چند هفته کار در شرکت یومیموتو به همان مقام برسید» (Nothomb, 1999, p. 32).

راوی تلاش در حفظ ارتباط خود با فوبوکی دارد و با واقع بینی مشکلات یک زن ژاپنی را در بستر فرهنگی آن کشور مرور می‌کند و همچنان او را تحسین می‌کند:

به خاطر اینکه آن زیبایی که در برابرین همه موانع جسمی و روحی، این همه تکلیف، این همه خواری و خفت، ممنوعیت‌های بی‌دلیل، تعصب، خفقان، یأس، مردم آزاری و توطئه‌های مختلف برای به سکوت واداشتن و تحقیر مقاومت کند، چنین زیبایی معجزه ی تهور و شهامت است (Nothomb, 1999, p. 58).

راوی با مسائل زنان ژاپن آشناست و به این سبب، سعی در درک فوبوکی دارد اینکه او به عنوان یک زن ژاپنی باید «کامل و بی نقص» باشد؛ باید لاغر بماند چون «برجستگی‌های زن شرم‌آور است»؛ باید زیبا باشد و از فکر از دست دادن زیبایی در «ترس و وحشت» به سر برد؛ ترجیحاً «پیش از از سن بیست و پنج سالگی» ازدواج کرده باشد، در حالی که فوبوکی بیست و نه ساله است؛ سهمی از «گفتگو» در زندگی مشترک نداشته باشد؛ وظیفه‌اش پس از آن «بچه‌دار شدن» است؛ موظف است خود را «قربانی و فدای دیگران» کند. خلاصه اینکه بپذیرد که «هیچ شانس برای خوشبختی» ندارد و مواردی از این قبیل (Nothomb, 1999, p. 60-61).

نابرابری جنسیتی که زن را به موجودی بی‌اراده تبدیل می‌کند، ریشه در دیدگاه سلطه‌جویانه‌ای دارد که سلطه‌ناپذیر را حذف می‌کند. «میل به یکسان‌سازی تمام زنان، نوعی از تبعیض است که عملکرد آن با تکیه بر تمامیتی خیالی یا قراردادی است که فردیت‌ها را مجبور به انطباق با آن می‌کند» (Westphal, 2007, p. 11). به بیان دیگر، همه زن‌ها باید از یک الگو پیروی کنند، در غیر این صورت جایی در آن جامعه ندارند. این نوع نگاه به زن و تعالیمی که تحمیل می‌کند، به او القا می‌کند که نباید هیچ آرزوی والایی داشته باشد؛ اگر خوش‌شانس باشد و کاری برای خود دست و پا کند، باید بداند که پیشرفت چندانی نخواهد کرد ولی درآمد می‌تواند به او ارزش بخشد. اگر معجزه‌ای رخ دهد و پیشرفتی در کار برایش اتفاق بیفتد باید رفتار مردانه‌ای داشته باشد و مانند آن‌چه برتران و ستفال عنوان می‌کند، سلطه‌جویی کند و در صورت لزوم فردیت را حذف نماید. املی با این مسائل جامعه ژاپن آشناست و حتی گاهی برای فوبوکی به غیر از ستایش احساس ترحم می‌کند. راوی به هر طریقی شده، به قیمت مورد تحقیر و توهین قرار گرفتن، می‌خواهد در آن محل که دیگر مانند گذشته احساس تعلق در او بوجود نمی‌آورد باقی بماند:

قلب من هم در آن جا می‌تپید، از همان روزی که در سن پنج سالگی کوه‌های ژاپن را به مقصد صحراهای چین ترک کرده بودم. این اولین تبعید به حدی در من اثر گذاشت که فکر می‌کردم قادرم همه چیز را بپذیرم تا به این سرزمینی که مدت‌ها خیال می‌کردم اهل آنم، بازگردم (Nothomb, 1999, p. 17).

بهشت کودکی، تبدیل به نامکان - به تعبیر مارک اوژه - می‌شود، چون احساس تعلق در راوی به وجود نمی‌آورد؛ در هر مکانی از برج، املی در گذر و دائماً در حال تنزل است. از دیدگاه مارک اوژه:

در برابر مکانی که بتواند با هویت و ارتباطات انسانی و تاریخی مفهوم بیابد، فضایی هست که نه با هویت و ارتباطات فردی و نه تاریخی نمی‌تواند مفهومی پیدا کند، این همان نامکان است. فرضیه ما این است که فوق مدرنیته<sup>۱</sup>، بوجود آورنده ی [...] دنیایی است که آستن فردیت منزوی، در گذار، موقتی و کوتاه است (Augé, 1992, p. 100).

در مدت کوتاهی که املی وظیفه تحویل مراسلات را به تصمیم خود به عهده می‌گیرد، کمی با افراد و اطلاعات مربوط به آن‌ها آشنا می‌شود. هر چند تا بتواند این اطلاعات را کاملاً درونی کند و در نتیجه احساس تعلقی در او بوجود آید، خیلی زود دوباره به خاطر رعایت نکردن سلسله‌مراتب، به شدت سرکوب می‌شود. او به دلیل موفق نبودن در کارش، به جایگاه مسئول فتوکی تنزل می‌یابد، سپس مسئولیت سرو «چای تشریفاتی»<sup>۲</sup> به او سپرده می‌شود، پس از آن مأمور تحویل مراسلات می‌شود و با تنزل به مسئول نظافت سرویس‌های بهداشتی به سقوط خود در شرکت پایان می‌دهد.

#### ۴. برج به مثابه دستگاه گوارش

در صفحه نخست داستان، راوی ورودش را به ساختمان یومیموتو این گونه توصیف می‌کند: «روز هشتم ژانویه سال ۱۹۹۰، آسانسور مرا در آخرین طبقه ساختمان یومیموتو بیرون انداخت» (Nothomb, 1999, p. 5). این پاره گفته، به همراه تصویر عمودی برج، که قد بر افراشته و قدرت و سیطره خود را به رخ می‌کشد، تصویر استعاری دیگری از برج ارائه می‌دهد. برجی که با دستگاه گوارش قابل مقایسه است. وقتی آسانسور او را به بیرون می‌اندازد، برج او را همانند یک دهان

<sup>1</sup> surmodernité

<sup>2</sup> l'honorable thé

می‌بلعد، خرد می‌کند و دستگاہ گوارش آن‌چه را که بی‌مصرف است، به بیرون هدایت می‌کند. بنابراین جای تعجب ندارد که راوی در سقوط خود به پائین‌ترین جایگاه شرکت، خود را مشغول نظافت سرویس‌های بهداشتی بیابد. او که توسط برج بلعیده شده‌است، از لوله‌های گوارشی آن عبور می‌کند، بعد از هضم بی‌مصرف تشخیص داده می‌شود. خود را در سرویس بهداشتی می‌بیند و در نهایت جزئی از آن می‌شود. باید افزود که ریشه لاتین فعل «بلعیدن»<sup>۱</sup> به معنای «پائین رفتن» است. پس پائین رفتن در سیستم گوارش برج با سقوط در سلسله مراتب آن هم زمان خواهد بود: «ماه‌ها سپری شد. هر روز، زمان ماهیتش را بیشتر از دست می‌داد. دیگر نمی‌دانستم که آرام می‌گذرد یا سریع. ذهنم همانند سیفون توالت عمل می‌کرد: شب‌ها می‌کشیدمش و یک برس ذهنی آخرین نشانه‌های کثافت را می‌زدود.» (Nothomb, 1999).

املی می‌داند که از این مسئولیت جدید نازل‌تر، استعفا از آن است، پس به آن وظیفه تن می‌دهد و حتی به شکلی ناگهانی، «کثافت» جای خود را به «تمیزی» و «شرم» جای خود را به «افتخار» می‌دهد:

وقتی بچه بودم، می‌خواستم خدا شوم. اما خیلی زود فهمیدم که آرزویم محال است [...] بزرگ که شدم، با خودم گفتم نباید اینقدر بزرگ‌بین باشم و در نتیجه مترجم شرکتی ژاپنی شدم. افسوس، از سرم زیاد بود و یک درجه پائین آمدم و حسابدار شدم. ولی تنزل شغلم دیگر تمامی نداشت. و در نتیجه به هیچی رسیدم. متأسفانه -البته باید حدس می‌زدم- هیچی هم برای من زیاد بود و این بود که آخرین سمت شد: نظافتچی دستشویی. این سیر نزول از مقام ربوبیت به دستشویی هیجان‌انگیز بود. می‌گویند وقتی خواننده اپرایی بتواند از سوپرانو به کنترالتو برسد، حتماً صدایش وسعت زیادی دارد. حتماً من هم استعدادهای بی‌شماری داشتم که توانسته بودم در تمام گوشه‌های موسیقی آواز بخوانم. بتوانم گاهی خدا باشم و گاهی آفتابه‌چی (Nothomb, 1999, p. 81).

املی با دانستن اینکه مورد بی‌عدالتی قرار گرفته‌است، آن را می‌پذیرد و مدت هفت ماه، تا پایان قراردادش در آن شرکت می‌ماند. شیفتگی که او از زمان کودکی نسبت به ژاپن احساس می‌کند باعث می‌شود که نسبت به این کشور وفادار بماند، با اینکه ارزش‌هایی که قبل از این تجربه کاری به آن اعتقاد داشت دیگر باورپذیر نبودند.

<sup>1</sup> ad vallis (avalier)

## ۵. نتیجه گیری

در پایان داستان چه می بینیم؟ املی ماجراهای بعد از ترک یومی موتو را این گونه نقل می کند:

چهاردهم ژانویه سال ۱۹۹۱، شروع کردم به نوشتن [...] *بهداشت قاتل*<sup>۱</sup>

پانزدهم ژانویه برابر بود با اولتیماتوم آمریکا به عراق.

هفدهم ژانویه جنگ آغاز شد.

هجدهم ژانویه [...] فویبکی موری ۳۰ ساله شد.

در سال ۱۹۹۲ نخستین رمانم به چاپ رسید.

در سال ۱۹۹۳ نامه ای از توکیو به دستم رسید، متن نامه این بود:

«املی-سان

تبریک

موری فویبکی»

این کلمات بسیار برایم لذت بخش بود. اما آنچه این لذت را به نهایت می رساند نوشته شدن آنها به زبان ژاپنی بود (Nothomb, 1999, p. 114).

تاریخ‌هایی که در انتهای داستان روند افزایشی دارند، در تضاد با حرکت نزولی آغاز داستان قرار می گیرند که در آن، سیر سلسله مراتب از مهم‌ترین فرد به سمت کم‌اهمیت‌ترین آن‌ها یعنی راوی است. در این جا همه چیز عکس آن چه در برج اتفاق افتاده است می شود. زیرا این تاریخ‌ها، که روند افزایشی دارند، مربوط به موفقیت‌نهایی راوی به عنوان یک داستان‌نویس هستند. همچنین او با شیوه‌ای که برای یادآوری وقایع اخیر به کار می گیرد، با سیری صعودی، دوباره از برج بالا می رود. شیوه یادآوری وقایع تاریخی به همراه مطرح کردن کامیابی شخص راوی می تواند به این معنا باشد که او در دنیا به جایگاه رفیعی دست یافته که نقطه مقابل انزوا و تنزلش در یومیموتو است. همچنین، راوی می تواند با زمان بازی کند و با حذف برخی برهه‌ها، آن را چنان که می خواهد پیش ببرد تا به نوک برج شخصی‌اش برسد. از این پس، وی مهار زمان را در دست می گیرد، چون می تواند برخلاف موقعیتش در شرکت، که هفت ماه همچون هفت سال بر او گذشته است، به آن شتاب بدهد.

در پایان، قابل اشاره است که واژه تبریک از جانب فویبکی موری، «بی نهایت» برای راوی «لذت بخش» بوده است. به بیان دیگر این واژه او را تا اوج می برد. همچنین، این واژه به زبان ژاپنی نوشته شده و این یعنی به لطف توفیق ادبی راوی، از آن پس مدرک کارشناسی ارشد زبان

<sup>1</sup> Hygiène de l'assassin

ژاپنی‌اش رسمیت پیدا می‌کند. زیرا خود او نیز به عنوان یک ژاپنی به رسمیت شناخته شده‌است. نوع نگارش ژاپنی نیز از یک جهت، صعود را نشان می‌دهد. زیرا زبان ژاپنی سنتی به صورت عمودی و در قالب ستون‌های گرافیکی نوشته می‌شود. به طور کلی، رمان آملی نوتوم به خوانشی متن‌سازهای تن می‌دهد. دست‌مایهٔ برج، که در یک معنا با نوع داستان تجاری ارتباط دارد، همچون نموداری تمثیلی از فراز و فرود ظاهر می‌شود. فرود در جهنم قدرت تولید دیوان سالار و ملی‌گرایی افراطی شرکت ژاپنی و صعود نهایی به واسطهٔ آفرینش ادبی. راوی تحت تسلط برجی حریص و مردسالار، احساس می‌کند از جانب جامعهٔ ژاپن مورد تمسخر قرار گرفته و طرد شده‌است. جامعه‌ای که راوی در ابتدا پافشاری می‌کرد تا عضوی از آن باشد. در نهایت، به واسطهٔ نوشتن است که وی می‌تواند تنزل شغلی‌اش را جبران کند و در پی آن، آثارش با موفقیت‌های چشمگیری روبه‌رو می‌شود.

### فهرست منابع

پهلوان‌نژاد، محمدرضا و مجتبی نامور فرگی (۱۳۸۸). «کرهٔ معنایی، رویکردی جدید به نظریهٔ شبکه‌های معنایی». *زبان‌پژوهی*. سال ۱. شمارهٔ ۱. صص ۱-۳۴.

نوتوم، املی (۱۳۸۳). *ترس و لرز*. ترجمهٔ شهلا حائری. تهران: نشر قطره.

### References

- Augé, M. (1992). *Non-lieux*. Paris: Seuil.
- Boudon, Ph. (1971). *Sur l'espace architectural, Essai d'épistémologie de l'architecture*. Paris: Dunod.
- Chartier, É.A. (1958). *Leçons sur les Beaux-arts*. In G. Bénézé (Ed.), *Les Arts et les dieux* (pp. 3-31). Paris: Bibliothèque de la Pléiade Gallimard.
- Chebel, M. (1984). *Le Corps en Islam*. Paris: PUF.
- Fanon, F. (1994). *Interrogating identity: frantz Fanon and the Postcolonial Prerogative*. In H. K. Bhabha (Ed.), *The location of Culture* (pp. 40-65). London: Routledge.
- Hamon, Ph. (1989). *Expositions, Littérature et Architecture au XIXe siècle*. Paris: José Com.
- Hamon, Ph. (1998). *Textes et architecture. Poétique*, 73, 3-25.
- Nothomb, A. (1999). *Stupeur et tremblements*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (1999). *Stupeur et tremblements*. (Sh. Haeri, Trans.). Tehran: Ghatreh [In Persian].
- Pahilevannejad, M. R., & Namvar, M. (2009-2010). Semantic sphere: a new approach to the theory of semantic networks. *Zabanpazhuhi*, 1(1), 1-34 [In Persian].
- Westphal, B. (2007). *La géocritique, réel, fiction, espace*. Paris: De Minuit.

### وب‌گاه‌ها

<https://fa.wikipedia.org/>

## Architecture in Literature *Stupor & Tremor* by Amélie Nothomb

Sharareh Chavoshian<sup>1</sup>  
Maryam Sharif<sup>2</sup>

Received: 09/11/2017  
Accepted: 13/03/2018

### Abstract

In the postmodern society, where the financial system encourages consummation, huge companies which dominate productions, even artistic products, qualify them as “best sellers”. The “best seller” artistic is originated in consumer societies, in other words, societies identified by their towers. Towers like “Yumimoto” in *Stupor & Tremor*, by Amélie Nothomb. The architecture of these towers coincides with the postmodern development leading to industrial development of 20<sup>th</sup> century. Towers which represent contemporary urbanization, have turned into symbols of the commercial hold on the urban life. The Far East, where the story takes place, with the fast industrial development succeeding the World War II, owns huge towers. Meanwhile, the relationships between the story and its towers are not limited to “commercial gender”. While reading the story, we realize that the architecture of the tower has a direct relationship with the story narrative structure and its writing, which results in a systematic “text-structure”.

Architecture, as the best identity revealing any thought structure and therefore any social structure will be the center of our interest. According to our research, the presence of architecture in this novel has not been studied yet, so in order to support our ideas, we are going to resort to Philippe Boudon and Emile-Auguste Chartier (the philosopher called Alain) to find some definitions for the notion of space and architecture.

As for *Stupor & Tremor*, the tower as a symbol of masculinity, and the tower hierarchy, encompassing misogyny, are the most dominant relationships among all the elements of this novel: precisely like in a tower, where the upper stages are occupied by wealthier and most powerful ones, the same hierarchy will form the relationship among company staff. Regarding the connection between architecture and literature, we are going to restudy the theories put forward by Philippe Hamon

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of French Language, Alzahra University, (Corresponding Author); sh.chavoshian@alzahra.ac.ir

<sup>2</sup> Assistant Professor, Faculty of Foreign Languages, Kharazmi University; maryam.sharif@khu.ac.ir



and Marc Augé, and then, analyze *Stupor & Tremor* and the acting roles of the architectural elements in this text.

Since we have to look for any signs, significant words, sentences, mimics or behaviors to prove the presence of the same hierarchy in the structure of the novel, we will opt for discourse analysis as the most suitable methodology for our research. The same analysis will be applied to lexical field, sentence structure and grammatical elements in order to highlight the relationship mentioned above, throughout the novel.

All through our analysis, we will see that the hierarchy which has conditioned the tower structure, dominates different spaces, in particular, the communication: the one between employees, no matter its type –oral expression, body language, mimic or look. Tower, in spite of being a symbol of progress and development in the world, is still considered as advocating masculine power: only five percent of employees in Yumimoto are women; among these five percent, the only woman who has got a remarkable promotion, has a masculine behavior, in spite of her original beauty. In order to make progress, she has to be hard-working, without a heart, resistant and ambitious. If not, she has to accept the destiny of all the other Japanese women reluctantly: to be an obedient wife and mother, to be silent and to have no wish for herself. So, if a woman in this hierarchical system wishes to make progress, she has to be single and to behave like a man towards women employees who are inferior to her.

The novel is, to some extent, autobiographical because Amélie Nothomb, the author, was born in Belgium and passed her childhood in Japan till the age of five. She returned to Japan to work in Tokyo. Her experience of that period provides the necessary elements to write this novel, in which, the principal character is also named “Amélie”. She was first known as the author of a type of novel known as “Roman de la gare” by French readers, which means an easy novel to read that could be bought at any train station and be read in a short time while the reader is traveling. However, with *Stupor and Tremor*, Amélie Nothomb obtained the most important price of the French Academy and gained a different status.

Amélie, the principal character of *Stupor and Tremor*, is Belgian; Japan is her childhood land. She admires Japanese art and style and always dreams of returning there. Therefore, having obtained her Master’s degree in Japanese language, she restarts her life in this country as a translator. We gradually follows Amélie from her entrance in Yumimoto as a Japanese/French language translator, through her progressive fall and ultimately we find her as a toilet cleaner: Yumimoto ate her like a digestive system and threw out the rest of her; that is why we will find her at the end of her professional life in Yumimoto, as the person in charge of toilet cleanliness. Yet resigning and getting free from this system and this tower, she will get over her fall and failure and make progress quickly.

There is a saying from Aristotle mentioning that nothing will equalize literature: as the first novel of Amélie is published and sent to her ex-superior, she can finally obtain the approval of those who did not tolerate her as a member of Yumimoto.

**Keywords:** Architecture, Tower, Hierarchy, Space, Narrator, Fall

- 228 **Movement in Syntactic Edges and Cyclic Linearization Approach: Evidence from Scrambling in Kalhuri Kurdish**  
*Shoja Tafakkori Rezaee, Mostafa Khanmohammadi*
- 251 **An investigation and Classification of Importance Highlighting Expressions based on Discourse Function and Positioning**  
*Javad Zare*
- 278 **The Other and its Role in Rumi's Discourse**  
*Ebrahim Kana'ni*
- 307 **Review of the Network of Semantic Relationships in Argot Language Vocabulary**  
*Masumeh Poloie, Mohamad Ahmadkhani*
- 329 **Passivization in Taleshi Dialect**  
*Abdullah Ezzatdoust, Mojtaba Monshizadeh, Hayat Ameri*
- 354 **The Study of Discourse-semantic Structures in Arabia Alhayat Newspaper with Emphasis on Van Dijk Schema**  
*Zeinab Ghasemiasl, Shahriyar Niazi*
- 375 **Architecture in Literature *Stupor & Tremor* by Amélie Nothomb**  
**Sharareh Chavoshian, Maryam Sharif**

# Contents

- 25     **The Effectiveness of Morphological Awareness Training with Play on Dyslexia in Students with Specific Learning Disability**  
*Adel Mohamadzade, Salar Faramarzi*
- 47     **Study of Writing Instruction in Reading and Writing Textbooks of Primary School Based on the Process Approach and the Intended Curriculum**  
*Adeleh Motlagh, Molok Khademi, Maryam Daneshgar*
- 75     **Conceptual Metaphors Research of the “فوق” Container in the Speech of Nahj al-Balaghah with a Cognitive Approach**  
*Seyyed Mohammad Mousavi Bafrooei, Maryam Tavakkolnia*
- 99     **A Comparative Study of Linguistic Units “Adverb” in Arabic, Persian and English**  
*Mohammad Shokri, Ali Nazari, Sayyed Mahmoud Mirzaei Al-Hosaini*
- 125    **The Study on Power and Certainty in the Language of Kurdish Speakers based on Lakoff’s Dominance Approach**  
*Zhino Ebrahimi, Ronak Moradi*
- 156    **An Investigation of the Hortatory Texts in Persian Medical Discourse**  
*Seddigheh Zeynali Dastuyi, Abbas Ali Ahangar, Pakzad Yusefiyan, Stephen H. Levinsohn*
- 175    **Conjoined Multiple WH-Questions in Persian: A Typo-syntactic Analysis**  
*Hengameh Vaezi, Yadgar Karimi*
- 206    **Verb Lexicography and Cognitive Linguistics: A Case Study of the Persian Verb, *Affāndan***  
*Tina Ghanbarian*



In the Name of God

*Scientific Journal of*  
**Language Research (Zabanpazhuhi)**  
Vol. 11, No. 32, Autumn 2019

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: *Associate 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



- **The Effectiveness of Morphological Awareness Training with Play on Dyslexia in Students with Specific Learning Disability**  
Adel Mohamadzade, Salar Faramarzi / 25
- **Study of Writing Instruction in Reading and Writing Textbooks of Primary School Based on the Process Approach and the Intended Curriculum**  
Adeleh Motlagh, Molok Khademi, Maryam Daneshgar / 47
- **Conceptual Metaphors Research of the “فوق” Container in the Speech of Nahj al-Balaghah with a Cognitive Approach**  
Seyyed Mohammad Mousavi Bafrooei, Maryam Tavakkolnia / 75
- **A Comparative Study of Linguistic Units “Adverb” in Arabic, Persian and English**  
Mohammad Shokri, Ali Nazari, Sayyed Mahmoud Mirzaei Al-Hosaini / 99
- **The Study on Power and Certainty in the Language of Kurdish Speakers based on Lakoff’s Dominance Approach**  
Zhino Ebrahimi, Ronak Moradi / 125
- **An Investigation of the Hortatory Texts in Persian Medical Discourse**  
Seddigheh Zeynali Dastuyi, Abbas Ali Ahangar, Pakzad Yusefiyan, Stephen H. Levinsohn / 156
- **Conjoined Multiple WH-Questions in Persian: A Typo-syntactic Analysis**  
Hengameh Vaezi, Yadgar Karimi / 175
- **Verb Lexicography and Cognitive Linguistics: A Case Study of the Persian Verb, *Affāndan***  
Tina Ghanbarian / 206
- **Movement in Syntactic Edges and Cyclic Linearization Approach: Evidence from Scrambling in Kalhuri Kurdish**  
Shoja Tafakkori Rezaee, Mostafa Khanmohammadi / 228
- **An investigation and Classification of Importance Highlighting Expressions based on Discourse Function and Positioning**  
Javad Zare / 251
- **The Other and its Role in Rumi’s Discourse**  
Ebrahim Kana’ni / 278
- **Review of the Network of Semantic Relationships in Argot Language Vocabulary**  
Masumeh Poloie, Mohamad Ahmadkhani / 307
- **Passivization in Taleshi Dialect**  
Abdullah Ezzatdoust, Mojtaba Monshizadeh, Hayat Ameri / 329
- **The Study of Discourse-semantic Structures in Arabia Alhayat Newspaper with Emphasis on Van Dijk Schema**  
Zeinab Ghasemiasl, Shahriyar Niazi / 354
- **Architecture in Literature *Stupor & Tremor* by Amélie Nothomb**  
Sharareh Chavoshian, Maryam Sharif / 375