

- اسم صفت‌ها در زبان فارسی: رویکردی برون‌اسکلتی
هدی سیاوشی، عباس‌علی آهنگر، علی‌علی‌زاده / ۷
- بازتحلیل واژگانی، جلوه‌ای از فارسی‌سازی وام‌واژه‌ها در زبان فارسی؛ یک بررسی ساختاری
مرتضی دستلان / ۳۵
- بررسی تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر «هیجامد» بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان
رضا پیش‌قدم، شیما ابراهیمی / ۵۵
- بررسی تطبیقی گذرایی و فرایندها در زبان عربی و انگلیسی
طیبه سرفرازی، احمد پاشا زانوس / ۸۳
- بررسی پیوندهای زبانی میان پهلوی اشکانی و نوشته‌هایی از گویش گرگانی
آرمان بختیاری / ۱۱۱
- پردازش زبان لفظی و مجازی با استفاده از روش پتانسیل وابسته به رویداد (ای. آر. پی)
محمدرضا خالقی، مهدی تهرانی‌دوست، یحیی کیخانی، رامین گلشانی / ۱۳۱
- تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی
و امتناع در بین دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط
علی درخشان، فرزانه شکی / ۱۵۱
- توصیف ساختمان فعل در گونه‌ی زبانی براهویی رودبار جنوب
فاطمه شببانی‌فرد، زهره زرشناس / ۱۷۷
- گفتمان‌کاوی دو متن قانون اساسی ایران در قرن بیستم و رابطه آن با قدرت
ژاله حساس‌خواه، معصومه ارجمندی / ۲۰۵
- مقایسه تأثیر آموزش خودمختاری و تفکر نقاد بر مهارت گفتار زبان‌آموزان انگلیسی
حمید مرعشی، مجید خوش‌حرف / ۲۴۱
- نظام گفتمانی ممبرهای دهه ۵۰ از دیدگاه نشانه‌شناسی کاربردی بر مبنای رویکرد تحلیل گفتمان
انتقادی ون لیوون
صدیقه امیدی اسکویی، محمدعلی ترابی، هانیه دواتگری / ۲۶۷
- نگاهی صرفی- آوایی به التقای واکه‌ای در فارسی گفتاری
فریبا قطره، مارال آسیایی، سعید راه‌انداز / ۲۹۷

فصلنامه علمی

زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال دوازدهم، شماره ۳۵، تابستان ۱۳۹۹

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

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)

مدیر مسئول: سوسن قهرمانی قاجار

سر دبیر: فریده حقیقین

مدیر داخلی: آرزینا عباسی

ویراستار زبان فارسی: نرجس منفرد، دکترای زبان شناسی

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

مدیر اجرایی: نورگس جعفری

اعضای هیئت تحریریه

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

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

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

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

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

مصطفی عاصی، استاد، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی

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

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

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

اعضای هیئت تحریریه بین المللی

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

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

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

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

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

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

ترتیب انتشار: فصلنامه

برای دسترسی به عناوین و چکیده مقالات، به نشانی، سایت دانشکده ادبیات و پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاه مراجعه فرمایید.
<http://adabiat.alzahra.ac.ir>
www.SID.ir
به استناد نامه شماره ۱/۲۲۱۴۰. پ مورخ ۱۳۸۸/۱۰/۳۰ این مجله در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام ISC نمایه شده است.



کلیه حقوق برای دانشگاه الزهراء (س) محفوظ است.

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

پست الکترونیکی: Zabanpazhuhi@alzahra.ac.ir

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

نحوه پذیرش مقاله

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

ویژگی‌های مقاله‌های مورد پذیرش

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

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

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

- هر مقاله باید دارای چکیده گسترده انگلیسی با قلم Times New Roman با شماره قلم ۱۲ در حداقل ۷۵۰ کلمه و حداکثر ۱۰۰۰ کلمه در صفحه‌ای جدا باشد. منظور از چکیده گسترده، مقاله کوتاه به زبان انگلیسی است شامل بیان مختصر مسئله پژوهش و ملاحظات نظری و ذکر مختصر قلمرو تحقیق و جامعه یا پیکره تحت بررسی و بیان مختصر شیوه تحلیل و در نهایت نتیجه پژوهش.

- حجم مقاله با احتساب تمام اجزای آن نباید بیشتر از ۲۲ صفحه باشد.

- بخش‌های مختلف مقاله باید دارای شماره جداگانه باشند. بدیهی است مقاله با بخش ۱ که به مقدمه اختصاص دارد، شروع می‌شود. زیربخش‌های هر مقاله نباید از سه لایه بیشتر باشد؛ مثلاً به صورت ۱، ۱، ۱، ۲، ۱، ۱، ۲، ۱ از بخش بندی و عنوان بندی به سبک پایان‌نامه‌ها خودداری شود.

- عنوان هر بخش اصلی و زیربخش‌ها باید با یک سطر سفید از بخش قبل، جدا و سیاه (بُلد) 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.

پانوشت‌ها:

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

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

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

شکل‌ها و جدول‌ها:

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

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

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

ارجاعات:

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

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

فهرست منابع:

فهرست منابع شامل دو فهرست باشد:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

روش ثبت DOI به شکل زیر باشد:

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

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

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

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

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

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

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

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

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

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

فهرست مطالب

اسم‌صفت‌ها در زبان فارسی: رویکردی برون‌اسکلتی هدی سیاوشی، عباس علی آهنگر، علی علی‌زاده	۷-۳۴
بازتحلیل واژگانی، جلوه‌ای از فارسی‌سازی وام‌واژه‌ها در زبان فارسی؛ یک بررسی ساختاری مرتضی دستلان	۳۵-۵۴
بررسی تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر «هیجامد» بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان رضا پیش‌قدم، شیما ابراهیمی	۵۵-۸۲
بررسی تطبیقی گذرایی و فرایندها در زبان عربی و انگلیسی طیبه سرفرازی، احمد پاشا زانوس	۸۳-۱۰۹
بررسی پیوندهای زبانی میان پهلوی اشکانی و نوشته‌هایی از گویش گرگانی آرمان بختیاری	۱۱۱-۱۳۰
پردازش زبان لفظی و مجازی با استفاده از روش پتانسیل وابسته به رویداد (ای. آر. پی) محمد رضا خالقی، مهدی تهرانی‌دوست، یحیی کیخانی، رامین گلشائی	۱۳۱-۱۵۰
تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع در بین دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط علی درخشان، فرزانه شکی	۱۵۱-۱۷۵
توصیف ساختمان فعل در گونه‌ی زبانی براهویی رودبار جنوب فاطمه شیبانی‌فرد، زهره زرشناس	۱۷۷-۲۰۴
گفتمان کاوی دو متن قانون اساسی ایران در قرن بیستم و رابطه آن با قدرت ژاله حساس‌خواه، معصومه ارجمندی	۲۰۵-۲۴۰
مقایسه تأثیر آموزش خودمختاری و تفکر نقاد بر مهارت گفتار زبان‌آموزان انگلیسی حمید مرعشی، مجید خوش‌حرف	۲۴۱-۲۶۵
نظام گفتمانی تمبرهای دهه ۵۰ از دیدگاه نشانه‌شناسی کاربردی بر مبنای رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی ون لیوون صدیقه امید اسکوئی، محمدعلی ترابی، هانیه دواتگری	۲۶۷-۲۹۵
نگاهی صرفی-آوایی به التقای واکه‌ای در فارسی گفتاری فریبا قطره، مارال آسیایی، سعید راه‌انداز	۲۹۷-۳۱۸

اسم صفت‌ها در زبان فارسی: رویکردی برون‌اسکلتی^۱

هدی سیاوشی^۲

عباس‌علی آهانگر^۳

علی‌علی زاده^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۲۲

چکیده

اسم صفت‌ها، صفت‌هایی هستند که به وسیله فرایند اسم‌شدگی به اسم صفت تبدیل می‌شوند. اسم صفت و به طور کلی اسم‌شدگی از موضوع‌هایی هستند که در ساخت‌واژه، نحو و در مکتب‌های گوناگون زبان‌شناسی نظری مطرح شده‌اند. هر چند تاکنون پژوهشی در زمینه اسم صفت‌های زبان فارسی انجام نگرفته است. این پژوهش، بر آن است تا در چارچوب نحوی برون‌اسکلتی بورر (Borer, 2013) به تحلیل این مقوله بپردازد. بورر (همان) معتقد است که واژه‌ها فاقد هرگونه طبقه‌بندی هستند و طبقه‌بندی‌های خاص آن‌ها فقط در بافت نحوی مشخص می‌شود. وی بر این باور است که اسم صفت‌ها از ادغام‌وندهای

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.23242.1619

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان؛

hodasiavashi@pgs.usb.ac.ir

^۳ دکتری تخصصی زبان و ادبیات انگلیسی، دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، عضو هیأت علمی دانشگاه سیستان

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

^۴ دکتری تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.

alalizadeh@um.ac.ir

اشتقاقی با ریشه صفتی در فرایند اسم‌شدگی مشتق می‌شوند. او، همچنین، به پیروی از روی (Roy, 2010) اسم‌صفت‌ها را به دو دسته اسم‌صفت‌های کیفیت و بیانی تقسیم می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد زبان فارسی دارای اسم‌صفت‌های پسوندی است. این اسم‌صفت‌ها به دو دسته اسم‌صفت‌های کیفیت و بیانی گروه‌بندی می‌شوند. از این نظر، یافته‌های پژوهش حاضر با دیدگاه‌های بورر در چارچوب برون‌اسکلتی همسو است. همچنین، نتایج پژوهش نمایانگر این دیدگاه است که زبان فارسی نوعی اسم‌صفت نتیجه‌ای نیز دارد.

واژه‌های کلیدی: رویکرد برون‌اسکلتی، اسم‌شدگی، اسم‌صفت،

اسم‌صفت کیفیت، اسم‌صفت بیانی، اسم‌صفت نتیجه‌ای

۱. مقدمه

اسم‌شدگی^۱ یکی از مواردی است که همچنان در ساخت‌واژه و نحو بحث برانگیز است. در این فرایند، عناصر واژگانی^۲ که دارای طبقه دستوری هستند، به اسم تبدیل می‌شوند. در بیشتر پژوهش‌هایی که بر روی فرایند اسم‌شدگی انجام گرفته‌است، اسم‌های مشتق از فعل (اسم‌فعل) تحلیل شده‌اند، از جمله پژوهش‌های چامسکی (Chomsky, 1970)، گریم‌شاو (Grimshaw, 1990)، روپر (Roepert, 1993)، مارانتز (Marantz, 1997)، الکسیادو (Alexiadou, 2001)، هارلی (Harley, 2009)، روی و سور (Roy & Soar, 2011)، بورر (Borer, 2013).

در این میان، توجه بسیار اندکی به اسم‌صفت‌ها (اسم‌های مشتق از صفت) شده‌است. از میان زبان‌شناسانی که بر روی اسم‌صفت‌ها مطالعه داشته‌اند، می‌توان به آثار روی (Roy, 2010)، الکسیادو (Alexiadou, 2011)، بورر (Borer, 2013) و ارچ و مارین (Arch & Marin, 2015) اشاره کرد. بورر (Borer, 2013) انگاره‌ای نحوی با توضیح‌های دقیق و کامل از فرایند اسم‌شدگی در اسم‌صفت‌ها ارائه کرده‌است. از این رو، در پژوهش حاضر انگاره برون‌اسکلتی بورر (Borer, 2013) به دلایل زیر به عنوان چارچوب نظری پژوهش انتخاب شده‌است. نخست اینکه انگاره‌ای که تمامی فرایندهای شکل‌گیری واژه در نحو قرار دارد، نسبت به انگاره‌هایی که اهمیت و بار اطلاعات بیشتری به واژگان^۳ می‌دهند، برتری دارند. دوم، از آن جا که همه مقوله‌ها در انگاره

^۱ nominalization

^۲ lexical items

^۳ lexicon

^۴ سخن‌گویان هر زبانی در کنار مجموعه نظام‌های آوایی، دستوری، معنایی و واژگان آن را نیز در ذهن خود دارند. واژگان ذهنی دست کم دارای سه نوع اطلاعات ذخیره هستند: اطلاعات آوایی، اطلاعات معنایی و اطلاعات دستوری.

بورر (Borer, 2013) نحوی و نقشی هستند، در این انگاره میان مقوله‌های نقشی و عناصر واژگانی اطلاعات حشوی وجود ندارد. همچنین، در زبان فارسی پژوهش‌های بسیاری در مورد ساختمان واژه‌های مشتق انجام شده‌است. با این وجود، تا اندازه‌ای بررسی نموده‌اند تاکنون در مورد ساختمان اسم صفت‌های زبان فارسی به ویژه با رویکردی نحوی پژوهشی صورت نگرفته‌است. از این رو، مطالعه ساختمان اسم صفت‌ها و فرایند اسم شدگی به کاررفته در آن‌ها با توجه به زایایی این فرایند در واژه‌سازی زبان فارسی در چارچوب برون اسکلتی که رویکردی نحوی است، کارآمد به نظر می‌رسد. بنابراین هدف مقاله حاضر، علاوه بر ارائه توصیفی نحوی از ساختمان اسم صفت‌های زبان فارسی براساس انگاره برون اسکلتی بورر (همان)، پاسخ به این پرسش است؛ «آیا تفاوتی بین اشتقاق ساختارهای اسم صفت‌های زبان فارسی و اشتقاق ساختارهای اسم صفت‌ها در انگاره برون اسکلتی وجود دارد؟»

این مقاله شامل ۵ بخش است. در بخش دوم، به پژوهش‌هایی که به وسیله زبان‌شناسان غیرایرانی و ایرانی در گذشته پیرامون اسم صفت‌ها انجام گرفته‌است، اشاره مختصری خواهد شد. در بخش سوم، چارچوب نظری پژوهش معرفی می‌شود. در بخش چهارم، ابتدا ساختار اسم صفت‌های زبان فارسی معرفی می‌گردد. سپس، داده‌های پژوهش براساس انگاره برون اسکلتی بورر (Borer, 2013) مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. سرانجام، در بخش پنجم، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری پژوهش حاضر ارائه خواهد شد.

۲. پیشینه پژوهش

هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های اشتقاق نحوی اسم صفت‌های زبان فارسی است. بر اساس بررسی‌های نگارندگان تاکنون در مورد ساختمان اسم صفت‌های زبان فارسی پژوهشی انجام نشده‌است. بر این اساس، در این بخش، ابتدا به معرفی اجمالی آن دسته از آثار در حوزه اسم شدگی که بر ویژگی‌های نحوی اسم صفت‌ها در زبان‌های دیگر تمرکز داشته‌اند، پرداخته می‌شود. سپس آثاری از زبان فارسی که به نوعی با فرایند اسم شدگی مرتبط هستند، معرفی می‌گردند.

۲.۱. پژوهش‌های مربوط به زبان‌های دیگر

در میان زبان‌شناسانی که مسئله اسم شدگی را مورد پژوهش قرار داده‌اند، پژوهش گریم‌شاو (Grimshaw, 1990) بیشترین تأثیر را بر این پژوهش‌ها داشته‌است. بنابراین پیش از بررسی پژوهش‌هایی که فقط به اسم صفت‌ها پرداخته‌اند، دیدگاه‌های گریم‌شاو (همان) در مورد فرایند اسم شدگی ارائه می‌شود.

در فرایند اسم‌شدگی، گریم‌شاو (Grimshaw, 1990) اسم‌های مشتق از فعل را به دو گروه تقسیم می‌کند: اسم‌های رویدادی^۱ که ویژگی‌های پایه فعل هنوز در آن‌ها شفاف است و اسم‌های نتیجه‌ای^۲ که در آن‌ها ویژگی‌های پایه فعل، دیگر قابل تشخیص نیست. در واقع، اسم‌های رویدادی به آن دسته از اسم‌های مشتق از فعل گفته می‌شود که مؤلفه‌های معنایی آن‌ها بر خود فرایند کنشی دلالت دارند که آن فعل بیان می‌کند. اسم نتیجه‌ای، برعکس، بر فرایند کنشی که فعل بیان می‌کند، دلالت ندارد، بلکه بر نتیجه آن فعالیت دلالت دارد. گریم‌شاو (همان) با دیدگاه ساخت‌واژی - نحوی^۳ خود بر این باور است که تمایز میان خوانش رویدادی و نتیجه‌ای در اسم‌شدگی با ساختار موضوعی^۴ اسم‌های رویدادی و نتیجه‌ای در ارتباط است. این مسئله به این معناست که گزاره‌ای که دارای ساختار رویدادی نیست، ساختار موضوعی هم ندارد و هرگز دارای موضوع دستوری نمی‌شود. برای نمونه، اسم‌های رویدادی مانند «examination» در نمونه (۱) دارای ساختار موضوعی هستند. این در حالی است که اسم‌های نتیجه‌ای مانند «exam» در مثال (۲) فاقد ساختار موضوعی هستند.

1. The examination of the papers

2. *The exam of the papers (Grimshaw, 1990, p. 49)

روی (Roy, 2010) اسم‌صفت‌ها را به دو گروه اسم‌صفت کیفیت^۵ و اسم‌صفت بیانی^۶ تقسیم می‌کند.^۷ اسم‌صفت کیفیت به ماهیت یک اسم و اسم‌صفت بیانی به حالت یک اسم اشاره می‌کند. به باور وی، اگرچه از دیدگاه ساختار، اسم‌صفت‌های کیفیت شبیه اسم‌فعل‌های نتیجه‌ای گریم‌شاو (Grimshaw, 1990) هستند و خوانش نتیجه‌ای دارند. هر چند برخلاف اسم‌فعل‌های نتیجه‌ای معرفی شده گریم‌شاو (همان)، دارای ساختار موضوعی هستند. همچنین، موضوع بیرونی در اسم‌صفت‌های کیفیت از نوع غیر آشکار (ضمیر فاعلی محذوف^۸ و یا ضمیر انتزاعی^۹) هستند. اسم‌صفت‌های بیانی از آن رو که ساختار موضوعی و موضوع بیرونی آشکار دارند، مشابه اسم‌فعل‌های رویدادی هستند. به گفته روی (Roy, 2010)، در واقع، اسم‌صفت‌های بیانی در بیشتر

¹ event nouns

² result nouns

³ morphosyntactic

⁴ argument structure

⁵ quality noun

⁶ stative noun

^۷ اگرچه روی (Roy, 2010) در اثر خود از اسم‌صفت کیفیت و اسم‌بیانی نام برده است ولی براساس بافت این اسم‌ها به اسم‌صفت دلالت دارند.

⁸ pro

⁹ PRO

همچنین، در صورت حضور صفت «constant (constant)» نادستوری به شمار می‌آید. گروه حرف اضافه‌ای «توسط» در ساختار این اسم صفت «de la vitesse (by speed)» موضوع ساختاری به شمار نمی‌آید و قابل حذف است. همچنین، در زبان انگلیسی اسم صفت‌بیانی دارای حرف تعریف (the) است. نمونه (۴b) نشانگر اسم صفت‌بیانی «La popularité (the popularity)» است. این اسم صفت دارای موضوع بیرونی آشکار «(de ses chansons) *» (of his songs) است. همچنین، حضور صفت «constante (constant)» بدون علامت جمع، ساختاری دستوری است، گروه حرف اضافه‌ای «توسط» موضوع به شمار می‌آید و با حضور صفت «constante (constant)» قابل حذف نیست «(de ses chansons) (of his songs) *»؛ ضمن اینکه هم در زبان فرانسوی و هم در زبان انگلیسی با حرف تعریف «La(the)» ظاهر می‌شود.

4. a) l'ivresse (*?constante) de la vitesse
 the drunkenness constant of the speed
 'The (constant) intoxication by speed'
 b) La popularité constante *(de ses chansons) m' impressionne.
 the popularity constant of his songs me. impresses
 'The constant popularity of his songs impresses me.'

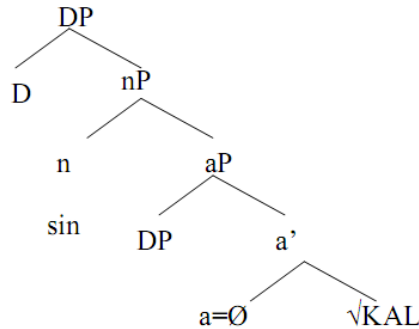
الکسیادو (Alexiadou, 2011) در بررسی زبان یونانی اسم صفت‌ها را به دو نوع استاندارد^۱ و خنثی^۲ تقسیم می‌کند. از دیدگاه او، تمایز میان این دو نوع اسم صفت از ساختار درونی آن‌ها نشأت می‌گیرد. به بیان دیگر، در حالی که اسم صفت‌های استاندارد از یک صفت (سطح واژگانی) مشتق می‌شوند، اسم صفت‌های خنثی از ریشه صفتی مشتق می‌شوند. این موضوع، داشتن موضوع بیرونی در اسم صفت‌های استاندارد و نداشتن موضوع بیرونی در اسم صفت‌های خنثی را توجیه می‌کند. به شکل‌های (۱) و (۲) توجه کنید. در شکل (۱)، صفت «kal» در سطح گروه صفتی معرفی می‌شود و مالک در جایگاه مشخص گر گروه اسمی قرار دارد. در این ساختار (اسم صفت استاندارد) «kalosin: goodness» موضوع بیرونی را از صفت می‌گیرد. هر چند در شکل (۲) که اسم صفت خنثی «kalo: good» است، چون ریشه فاقد موضوع بیرونی است و اسم صفت خنثی هم از ریشه «KALO» مشتق می‌شود. پس این ساختار (اسم صفت خنثی) فاقد موضوع بیرونی است.

بورر (Borer, 2013) در مورد تفاوت میان اسم صفت‌های بیانی و اسم صفت‌های کیفیت بحث می‌کند. از دیدگاه او، تفاوت این دو نوع اسم صفت به ساختار نحوی که از آن مشتق شده‌اند، برمی‌گردد. همچنین بورر (همان) بر این باور است که اسم صفت‌ها فقط از طریق ادغام صفت با پسوندی آشکار به دست می‌آیند. در این جا، از توضیح بیشتر در مورد نظریه برون‌اسکلتی بورر

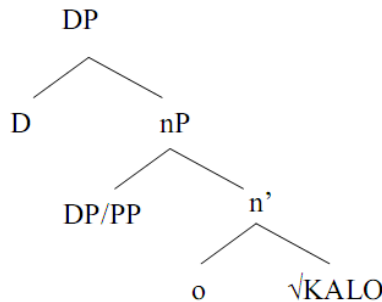
¹ standard deadjectival

² neuter deadjectival

(همان) پرهیز شده است؛ زیرا در بخش مباحث نظری مقاله حاضر به گستردگی به شرح آن خواهیم پرداخت.



شکل ۱: اسم صفت استاندارد (Alexiadou, 2011, p. 12)



شکل ۲: اسم صفت خنثی (Alexiadou, 2011, p. 12)

ویلاوبا (Villalba, 2013) اسم صفت های اسپانیایی را با توجه به خوانش رویدادی مورد بررسی قرار داده است. بررسی های وی نشان می دهد در حالی که اسم شدگی انتزاعی^۱ آشکارا دارای خوانش رویدادی است، اسم شدگی خنثی فاقد هرگونه خوانش رویدادی است. ویلاوبا (همان) معتقد است که این تمایز از تفاوت نوع فرایند اسم شدگی اسم صفت های انتزاعی و خنثی درست شده است. در اسم شدگی انتزاعی پس از ادغام اسم ساز^۲، هسته نقشی ممیز اسم، حالت رویدادی بیانی را از ریشه صفت رمزگشایی می کند. این در حالی است که اسم شدگی خنثی فاقد هرگونه ساختار نقشی اسمی است و حروف تعریف خنثی به صورت مستقیم گروه صفتی را انتخاب می کنند. او بر این باور است که این تمایز از تفاوت نوع فرایند اسم شدگی اسم صفت های انتزاعی

¹ abstract nominalization

² nominalizer

و خنثی به دست آمده‌است. نمونه‌های (۵) و (۶) به ترتیب نمونه‌هایی از اسم صفت‌های انتزاعی «la belleza» و خنثی «lo bella» در اسپانیایی را نشان می‌دهند.

5. la belleza del libro
'The beauty of the book'

6. lo bello del libro
'The beautiful part of the book' (Villalba, 2013, p.241)

آرچ و مارین (Arch & Marin, 2015) با بررسی اسم صفت‌های اسپانیایی، این اسم صفت‌ها را به سه گروه تقسیم می‌کنند. آنان بر این باورند که علاوه بر اسم صفت‌های کیفیت و بیانی که توسط روی (Roy, 2010) معرفی شده‌اند، گروه دیگری از اسم صفت‌ها وجود دارد که رفتار آن‌ها بسیار به اسم فعل‌ها شبیه است. به نظر می‌رسد این نوع از اسم صفت‌ها به وقوع رویداد اشاره دارد. در واقع، از دیدگاه آرچ و مارین (Arch & Marin, 2015)، اسم صفت‌های رویدادی فقط از صفت‌های ارزیابی^۱ گرفته می‌شوند. آرچ و مارین (همان) ساختار نحوی اسم صفت‌های رویدادی را به صورتی که در الگوی (۷) نشان داده شده‌است، معرفی می‌کنند.

7. PredP Subject [Event] [Pred] [A] (Arch & Marin, 2015, p. 267)

همچنین، آن‌ها اسم صفت‌های رویدادی را از دو جهت شبیه به اسم فعل‌ها معرفی می‌کنند: نخستین شباهت اسم صفت‌های رویدادی با اسم فعل‌ها در توانایی قرارگیری آن‌ها در جایگاه متمم افعالی است که به رویداد، جایگاه و ادراک دلالت دارند. در نمونه (۸) «imprudencias» و «injusticias» به ترتیب در جایگاه متمم افعال رویداد «cometió»، جایگاه «tenido lugar» و ادراک «presenciado» قرار دارند.

8. a) Juan cometió dos imprudencias/ varias crudeidades.

Juan carried out two imprudencies/ several cruelties.

b) Esta mañana han tenido lugar varias

imprudencias/ injusticias.

This morning have taken place several

imprudencias/ injusticias.

c) He presenciado las imprudencias/ injusticias del president.

I have witnessed the imprudencias/ injusticias of the president. (Arch & Marin, 2015, p. 265)

دومین شباهت اسم صفت‌های رویدادی و اسم فعل‌ها قابلیت جمع بسته شدن و شمارشی بودن آن‌ها است. در نمونه (۹)، اسم صفت‌های رویدادی «imprudencias» و «injusticias» هم جمع بسته شده‌اند و هم قابل شمارش هستند.

9. dos imprudencias/ various injusticias

Two imprudence.PL/ several injustic.PL (Arch & Marin, 2015, p. 266)

¹ evaluative

لازم به یادآوری است که شباهت‌های بیان شده بین اسم صفت‌های رویدادی واسم فعل‌ها، آن‌ها را از سایر اسم صفت‌ها متمایز می‌کند.

۲.۲. پژوهش‌های مربوط به زبان فارسی

براساس بررسی‌های نگارندگان تاکنون در مورد ساختمان اسم صفت‌های زبان فارسی پژوهشی صورت نگرفته است. بر این اساس، در این زیربخش، نمونه‌هایی از پژوهش‌هایی آورده می‌شود که به نوعی با مسئله مورد بحث در پژوهش حاضر مرتبط است (اسم فعل‌های زبان فارسی).

کلباسی (Kalbassi, 2008) به بررسی واژه‌های اشتقاقی می‌پردازد. او این واژه‌ها را به دو دسته مرکب و مشتق گروه‌بندی می‌کند. وی هر یک از واژه‌های مرکب و مشتق را دارای نوع فعلی و غیر فعلی می‌داند. همچنین، کلباسی (همان، ۱۲) واژه‌های مرکب فعلی را همان افعال مرکب می‌نامد که با گروه‌های فعلی متفاوت‌اند. به باور وی، مشتق واژه‌ای است که علاوه بر پایه دارای یک یا چند وند اشتقاقی باشد: مانند «کارگری» (همان، ۱۵۵). همچنین، کلباسی (همان، ۸۲) می‌نویسد پسوند اشتقاقی فقط در واژه‌های مشتق غیر فعلی (اسم، صفت، قید و موارد مشابه) یافت می‌شود و فعل پسوند اشتقاقی ندارد. افزون بر این، تعداد پیشوندهای اشتقاقی در سنجش با پسوندهای اشتقاقی بسیار کمتر است. در ادامه، کلباسی (همان، ۹۸) با معرفی پسوندهای غیرفعلی بیان می‌کند که این پسوندها با واژه‌هایی همانند اسم، ضمیر، صفت، قید، ستاک حال یا ستاک گذشته فعلی و حتی با فعل تصریف شده ترکیب می‌شوند و واژه‌های مشتق غیرفعلی می‌سازند.

دبیر مقدم (Dabir-Moghaddam, 1997, p. 35) معتقد است که زبان فارسی دارای نوعی فرایند اسم‌ساز است. بر پایه این فرایند، فعل زمان‌دار جمله در هر زمانی که باشد به مصدر تبدیل می‌شود و هسته ساخت اضافه واقع می‌شود. در صورتی که فعل مورد نظر متعدی باشد، مفعول صریح آن، در جایگاه وابسته هسته قرار می‌گیرد (۱۰ ب) و اگر فعل لازم باشد، فاعل آن به عنوان وابسته نمایان می‌شود (۱۱ ب).

۱۰. الف) شکارچی آهو را کشت.

ب) کشتن آهو توسط شکارچی

۱۱. الف) علی رفت.

ب) رفتن علی (Dabir-Moghaddam, 1997, p. 35)

دبیرمقدم (Dabir-Moghaddam, 1997, p. 35) فقط به معرفی فرایند اسم‌ساز در زبان فارسی

بسنده می‌کند و هیچ‌گونه طبقه‌بندی جامعی از این فرایند اسم‌ساز در این اثر دیده نمی‌شود.

واحدی لنگرودی و قادری (Vahedi Langrudi & Ghaderi, 2008) ساخت موضوعی مشتق‌های فعلی زبان فارسی و تأثیر وندافزایی بر ساخت موضوعی واژه پایه را براساس نظریه لیبر (Lieber, 1992) مورد بررسی قرار دادند. لیبر (همان) ساخت موضوعی هر فعل را فرافکنی از ساختار معنایی-واژگانی آن می‌داند. وی بر این باور است که مطالعه ساخت موضوعی فعل و هر تغییری در آن باید بر ساختار معنایی-واژگانی آن انجام پذیرد. بر همین اساس، واحدی لنگرودی و قادری (Vahedi Langrudi & Ghaderi, 2008) اثر وندافزایی بر ساخت موضوعی فعل را از طریق تأثیر آن بر ساختار معنایی-واژگانی آن فعل در زبان فارسی مورد بررسی قرار داده‌اند. پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد فقط وندهایی که ساختار معنایی-واژگانی را تغییر می‌دهند، ساخت موضوعی فعل پایه را تغییر می‌دهند. برای نمونه، در مثال (۱۲ الف)، پسوند «-نده» یک ویژگی معنایی-واژگانی به پایه فعلی می‌افزاید و ساختار موضوعی فعل پایه را تغییر می‌دهد. به بیان دیگر، اسم مشتق‌شده موضوع بیرونی واژه پایه را به ارث نمی‌برد. همچنین در مثال (۱۲ ب)، اسم مشتق‌شده موضوع درونی واژه پایه را به ارث نمی‌برد. هر چند در مثال (۱۲ ج) پسوند «-ن» ساختار معنایی-واژگانی فعل را تغییر نمی‌دهد و در نتیجه، واژه مشتق‌شده ساختار موضوعی فعل پایه را حفظ می‌کند. این موضوع به این معنا است که وندهایی که بر ساختار معنایی-واژگانی فعل پایه بی‌تأثیر هستند، در ساخت موضوعی آن تغییری ایجاد نمی‌کنند.

۱۲. الف) حسن در تلویزیون اخبار می‌گوید.

گو: $\langle y, z \rangle x$

گوینده اخبار در تلویزیون

گوینده: $\langle y, z \rangle$

ب) علی به بیابان می‌رود

روش علی به بیابان

روش علی

ج) علی به مدرسه رفت.

رفت: $\langle z \rangle x$

علی به مدرسه می‌رود

رفتن: $\langle x, z \rangle$ (Vahedi Langrudi & Ghaderi, 2008, p. 65-67)

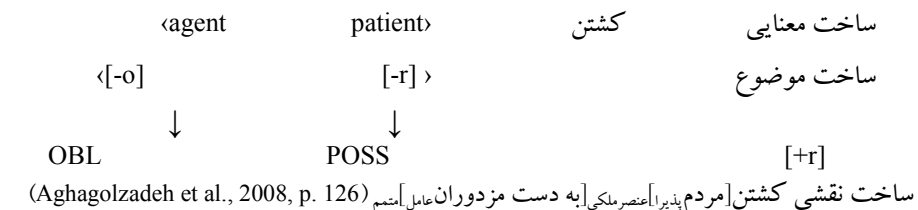
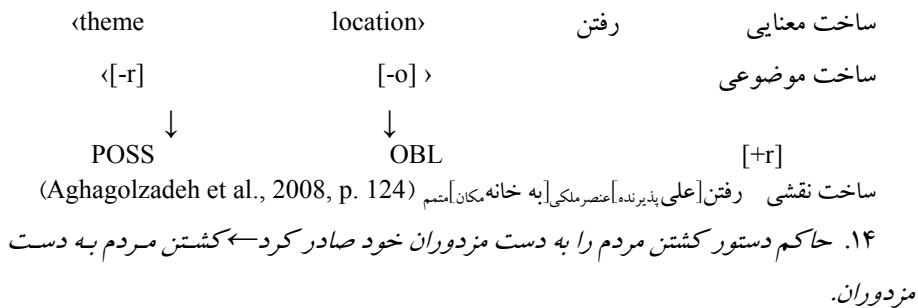
در ادامه، واحدی لنگرودی و قادری (Vahedi Langrudi & Ghaderi, 2008) به معرفی تقسیم‌بندی اسم‌فعل‌ها به اسم‌های عمل و نتیجه‌گیریم‌شاو (Grimshaw, 1990) پرداخته‌اند. آن‌ها

معتقدند که به باور گریم شاو (همان) در زبان انگلیسی اسم‌های عمل، موضوع درونی را به اجبار به ارث می‌برند، اما اسم‌های مشتقی که اسم نتیجه هستند، موضوع درونی را به ارث نمی‌برند. بر همین اساس، واحدی لنگرودی و قادری (Vahedi Langrudi & Ghaderi, 2008) با استناد به نمونه‌هایی از اسم‌های عمل که حاصل ادغام وند اشتقاقی «ش» هستند، همچون سوزش در سوزش دست و آموزش در آموزش علی بیان می‌کنند این اسم‌ها در زبان فارسی نیز همچون اسم‌های معرفی شده گریم شاو (Grimshaw, 1990) در زبان انگلیسی موضوع‌های کلمه پایه را به ارث می‌برند. افزون بر این آن‌ها معتقدند وند اشتقاقی «ش» مشتقاتی همچون پوشش، روش، بینش و موارد مشابه را نیز داراست که اسم نتیجه هستند و موضوع درونی در آن‌ها محذوف است. در نهایت، واحدی لنگرودی و قادری (Vahedi Langrudi & Ghaderi, 2008) می‌نویسند تفاوت در ساخت موضوعی اسم‌های عمل و نتیجه فارسی در دیگر وندهای اشتقاقی نیز صادق است. این تحلیل آن‌ها دارای دو ایراد اساسی است. نخست اینکه، گریم شاو (Grimshaw, 1990) بر این باور است که اسم‌های نتیجه‌ای به دلیل آنکه دارای ساختار رویدادی نیستند، ساختار موضوعی ندارند و هرگز دارای موضوع دستوری نمی‌شوند (این مسئله هم شامل موضوع درونی است و هم موضوع بیرونی). بنابراین بر خلاف تحلیل لنگرودی و قادری (Vahedi Langrudi & Ghaderi, 2008) اسم‌های نتیجه‌ای همانند «روش» در نمونه (۱۲ب) موضوع بیرونی واژه پایه خود را به ارث نمی‌برند. همچنین، لنگرودی و قادری (همان) در تحلیل اسم نتیجه‌ای «گوینده» در نمونه (۱۲الف) بیان می‌کنند که این اسم مشتق فقط موضوع بیرونی کلمه پایه را به ارث نمی‌برد. این مسئله نقض آشکار اظهار نظر گریم شاو (Grimshaw, 1990) و خود آن‌ها مبنی بر نداشتن موضوع درونی در اسم‌های نتیجه‌ای است.

آقاگل‌زاده و همکاران (Aghagolzadeh, Golfam & Hadian, 2008) به بررسی ساخت موضوعی اسم‌فعل‌های رویدادی در زبان فارسی براساس چارچوب دستور واژی-نقشی و همچنین ارزیابی نظریه انطباق^۱ مطرح در این دستور پرداخته‌اند. بر اساس تحلیل آن‌ها، اصول انطباق در دستور واژی-نحوی می‌تواند چگونگی نمود نقش‌های معنایی را در ساخت سازه‌ای زبان فارسی پیش‌بینی کند. همچنین، در زبان فارسی فقط یک جایگاه اضافه در اسم‌فعل‌ها وجود دارد که در اسم‌فعل‌های لازم محل بازنمایی نقش معنایی عامل است و در اسم‌فعل‌های متعدی جایگاه نقش‌های معنایی پذیراگونه است. نمونه‌های (۱۳) و (۱۴) که برگرفته از (Aghagolzadeh, 2008) است نشانگر همین مسئله است.

¹ mapping

۱۳. رفتن علی به خانه



از نقاط قوت پژوهش، آقاگل‌زاده، گلفام و هادیان (Aghagolzadeh et al., 2008) بهره‌گیری از الگویی جدید برای تحلیل اسم‌فعل‌های زبان فارسی است. همچنین، توجه به ساخت موضوعی و نحوه نمود نقش‌های معنایی در ساخت نحوی اسم‌فعل‌ها در زبان فارسی از دیگر نقاط قوت پژوهش آن‌هاست. از نقاط ضعف مهم این پژوهش می‌توان به عدم توجه به رفتار نحوی اسم‌فعل‌ها در ساخت جمله، جامع نبودن تحلیل‌ها و بسنده کردن به اسم‌فعل‌های رویدادی که دارای پسوند «ن» (مصدر)، است، اشاره کرد.

۳. داده‌ها و چارچوب نظری پژوهش

۳.۱. داده‌ها

پژوهش حاضر به صورت کتابخانه‌ای و به روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. داده‌های پژوهش حاضر از زبان فارسی و از گونه نوشتاری مورد توجه قرار گرفته است.

۳.۲. انگاره برون‌اسکلتی بورر

انگاره برون‌اسکلتی رویکردی زایشی در ساخت‌واژه و ساخت‌واژه-نحو است که توسط بورر (Borer, 2005, 2013) ارائه شده است. به گفته بورر (همان، ۱۷) ساختارهای نقشی زاده‌نحو هستند. دیدگاه اصلی انگاره برون‌اسکلتی این است که عناصر واژگانی دارای طبقه واژگانی نیستند، بلکه طبقه واژگانی خاص آن‌ها به واسطه بافت نحوی که در آن واقع می‌شوند، تعیین

می‌گردد. در واقع، بورر (Borer, 2005; Borer, 2013) ریشه‌ها را زنجیره‌هایی^۱ کاملاً آوایی می‌داند که دارای هیچ محتوا، ویژگی واژگانی و یا معنایی نیستند. محتوای ریشه‌ها به وسیله عملگرهای معنایی^۲ و مقوله آن‌ها به وسیله عملگرهای مقوله‌ای^۳ مشخص می‌شود. عملگرهای معنایی در این انگاره گره‌های نقشی را ارزش‌گذاری می‌کنند و در ارتباط با فرافکن‌های گسترده^۴ هستند، عملگرهای مقوله‌ای سازنده مقوله و مشخص‌کننده فضای مقوله‌ای متمم به‌عنوان طبقه‌ای برابر، برای مقوله‌ای دیگر است. به بیان دیگر، در عملگر مقوله‌ای $C_{X[Y]}$ ، عملگر مقوله‌ای سازنده X است که Y را به‌عنوان متمم خود معرفی می‌کند. برای روشن‌تر شدن عملکرد این مقوله به عملگر مقوله‌ای $C_{N[A]}$ توجه کنید: در اینجا C عملگری مقوله‌ای است که سازنده اسم صفت است و متمم مقوله‌ای آن برابر صفت است. برای نمونه، برای اشتقاق اسم صفت «simplify» در زبان انگلیسی عملگر مقوله‌ای «-ify» سازنده اسم صفت است و متمم مقوله‌ای آن برابر با صفت «simple» است.

همان‌گونه که پیش از این مطرح شد، در فرایند اسم‌شدگی، عناصر واژگانی که طبقه دستوری دارند، به اسم تبدیل می‌شوند. این فرایند دارای جایگاه ویژه‌ای در واژگان و دستور است. زیرا اسم‌هایی که از فرایند اسم‌شدگی به دست می‌آیند، از این جهت که عناصر واژگان جدیدی هستند، باید به عنوان بخشی از ساخت‌واژه در نظر گرفته شوند. از جهت دیگر، از آن‌جا که ممکن است برخی از ویژگی‌های ساخت موضوعی پایه خود را حفظ کرده باشند، می‌توان آن‌ها را بخشی از دستور نیز به شمار آورد.

در پیوند با اسم‌شدگی، بورر (Borer, 2013) بر این باور است که وندهای اشتقاقی در نحو با ریشه‌های خود ادغام می‌شوند. وی اسم‌صفت‌ها را به پیروی از روی (Roy, 2010) به دو گروه اسم‌صفت‌های بیانی و کیفیت تقسیم می‌کند. او چنین بیان می‌کند که ریشه در هر دو نوع اسم صفت برابر با صفت است و هر دو دارای ساختار موضوعی هستند. با وجود این، صفت در اسم صفت بیانی، ساختار گزاره‌ای کامل^۵ دارد و در جایگاه گزاره قرار می‌گیرد. این اسم‌صفت‌ها موضوع بیرونی آشکار و توصیفگر درجه^۶ دارند. از دیدگاه بورر (Borer, 2013) حضور گروه درجه در این بافت برای تشکیل اسم‌صفت‌های بیانی الزامی است. صفت‌هایی که دارای

¹ strings

² semantic functor(S- functor)

³ categorial functor(C- functor)

⁴ extended projection

⁵ predicative

⁶ degree modifier

ساختار گزاره‌ای باشند، اما فاقد گروه درجه باشند، نمی‌توانند اسم‌صفت بیانی بسازند. بر پایه تعریف کندی (Kenndey, 1999, p. 116) گروه درجه شامل یک صفت و یک تکواژ درجه (more, less,...) است که تکواژ درجه در آن نقشه هسته گروه را بر عهده دارد. بورر (Borer, 2013, p. 133) پس از ارائه مثال (۱۵) بیان می‌کند که (۱۵a) نمونه‌ای از صفتی است که سازنده اسم‌صفت بیانی است. در مثال (۱۵a)، صفت در ساختاری گزاره‌ای به عنوان گزاره واقع شده است و دارای فاعل به عنوان موضوع بیرونی و صفت درجه است. بورر (Borer, 2013) معتقد است صفت‌ها در اسم‌صفت‌های کیفیت دارای ساختار گزاره‌ای کامل نیستند و موضوع بیرونی در ساختار این اسم‌صفت‌ها ضمیر فاعلی محذوف است. همچنین، صفت‌ها در این ساختار هم می‌توانند با فرافکن گسترده اسمی که فاقد گروه درجه است، ادغام شوند و هم به طور مستقیم با ادغام فرافکن گسترده اسمی^۱ ادغام شوند. در نهایت، بورر (همان) معتقد است از آن جا که اسم‌صفت‌های کیفیت نیز دارای ساختار موضوعی هستند، گروه بیانی^۲ بر ساختار صفتی آن‌ها نیز همانند اسم‌صفت‌های بیانی، احاطه دارد. نمونه‌های (۱۵b) و (۱۵c) مثال‌هایی از ساختار صفت‌های به کار رفته در اسم‌صفت‌های کیفیت هستند. همان‌گونه که مشاهده می‌کنید: در مثال (۱۵b)، صفت با قسمتی از گروه درجه ادغام می‌شود و در نمونه (۱۵a)، با اسم تنها و یا بخشی از فرافکن گسترده اسمی ادغام می‌شود و فاقد گروه درجه‌ای است.

15. a) [State DP«e»_S [Deg VERY^{DEG}«e» [A A]]]
 Wall very blue (The wall (is) very blue)
 b) [EX-S-N [Deg VERY^{DEG}«e»[A A]]«e»_{EX-S-N} [N N]]
 very blue wall (a very blue wall)
 c) [EX-S-N [A A]«e»_{EX-S-N} [N N]]
 blue wall (Borer, 2013, p. 133).

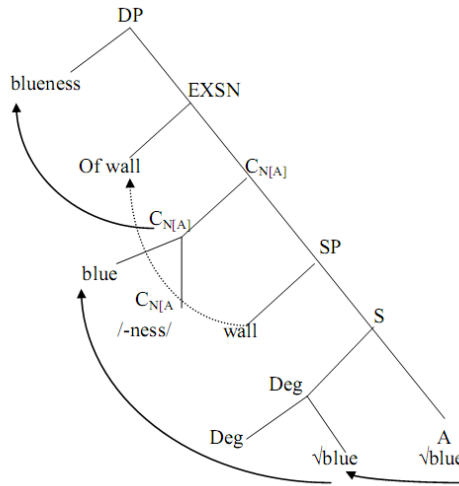
شکل‌های (۳)، (۴) و (۵) به ترتیب ساختار اسم‌صفت‌های ساخته شده از مثال‌های (۱۵a)، (۱۵b) و (۱۵c) را نشان می‌دهد که صورت اسم‌صفتی آن‌ها در (۱۶a)، (۱۶b) و (۱۶c) همراه با نمودارهای مربوط بیان شده‌اند. لازم به اشاره است که نمودارها و صورت‌های اسم‌صفتی ارائه شده در این زیربخش براساس مثال‌های ارائه شده بورر (Borer, 2013, p. 133) و توضیح‌های او از ساختار اسم‌صفت‌ها توسط نگارندگان مقاله حاضر ارائه شده است.

16. a) The blueness of wall³

¹ extended projection of nominal (EXSN)

² state phrase (SP)

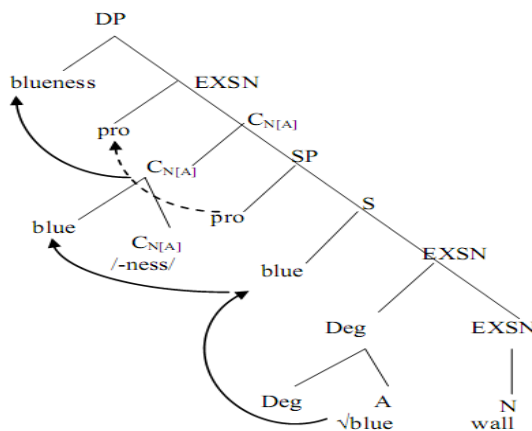
³ در شکل‌های که توسط بورر (Borer, 2013) ارائه شده، EXSN معادل NP است.



شکل ۳: اسم صفت بیانی *blueness* در مثال (۱۶a)

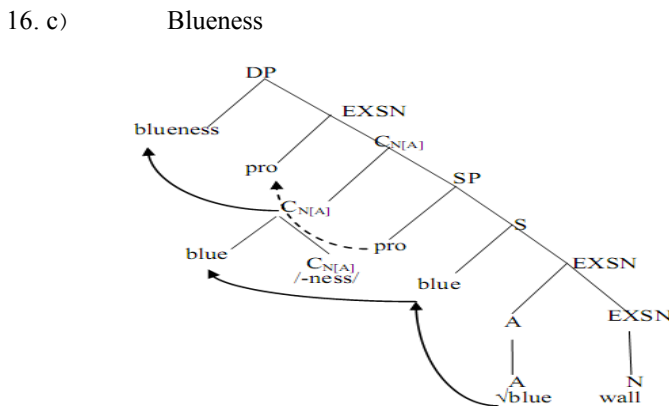
در شکل (۳)، که نشان دهنده مثال (۱۶ a) است، ابتدا صفت برای به دست آوردن حالت گزاره‌ای به جایگاه گروه درجه (Deg) حرکت می‌کند. سپس از این جایگاه به جایگاه متمم فرافکن گسترده صفتی $C_{N[A]}$ حرکت می‌کند و با پسوند اشتقاقی *-ness* ادغام می‌شود و اسم صفت بیانی *blueness* را می‌سازد. همچنین، موضوع بیرونی *wall* از جایگاه مشخص‌گر صفت *blue* به جایگاه فرافکن اسمی (EXSN) حرکت می‌کند تا به وسیله حرف اضافه *of* حالت اضافی آن بازیابی شود.

16. b) Blueness



شکل ۴: اسم صفت کیفیت، *blueness* در نمونه (۱۶b)

شکل (۴) ساختار اسم‌صفت *blueness* را در مثال (۱۶b) نشان می‌دهد، در این شکل، صفت *blue* با قسمتی از گروه درجه که تحت تسلط فرافکن اسمی است، ادغام می‌شود. سپس به جایگاه هسته گروه بیانی حرکت می‌کند و به جایگاه متمم عملگر مقوله‌ای $C_{N[A]}$ منتقل و با پسوند اشتقاقی *-ness* ادغام می‌شود؛ و اسم‌صفت کیفیت *blueness* را می‌سازد. در پایان، در این ساختار ضمیر فاعلی محذوف که در جایگاه مشخصگر گروه بیانی قرار دارد، به جایگاه فرافکن اسمی (EXSN) حرکت می‌کند.



شکل ۵: اسم‌صفت کیفیت، *blueness* در مثال (۱۶c)

شکل (۵) ساختار اسم‌صفت *blueness* را در مثال (۱۶c) نشان می‌دهد. در این نمودار، صفت *blue* که تحت تسلط فرافکن اسمی است، ابتدا به جایگاه هسته گروه بیانی و سپس به جایگاه متمم عملگر مقوله‌ای $C_{N[A]}$ حرکت می‌کند و با پسوند اشتقاقی *-ness* ادغام می‌شود؛ و اسم‌صفت کیفیت *blueness* را می‌سازد. در نهایت، ضمیر فاعلی محذوف که در جایگاه مشخصگر گروه بیانی قرار دارد، به جایگاه فرافکن اسمی (EXSN) حرکت می‌کند. بنابراین در حالی که نمودار (۴) که نشان‌دهنده ساختار مثال (۱۶b) است، دارای گروه درجه است؛ شکل (۵) که نشانگر ساختار مثال (۱۶c) است، فاقد این گروه است. به بیان دیگر، فقدان گروه درجه در ساختار مثال (۱۶c) و وجه تفاوت آن با ساختار مثال (۱۶b) است.

۴. تحلیل و توصیف داده‌ها

در این بخش، ابتدا ویژگی‌های اسم‌صفت‌ها در زبان فارسی معرفی می‌شود. سپس با مبنا قرار دادن نظریه برون‌اسکلتی بورر (Borer, 2013)، به بررسی شایستگی این نظریه در اسم‌صفت‌های زبان فارسی خواهد پرداخت.

۴.۱. ویژگی‌های اسم‌صفت‌های زبان فارسی

در زبان فارسی اسم‌صفت‌ها فقط از ترکیب صفت با پسوندهای اشتقاقی ایجاد می‌شوند. پسوندهای اشتقاقی که در اسم‌صفت‌های فارسی به کار می‌روند عبارت‌اند از: /-a/- /-i/ مانند: گرما، شش /-eʃ/ مانند: نرمش، -گری /-gæri/ مانند: وحشی‌گری، سی /-i/ مانند: مهربانی، -یت /-jæt/ مانند: موفقیت -e/ /-e/ مانند: سبزه، -ک /-æk/ مانند: زردک، -کار /-kar/ مانند: سفیدکار، -نا /-na/ مانند: تنگنا. تمامی پسوندهای مورد استفاده در این پژوهش از کشانی (Kashani, 1992)، فرشید ورد (Farshidvard, 2007)، کلباسی (Kalbassi, 2008) استخراج شده‌است.

۴.۲. اسم‌صفت‌های بیانی زبان فارسی

این گروه از اسم‌صفت‌ها شامل اسم‌صفت‌هایی است که از ادغام یک فرافکن گسترده صفتی {Ex[A]} با پسوند اسم‌ساز $C_{N[A]}$ شکل می‌گیرند. همه صفت‌های به کار رفته در این ساختارها در ساختار گزاره‌ای به کار رفته‌اند. این مسئله به این معناست که همه آن‌ها در ساختاری گزاره‌ای به عنوان گزاره واقع شده‌اند و دارای موضوع بیرونی آشکار هستند. پسوندهایی که در اسم‌صفت‌بیانی به کار برده می‌شوند، طبقه تقریباً بسته‌ای را تشکیل می‌دهند و عبارت‌اند از: /-a/- /-i/ مانند: گرما، شش /-eʃ/ مانند: نرمش، -گری /-gæri/ مانند: وحشی‌گری، سی /-i/ مانند: مهربانی، -یت /-jæt/ مانند: محدودیت. مثال (۱۷) نمونه‌هایی از اسم‌صفت‌های بیانی در زبان فارسی را نشان می‌دهد:

۱۷. الف) هوا (بسیار) گرم است ← گرمای هوا

ب) ؟ رفتار علی (بسیار) نرم است ← نرمش رفتار علی^۱

ج) سعید (بسیار) وحشی است ← وحشی‌گری سعید

د) زهرا (بسیار) مهربان است ← مهربانی زهرا

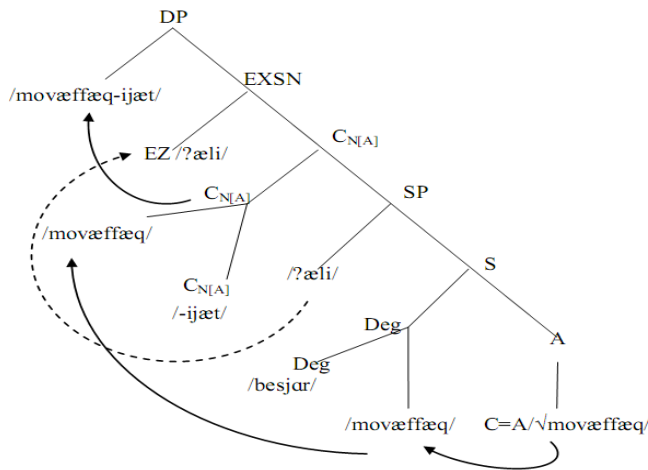
ه) علی (بسیار) موفق است ← موفقیت علی

در شکل (۶) که نشان‌دهنده مثال (۱۷ ه) است، اسم‌صفت بیانی /movæffæqijjæt/ موفقیت^۲ از ادغام پسوند اشتقاقی -یت /-jæt/ با فرافکن گسترده صفت $C_{N[A]}$ تشکیل شده‌است. در این شکل، ابتدا صفت برای به دست آوردن حالت گزاره‌ای به جایگاه گروه درجه Deg حرکت می‌کند. سپس از این جایگاه به جایگاه متمم فرافکن گسترده صفتی $C_{N[A]}$ حرکت می‌کند و با

^۱ در برخی موارد ساختار نحوی اشتقاق‌های اسم‌صفت درست است. اما از نظر کاربرد شناختی ممکن است رایج نباشد.

^۲ در ترکیب پسوند /-jæt/ باصفت‌ها واج میانجی /i/ بین این صفت و پسوند درج می‌شود.

پسوند اشتقاقی -یت /-jæt/ ادغام می‌شود و اسم صفت بیانی /movæffæqijæt/ را می‌سازد. این اسم صفت بیانی، ابتدا برای به دست آوردن نقش معنایی به فرافکن گروه اسمی حرکت می‌کند و سپس در جایگاه مشخص‌گر گروه حرف تعریف قرار می‌گیرد تا مشخصه معرفگی را به دست آورد. این تحلیل ما از حرکت اسم صفت بیانی و قرارگیری آن در جایگاه مشخص‌گر حرف تعریف با تحلیل درزی و افشار (Darzi&Afshar, 2012) از حرکت اسم ملکی مطابقت دارد.



شکل ۶: نمایش اسم صفت بیانی «موقفیت» در مثال (۱۷) (۵)

همچنین، در نمونه (۱۷) نشانگر اضافه پس از اسم صفت موفقیت قرار دارد. همچنین موضوع بیرونی /ʔæli/ علی از جایگاه مشخص‌گر صفت موفق به جایگاه فرافکن اسمی (EXSN) حرکت می‌کند تا مشخصه حالت آن توسط گروه اسمی مسلط بر موضوع بیرونی /ʔæli/ علی ارزش‌گذاری و از طریق رابطه تطابق^۱ بازبینی شود. معظمی (2004, Moazami) نیز جایگاه نشانگر ملکی اضافه در زبان فارسی را پس از اسم می‌داند، که از این نظر پژوهش حاضر با آن همسو است.

از آن جا که در تمام نمونه‌های مطرح‌شده مثال (۱۷) صفت در ساختار گزاره‌ای قرار دارد، دارای موضوع بیرونی آشکار است و گروه درجه می‌تواند با آن‌ها همراه شود، نمودار (۶) قابلیت تعمیم به سایر نمونه‌های اشاره شده در مثال (۱۷) را دارد.

^۱ Agree

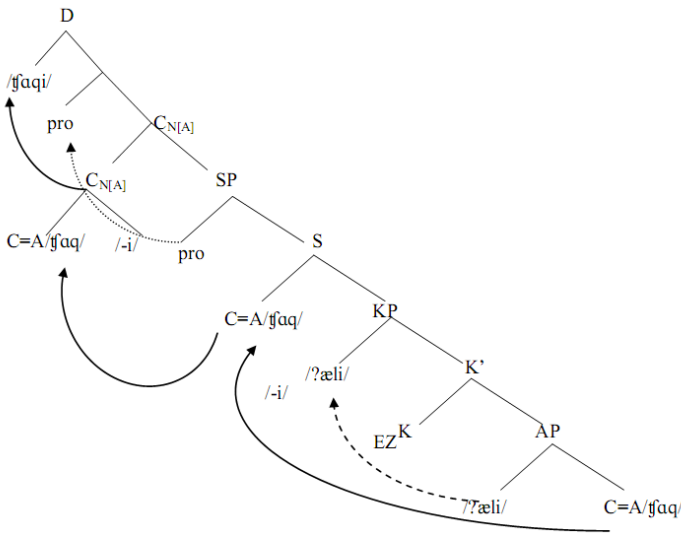
۳.۴. اسم‌صفت‌های کیفیت زبان فارسی

در ساختار اسم‌صفت‌های کیفیت، موضوع بیرونی از نوع آشکار نیست (موضوع بیرونی ضمیر فاعلی محذوف است) و حضور گروه درجه نیز الزامی نیست. این اسم‌صفت‌ها دارای همتایی بیانی هستند که موضوع بیرونی آشکار دارند و وجود توصیفگر درجه در ساختار آن‌ها الزامی است. دیگر ویژگی اسم‌صفت‌های کیفیت، انتزاعی بودن آن‌ها است. پسوند‌های اشتقاقی که در ساختار اسم‌صفت‌های کیفیت زبان فارسی به کار می‌روند، عبارت‌اند از: -ی / -i/ مانند: چاقی، -یت / -jæt/ مانند: محدودیت، -ش / -eʃ/ مانند: نرمش، -گری / -gæri/ مانند: وحشی‌گری.

شکل (۷) که نمایش اسم‌صفت کیفیت «چاقی» است، ساختار این نوع از اسم‌صفت‌ها را در

زبان فارسی نشان می‌دهد.

۱۸. علی چاق ← چاقی



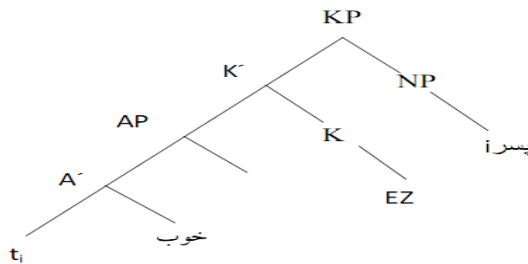
شکل ۷: نمایش اسم‌صفت کیفیت چاقی در مثال (۱۸)

در شکل (۷)، پسوند اشتقاقی -ی / -i/ با صفت C_N[A] ادغام می‌شود و اسم‌صفت کیفیت چاقی را می‌سازد. همچنین، همان‌گونه که در شکل بالا نشان داده شده‌است، در زبان فارسی بین هسته صفتی (وصفی) و توصیفگر آن کسره اضافه قرار می‌گیرد.

پیش از ادامه بحث در پیوند با ساختار اسم‌صفت کیفیت، باید به نکته‌ای اشاره کرد. با توجه به اینکه از سویی در این تحلیل فقط ساختار اسم‌صفت‌ها مورد توجه است و تحلیل ساختار کسره اضافه خارج از حوصله پژوهش حاضر می‌باشد. همچنین، از سوی دیگر برای تحلیل اسم‌صفت‌های

کیفیت ساختار کسره اضافه مورد نیاز است، در این بخش از یافته‌های معظمی (Moazami, 2004) در زمینه کسره اضافه استفاده شده‌است. به باور وی، اسم با قرار گرفتن در جایگاه گروه صفتی نقش معنایی مناسب را از آن دریافت می‌کند. هر چند با وجود صفت، فعل فقط مشخصه‌های صفت را می‌تواند ارزش‌گذاری کند. در کمینه‌گرایی حالت گروه اسمی نمی‌تواند در جایگاهی که نقش معنایی دریافت کرده‌است، بازبینی شود. بنابراین گروه اسمی دارای نقش معنایی به جایگاه مشخص‌گر گروه کسره اضافه (KP) حرکت می‌کند تا در آن جا هسته کسره اضافه (K) حالت آن را بازبینی کند. به گونه‌ای که در شکل (۸) برای مثال (۱۹) ارائه شده‌است.

۱۹. پسر خوب



شکل ۸: نمایش ساختار گروه اسمی پسر خوب مثال (۱۹) معظمی (Moazami, 2004, p. 97)

همان گونه که در شکل (۸) مشاهده می‌شود، اسم از جایگاهی که نقش معنایی دریافت کرده‌است، به جایگاه حالت حرکت کرده و ترکیب «اسم-کسره-اضافه» ایجاد شده‌است. بنابراین، با پذیرش تحلیل معظمی (Moazami, 2004)، در شکل (۷) که پیشتر ارائه شد نیز گروه اسمی علی پس از دریافت نقش معنایی از طریق صفت چاق برای بازبینی حالت به جایگاه مشخص‌گر کسره اضافه KP حرکت کرده‌است. اسم صفت کیفیت چاقی موضوع بیرونی آشکار ندارد. همچنین، این اسم صفت به مفهومی انتزاعی اشاره دارد (اسم معنا است).

قابل توجه است که در این ساختار چون حالت گروه اسمی علی توسط هسته کسره اضافه (K) بازبینی شده‌است. این گروه اسمی (علی) در جایگاه خود باقی می‌ماند و ضمیر فاعلی محذوف که در جایگاه موضوع بیرونی قرار دارد، به جایگاه فرافکن اسمی حرکت می‌کند. هر چند اسم صفت بیانی هم‌تای نمونه (۱۸) که در مثال (۲۰) ارائه شده‌است، دارای موضوع بیرونی آشکار است. زیرا همان گونه که پیش از این مطرح شد، موضوع بیرونی علی در ساختار اسم صفت بیانی

^۱ با توجه به اینکه جهت شکل (۸) برخلاف جهت شکل‌های دیگر این پژوهش از راست به چپ است، برای رعایت امانت، این شکل به طور دقیق بر اساس اثر معظمی (Moazami, 2004) ارائه شده‌است.

از جایگاه مشخص‌گر صفت چاقی به جایگاه فرافکن اسمی حرکت می‌کند تا مشخصه حالت آن توسط گروه اسمی مسلط بر علی ارزش‌گذاری و از طریق رابطه تطابق بازینی شود.

۲۰. علی چاق است ← چاقی علی

۴.۴. اسم صفت نتیجه‌ای زبان فارسی

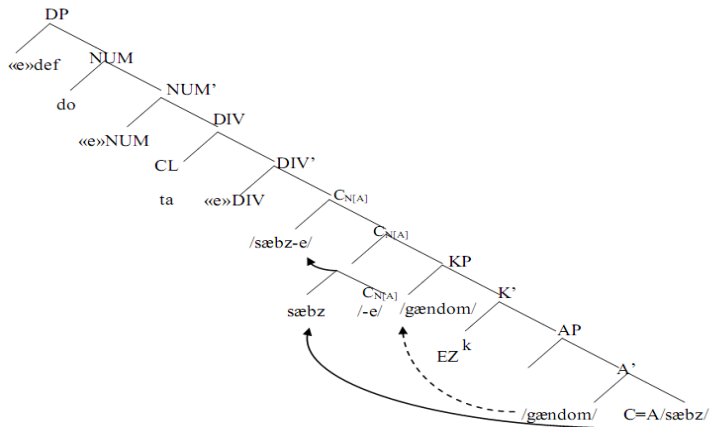
اسم صفت‌های نتیجه‌ای در زبان فارسی اسم صفت‌هایی هستند که صفت سازنده آن‌ها تنها از نوع توصیفی است و دارای ساختار گزاره‌ای نیستند. این اسم صفت‌ها به موقعیت، شخص یا شی‌ای ملموس اشاره دارند، شمارشی هستند (با طبقه‌نما همراه می‌شوند) و فاقد موضوع بیرونی هستند. پسوند‌های اشتقاقی که در زبان فارسی در ساختار اسم صفت‌های نتیجه‌ای، به کار می‌روند، عبارت‌اند از: ه /-e/ مانند: سبزه، -ک /-æk/ مانند: زردک، -کار /-kar/ مانند: سفیدکار، -ا /-a/ مانند: روشنا، -نا /-na/ مانند: تنگنا.

شکل (۹) که نمایش اسم صفت نتیجه‌ای سبزه است، ساختار این نوع از اسم صفت‌ها را در زبان

فارسی نشان می‌دهد.

۲۱. گندم سبز ← سبزه

دو تا سبزه



شکل ۹: نمایش اسم صفت نتیجه‌ای سبزه در نمونه (۲۱)

شکل (۹) نشانگر ساختار اسم صفت (سبزه) در نمونه (۲۱) است. در این نمودار، پسوند اشتقاقی

«-ه» /-e/ با صفت سبز ادغام می‌شود و اسم صفت نتیجه‌ای سبزه را می‌سازد. در این شکل، گروه اسمی گندم که نقش معنایی خود را از صفت (سبز) دریافت کرده است، به جایگاه مشخص‌گر

گروه کسره اضافه (KP) حرکت کرده تا در آن جا هسته کسره (K) حالت آن را بازبینی کند. همچنین، بین هسته گروه حرف تعریف و هسته گروه اسمی گروه افراد^۱ با هسته ممیزی تا و گروه شمارشی با هسته دو قرار دارند. بر اساس بورر (Borer, 2005)، اسم‌ها برای قابل شمارش بودن ابتدا باید به واحدهای منفرد تقسیم شوند. بر این اساس، باید هسته آن‌ها با نام هسته افراد (DIV) در درون گروه حرف تعریف وجود داشته باشد. همچنین، اینکه این نقش یعنی منفرد شدن گروه‌های اسمی باید توسط یک تک‌واژ آشکار مانند تک‌واژ شمار (NUM^۲) یا ممیز (CL^۳) انجام گیرد. بنابراین، اسم‌صفت نتیجه‌ای سبزه دارای این ویژگی هاست: به شی‌ای ملموس اشاره دارد، موضوع بیرونی ندارد، شمارشی است و جمع بسته می‌شود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله، تحلیلی نحوی از اسم‌صفت‌های زبان فارسی براساس انگاره برون‌اسکلتی بورر (Borer, 2013) ارائه گردید. بورر (همان) اسم‌صفت‌ها را به دو گروه اسم‌صفت بیانی و اسم‌صفت کیفیت تقسیم می‌کند. به باور وی صفت در هر دو دارای ساختار موضوعی است. با این حال، در اسم‌صفت‌های بیانی، صفت‌ها در جایگاه گزاره واقع می‌شوند و دارای موضوع بیرونی آشکار هستند. همچنین وجود توصیفگر درجه در ساختار این اسم‌صفت‌ها الزامی است. این در حالی است که در اسم‌صفت‌های کیفیت، موضوع بیرونی آشکار نیست (ضمیر فاعلی محذوف) و حضور گروه درجه نیز الزامی نیست. براساس داده‌های پژوهش حاضر، اشتقاق ساختارهای اسم‌صفت‌های بیانی و کیفیت زبان فارسی با اشتقاق ساختارهای اسم‌صفت‌های مربوط در انگاره برون‌اسکلتی انطباق دارد. به این ترتیب، زبان فارسی دارای دو نوع اسم‌صفت بیانی (مانند: موفقیت علی، محدودیت زمان، مهربانی زهرا) و کیفیت (مانند: بزرگی، مهربانی و چاقی) است. همچنین، منشأ تمایز میان اسم‌صفت‌های بیانی و کیفیت در زبان فارسی، ساختار نحوی متمایز آن‌ها است و نه وند اشتقاقی یا ریشه صفتی آن‌ها به تنهایی. همچنین، تحلیل داده‌های اسم‌صفت‌های زبان فارسی نشان می‌دهد که این زبان دارای نوعی اسم‌صفت نتیجه‌ای نیز هست. به همین سبب، با آنکه در تحلیل بورر (همان) اسم‌صفت نتیجه‌ای معرفی نشده‌است، نگارندگان براساس داده‌های زبان فارسی طبقه جدیدی از اسم‌صفت‌ها را در این زبان ارائه نموده‌اند. در این تقسیم‌بندی، اسم‌صفت‌های نتیجه‌ای در زبان فارسی مانند زردک، سفیدکار، جوانه و مانند آن فقط از صفتی که در ساختار وصفی به

¹ dividing phrase

² number

³ classifier

کار رفته‌است، مشتق می‌شوند. آن‌ها به شی یا فردی ملموس اشاره دارند، موضوع بیرونی ندارند و شمارشی هستند.

در پایان، جدول (۱) نشان‌دهنده پسوندهای به‌کاررفته در اسم‌صفت‌های زبان فارسی و چگونگی پراکندگی آن‌ها در سه گونه اسم صفت بیانی، اسم صفت کیفیت و اسم صفت نتیجه‌ای است.

جدول ۱: پسوندهای به‌کاررفته در اسم‌صفت‌های زبان فارسی و چگونگی پراکندگی آن‌ها در سه گونه اسم صفت بیانی، اسم صفت کیفیت و اسم صفت نتیجه‌ای

پسوندهای اسم‌ساز	مثال	اسم‌صفت بیانی	اسم‌صفت کیفیت	اسم‌صفت نتیجه‌ای
/-æk/ «ک-»	سفید+ «ک-» = سفیدک، زرد+ «ک-» = زردک، سرخ+ «ک-» = سرخک	∅	∅	*
/-a/ «ا-»	راست+ «ا-» = راستا، ژرف+ «ا-» = ژرفا، گرم+ «ا-» = گرما	*	*	∅
/-eʃ/ «ش-»	نرم+ «ش-» = نرمش، گرم+ «ش-» = گرمش، پیدا+ «ش-» = پیدایش	*	*	∅
/-kar/ «کار-»	سفید+ «کار-» = سفیدکار خراب+ «کار-» = خرابکار، تبه+ «کار-» = تبهکار	∅		*
/-gæri/ «گری-»	وحشی+ «گری-» = وحشی‌گری، باغی+ «گری-» = گری = باغی‌گری، موذی+ «گری-» = موذی‌گری	*	*	∅
/-na/ «نا-»	ژرف+ «نا-» = ژرفنا، تنگ+ «نا-» = تنگنا، فراخ+ «نا-» = فراخنا	∅	∅	*
/-e/ «ه-»	سبز+ «ه-» = سبزه، جوان+ «ه-» = جوانه، زرد+ «ه-» = زرده	∅	∅	*
/-jæʔ/ «یت-»	موفق+ «یت-» = موفقیت، حساس+ «یت-» = حساسیت، فعال+ «یت-» = فعالیت	*	*	∅
/-i/ «ی-»	مهربان+ «ی-» = مهربانی، چاق+ «ی-» = چاقی، بزرگ+ «ی-» = بزرگی	*	*	∅

فهرست منابع

آقاگل‌زاده، فردوس، گلفام، ارسلان و بهرام‌هادیان (۱۳۸۹). «بررسی ساخت موضوعی اسم فعل‌ها در چارچوب دستور واژی-نقشی». *زبان‌پژوهی*. شماره ۲. صص ۱۰۹-۱۲۸.

- درزی، علی و طاهره افشار (۱۳۹۲). «بررسی فرایند ارتقاء اسم ملکی در زبان فارسی». *جستارهای زبانی*. شماره ۱۴. صص ۷۵-۱۰۰.
- فرشیدورد، خسرو (۱۳۸۸). *فرهنگ پیشوند و پسوندی فارسی*. تهران: زوار.
- کشانی، خسرو (۱۳۷۱). *اشتقاق پسوندی در فارسی امروزی*. تهران: نشر دانشگاهی.
- کلباسی، ایران (۱۳۸۹). *ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- معظمی، آرزو (۱۳۸۵). *نحو گروه حرف تعریف*. رساله دکتری. دانشگاه تهران.
- واحدی لنگرودی، محمدمهدی و مهدی قادری (۱۳۸۹). «ساخت موضوعی کلمات مشتق در زبان فارسی». *زبان شناخت*. سال اول. شماره اول. صص ۵۷-۷۴.

References

- Aghagolzadeh, F., Golfam, A., & Hadian, B. (2008). The argument structure of deverbal nouns on the basis of lexical functional grammar. *Language research*, 2, 109-130 [In Persian].
- Alexiadou, A. (2001). *Functional structure in nominal nominalizations and ergativity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Alexiadou, A. (2011). Adjectival nominalizations: qualities and properties. *presented at the Workshop on the Syntax and Semantics of Nounhood and Adjectivehood*, 24-25 March 2011, Barcelona, Spain.
- Arche, M. & Marin, R. (2015). On the edge. Nominalizations from evaluative adjectives. In J. Smith, & T. Ihsane (eds.), *Romance Linguistics* (pp. 261-274), Amsterdam: John Benjamins.
- Borer, H. (2005). *In the name only*. Oxford: Oxford University Press.
- Borer, H. (2013). *Taking form*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on nominalization, In R. Jacobs and P. Rosenbaum (Eds.), *Readings in English transformational grammar* (pp. 184-221), Waltham, MA: Ginn.
- Dabir-Moghaddam, M. (1997). Compound verbs in Persian. *Studies in Linguistic Sciences*, 27 (2), 26-59.
- Darzi, A., & Afshar, T. (2012). The study of possessor raising in Persian. *Language related research*, 14, 75-100 [In Persian].
- Farshidvardvard, K. (2007). *Dictionary of prefix and suffix in Persian*. Tehran: Zavar [In Persian].
- Grimshaw, J. (1990). *Argument structure*. Cambridge: MIT Press.
- Harley, H. (2009). The morphology of nominalizations and the syntax of vP. In M. Rathert & A. Giannadikou (eds.), *Quantification, definiteness and nominalization* (pp. 321-343), Oxford: OUP.
- Kashani, K. (1992). *Derivational suffixes in modern Persian*. Tehran: Nashre-Daneshgahi [In Persian].
- Kennedy, C. (1999). *Projecting the adjective: the syntax and semantics of gradability and comparison*, New York: Garland.
- Kalbassi, I. (2008). *The derivational structure of word in modern Persian*. Tehran: Institute for Humanities and cultural studies [In Persian].
- Marantz, A. (1997). No escape from syntax: don't try morphological analysis in the privacy of your own lexicon. *Penn working papers in linguistics*, 4(2), 201-225.
- Moazami, A. (2007). *Syntax of Persian determiner phrase* (PhD dissertation), Tehran University, Tehran, Iran [In Persian].

- Roeper, T. (1993). Explicit syntax in the lexicon: the representation of nominalizations, In J. Pustejovsky (ed), *Semantics and the Lexicon* (pp. 185-220), Dordrecht: Kluwer.
- Roy, I., & Soare, E. (2011). Nominalizations: new insights and theoretical implications. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 40, 7-23.
- Roy, I. (2010). Deadjectival nominalizations and the structure of the adjective. In A. Alexiadou & M. Rathert (eds), the *syntax of nominalizations across languages and frameworks* (pp. 129-158). The Hague: Mouton.
- Vahedi langrudi, M. & Ghaderi, M. (2008). Argument structure of the Persian derivational words. *Zabanshenakht*, 57-74 [In Persian].
- Villalba, X. (2013). *Eventualities under deadjectival nominalizations*. *Borealis*. 2, 241-259. doi:10.7557/1.2.2.2617.

Persian Deadjectival Nominals: An Exoskeletal Approach

Hoda Siavashi¹
Abbas Ali Ahangar²
Ali Alizadeh³

Received: 22/12/2018
Accepted :12/06/2019

Abstract

Nominalized words are complex nominals, which have their own particular derivational structure. These nominals can be derived from different parts of speech. Correspondingly, a deadjectival nominal is a nominal that is derived from an adjective; Although deadjectival nominals and nominalization, in general, have been cases of the most important issues of syntax and morphology in theoretical linguistics, less attention has been paid in the literature to deadjectival nominals (Roy, 2010; Alexiadou & Martin, 2012; Borer, 2013; Arch & Marin, 2015). On the other hand, a large number of works on nominalizations is concerned with deverbal nominals (Chomsky 1970; Grimshaw 1990; Picallo 1991; Marantz 1997; Alexiadou 2001; Borer 2013, among many others). With reference to Persian deadjectival nominals no attention has been paid to these nominals; therefore, the present study is an attempt to provide a descriptive syntactic analysis of Persian deadjectival nominals based on the Exoskeletal framework as developed in Borer (2013). Borer's (2013) theoretical framework gives a complete account of nominalization with a detailed syntactic explanation of the underlying syntactic structure of deadjectival nominals; consequently, this approach is opted as the theoretical framework of the present study due to the following reasons: first, the model in which all word formation takes place in syntax is premier to the models sticking to a supreme lexicon; second, since all categories are syntactic and functional, the redundancy between lexical and functional categories is omitted. Borer (2005, 2013) hypothesizes that words do not have any specific lexical category and their exact category is dependent on their syntactic context they occur. Regarding nominalization process, Borer (2013) argues that derivational suffixes merge with their roots in the syntax rather than morphology, that is to say, there is a particular syntactic mechanism that underlies the formation of nominals. Also, she, following Roy (2010), divides deadjectival nominals into two groups: Stative

¹ PhD. Candidate of General Linguistics, Department of English Language and Literature, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran; hodasiavashi@yahoo.com

² Associate Professor, Department of English Language and Literature, University of Sistan and Baluchestan, Iran (corresponding author); ahangar@english.usb.ac.ir

³ Ali Alizadeh, Associate Professor, Department of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Iran; alalizadeh@um.ac.ir

deadjectival nominals and Quality deadjectival nominals. She claims both types of deadjectival nominals have argument structure. However, Stative deadjectival nominals have different syntactic structure from Quality deadjectival nominals. Borer (2013) asserts, although Stative deadjectival nominals contain complete predicative structure with overt external argument and Degree phrase¹, Quality deadjectival nominals never have a complete predicative structure; also, the external argument in these nominals are covert (pro) and the occurrence of Degree phrase in their structure is not necessary.

As aforementioned, in the present study, we try to analyze the underlying syntactic structure of Persian deadjectival nominals adopting Borer's (2013) Exoskeletal framework. The range of data under analysis is restricted to a single language i.e., Persian. The data were taken from *Derivational suffixes in Modern Persian* (Kashani, 1992), *The Derivational Structure of Word in Modern Persian* (Kalbassi, 2008) and *Dictionary of prefixes and suffixes in Persian* (Farshidvard, 2007). It is worth noting that Persian deadjectival nominals are characterized by the presence of derivational suffixes. The categorial suffixes in Persian deadjectival nominals are: /-æk/ in /zærd-æk/ 'carrot'; /-ɑ/ in /rowʃæn-ɑ/ 'light'; /-eʃ/ in /nærm-eʃ/ 'leniency'; /-kar/ in /sefid-kar/ 'coppersmith'; /-gæri/ in /væhʃi-gæri/ 'brutality'; /-na/ in /tæng-na/ 'restriction'; /-e/ in /zærd-e/ 'yolk'; /-jæt/ in /hæsaʃi-jæt/ 'allergy'; /-i/ in /ʃɑq-i/ 'obesity' (all data were taken from Kashani (1992/1993), Farshidvard (2007) and Kalbassi (2008)).

The results of the present study show that the structures of Persian suffixal deadjectival nominals are coincident with Borer's Exoskeletal framework (i.e Persian has both Stative deadjectival nominals and Quantity deadjectival nominals). The deadjectival nominal /væhʃi-gæri/ 'brutality' is an instance of Persian Stative deadjectival nominals which can appear in /væhʃigæri-e æli/ 'Ali's brutality', in the derivation of which $C_{N[A]}$ ² needs to scope over the predicate structure that entails Degree phrase. In other words, the Stative deadjectival nominal /væhʃi-gæri/ is derived from merging the derivational suffix /-gæri/ with the extended projection of the adjective. In the structure of this Stative deadjectival nominal, first the adjective /væhʃi/ moves to Degree phrase to achieve its predicative case. Then it moves to become the complement of the extended projection of the adjective $C_{N[A]}$ to merge with the categorial suffix /-gæri/; at this point, the derivation of the Stative deadjectival nominal /væhʃi-gæri/ will be completed. Also in the derivation of this structure, the determiner phrase /æli/ which is in the specifier of Stative phrase raises to the extended projection of nominal(EXSN) to get the genitive case. In Persian the realization of genitive marker (*ezafe*) is post-nominal. On the other hand, in the Persian Quality-deadjectival nominals like /ʃɑqi/ 'obesity' which is obtained from /ʔæli-j-e ʃɑq/ 'obese of Ali' the adjective /ʃɑq/ moves to the extended projection of nominal [EXSN] then it raises to state phrase to achieve its predicative case. Then it moves to become the complement of the extended projection of the adjective $C_{N[A]}$ to merge with the categorial suffix /-i/. At this point, the derivation of the Quality deadjectival nominal /ʃɑqi/ will be completed. Similarly, in the derivation of this structure, the external argument *pro* which places in the specifier of Stative phrase raises to the extended projection of nominal(EXSN) to get the genitive case. It is

¹ Borer (2013) believes that presence of Degree phrase is necessary in the derivation of Stative deadjectival nominals

² C-functor which projects the nominal and takes adjective

worth mentioning that Quality deadjectival nominals (e.g. /mæhdud-i-jæt/ 'restriction'), have Stative deadjectival nominal counterparts which have complete predicative structure with an overt external argument. In addition, Quality deadjectival nominals denote the mass abstract entities.

Moreover, the research results indicate, although Borer(2013) didn't introduced Result deadjectival nominals in her model, Persian has a kind of Result deadjectival nominals which does not have an argument structure. Result deadjectival nominals, (like: /sæbz-e/ 'grass') only have the attributive structure and represent the count concrete entities.

Keywords: Exoskeletal approach, nominalization, deadjectival nominals, stative deadjectival nominals, quality deadjectival nominals

بازتحلیل واژگانی، جلوه‌ای از فارسی‌سازی وام‌واژه‌ها در زبان فارسی؛ یک بررسی ساختاری^۱

مرتضی دستلان^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۲۳

چکیده

بازتحلیل واژگانی، یکی از جلوه‌های بومی‌سازی است که در اثر ناآگاهی افراد از ریشه واژه، رخ می‌دهد. در بازتحلیل واژگانی، جزئی از وام‌واژه بر اساس شباهت ظاهری، با یک تکواژ یا واژه مشابه، اشتباه گرفته می‌شود و با آن جایگزین می‌شود. پدیده بومی‌سازی در هر زبانی با توجه به قواعد خاص آن زبان، شکل ویژه‌ای به خود می‌گیرد و در پی آن نامی مرتبط با اسم همان زبان، بر آن گذارده می‌شود. بنابراین در این مقاله، بومی‌سازی وام‌واژه‌ها در زبان فارسی، «فارسی‌سازی» نام گرفته است. هدف این پژوهش، بررسی ساختاری بازتحلیل واژگانی به عنوان یکی از روش‌های ویژه فارسی‌سازی و دسته‌بندی آن بر پایه ساختار ارائه شده است. در همه موارد بازتحلیل واژگانی، سه مؤلفه مشترک (وام‌واژه، بوم‌واژه، و ویژگی‌های معنایی وام‌واژه) وجود دارد و بین این سه مؤلفه نیز سه رابطه (دال و مدلولی، شباهت صوری، و ارتباط مصداقی) حاکم

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.23738.1633

^۲ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی، عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور؛

mo.dastlan@pnu.ac.ir

است. رابطه سوم، یعنی ارتباط مصداقی بین مفهوم وام‌واژه و بوم‌واژه بر اساس شکل، کارکرد و یا معنای وام‌واژه که در مؤلفه سوم نمایان شده‌است، تغییر می‌کند. بر همین اساس، پدیده بازتحلیل به انواع بازتحلیل صوری، بازتحلیل نقشی و بازتحلیل معنایی گروه‌بندی می‌شود و ضمن ارائه نمونه‌هایی، هر کدام جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

واژه‌های کلیدی: وام‌گیری، فارسی‌سازی، بازتحلیل واژگانی، وام‌واژه،

بوم‌واژه

۱. مقدمه

جوامع بشری از گذشته دور تاکنون، به دلایل گوناگونی از جمله تبادلات بازرگانی، تعاملات فرهنگی، روابط ایدئولوژیک و دینی و حتی جنگ در ارتباط با یک‌دیگر بوده‌اند؛ برهم‌دیگر تأثیر گذاشته‌اند و از هم‌دیگر تأثیر پذیرفته‌اند. فصل مشترک همه این تبادلات و تأثیر و تأثرات، ارتباطات زبانی است که بین این جوامع برقرار گردیده‌است. طبیعی‌ترین پیامد این ارتباطات زبانی، انتقال عناصر زبانی از یک زبان به زبان دیگر است که این پدیده را «وام‌گیری» می‌نامند. آرلاتو (Arlotto, 2005, p. 209) پدیده وام‌گیری را به نحوی جدایی‌ناپذیر در ارتباط با تاریخ اجتماعی و سیاسی یک جامعه زبانی می‌داند و آن را این‌گونه تعریف می‌کند: «روندی که طی آن یک زبان یا گویش، برخی از عناصر زبانی را از یک زبان یا گویش دیگر می‌گیرد و در خود جای می‌دهد» (Arlotto, 2005, p. 209). وام‌گیری در سطح‌های گوناگون زبانی از شیوه نگارش گرفته تا آواشناسی، واج‌شناسی، واژه‌شناسی و ساختارهای نحوی اتفاق می‌افتد. هر چند به باور آرلاتو (Arlotto, 2005, p. 209) رایج‌ترین نوع تبادل میان زبان‌ها وام‌گیری واژگانی یعنی قرض‌گیری کل واژه (و نه اجزای آن) است. ایچیسون (Aitichison, 2000, p. 62) نیز معتقد است بیشترین بخش وام‌گیری در حوزه اسم‌ها اتفاق می‌افتد. زیرا اسم‌ها مستقل هستند و به عاریه گرفتن آن‌ها آسان‌تر است. احتمالاً منظور وی از این پاره‌گفته این است که اسم‌ها تأثیرات کمتری در ساختار زبان مقصد ایجاد می‌کنند. به همین سبب، تغییرات دستوری کمتری به همراه دارند و با مقاومت کمتری از سوی زبان مقصد روبه‌رو می‌شوند.

هر چند یک واقعیت مهم درباره وام‌گیری این است که وام‌واژه‌ها با نظام زبانی حاکم بر زبان مقصد منطبق می‌شوند. دلیل این امر آن است که هر زبانی قوانین آوایی و محدودیت‌های واج‌آرایی و هجایی ویژه خود را دارد. بنابراین، هنگامی واژه تازه‌ای وارد زبان می‌شود، زبان مقصد آن واژه را عیناً به کار نمی‌برد، بلکه آن را با قواعد دستوری خود انطباق می‌دهد تا کاربرد

آن برای گویشوران راحت‌تر باشد. این پدیده را عموماً «بومی‌سازی»^۱ می‌نامند. مشیری (Moshiri, 1994, p. 7) این پدیده را نوعی «تغییر ملیت واژگانی» می‌داند. این حرف به آن معناست که وقتی واژه‌ای وارد یک زبان می‌شود، صورت یا حتی گاهی معنای دیگری پیدا می‌کند و هویت جدیدی می‌یابد. به بیان دیگر آن واژه، تابعیت زبان مقصد را می‌پذیرد. این پدیده در هر زبانی با توجه به قواعد ویژه آن زبان شکل ویژه‌ای به خود می‌گیرد و پیرو آن نامی مرتبط با اسم همان زبان بر آن گذارده می‌شود. برای نمونه، بومی‌سازی وام‌واژه‌ها در زبان آلمانی را «آلمانی‌سازی»^۲ (Lane, 2012, p. 8) و در زبان عربی، «عربی‌سازی»^۳ (Khadim, 2012, p. 16) می‌نامند؛ بنابراین می‌توان بومی‌سازی وام‌واژه‌ها در زبان فارسی را نیز «فارسی‌سازی» نامید.

به نظر می‌رسد در همه پژوهش‌هایی که در پیوند با بومی‌سازی انجام گرفته‌است، این پدیده را عمدتاً به تغییرات آوایی، واجی و تا حدی صرفی محدود نموده‌اند. هادسون (Hudson, 2000, p. 247) بومی‌سازی را فقط محدود به تغییر در تلفظ وام‌واژه‌ها می‌داند. وی آن را این‌گونه تعریف می‌کند: «بومی‌سازی تغییر در تلفظ وام‌واژه‌هاست به گونه‌ای که وام‌واژه‌ها با قواعد تلفظ زبان قرض‌گیرنده انطباق حاصل کنند». این در حالی است که این پدیده جلوه‌هایی به مراتب وسیع‌تر از این دارد. یکی از موارد بومی‌سازی که در زبان فارسی نمونه‌هایی برای آن می‌توان یافت، پدیده «بازتحلیل»^۴ است. لانگکر (Langacker, 1977, p. 58) بازتحلیل را تغییر در ساختار یک پاره گفته یا مجموعه‌ای از پاره گفته‌ها می‌داند که تغییر فوری یا ذاتی صورت ظاهری آن پاره گفته را شامل نمی‌شود. از این تعریف، دو نتیجه می‌توان گرفت: نخست اینکه، بازتحلیل در هر عبارت زبانی چه عبارت‌های نحوی و چه عبارت‌های واژگانی ممکن است رخ دهد. دوم آنکه، این تغییر ساختاری لزوماً تغییر در صورت ظاهری آن عبارت را در پی ندارد. هاپر و تراگو (Hopper & Traugot, 2003) نیز به این نکته اشاره دارند. آن‌ها معتقدند بازتحلیل هم در سطح واژگان و هم در سطح سازه‌های نحوی اتفاق می‌افتد و در هر کدام مسیری جداگانه را طی می‌کند و به ترتیب منجر به واژگانی‌شدگی^۵ و دستوری‌شدگی^۶ می‌شود (Hopper & Traugot, 2003, p. 58). تغییر مفهوم «be going to» از یک مفهوم مکانی به یک مفهوم زمانی نمونه‌ای از بازتحلیل نحوی^۷ است که

¹ domestication/ nativization

² germanization/ Eindeutschung

³ arabicization/ التعریب

⁴ reanalysis

⁵ lexicalization

⁶ grammaticalization

⁷ syntactic reanalysis

منتهی به دستوری‌شدگی شده‌است. همان‌گونه که در جمله‌های زیر می‌بینیم، واژه‌های «am»، «going» و «to» با مفاهیم مجزا در جمله اول، به عنوان یک پاره‌گفتار واحد در جمله دوم بازتحلیل شده‌است و نقش دستوری دلالت بر قصد انجام کاری در زمان آینده را پیدا کرده‌است. به همین دلیل است که صورت اختصاری «gonna» فقط در جمله دوم قابل پذیرش است:

1. I am going to the fish and chip shop.
- b) *I'm gonna the fish and chip shop.
2. I am going to be a rocket scientist when I grow up.
- b) I'm gonna be a rocket scientist when I grow up. (Evans & Green, 2006, P. 711)

هر چند در بازتحلیل در سطح واژگان یا بازتحلیل واژگانی^۱، جزئی از واژه که لزوماً یک تکواژ هم نیست بر اساس شباهت ظاهری، با یک تکواژ مشابه اشتباه گرفته می‌شود و با آن جایگزین می‌گردد. این پدیده عموماً حاصل ناآگاهی، کم‌سوادی و یا بی‌دقتی افراد است (Naghzguye Kohan, 2008, p. 1) و در گفتار افرادی که با ریشه واژه و نوشتار آن آشنا نیستند، بروز پیدا می‌کند. به همین سبب، در دستورهای سنتی آن را «غلط مشهور»، «اشتقاق عامیانه»، «صورت جعلی» (Naghzguye Kohan, 2008, p. 1) یا «ریشه‌شناسی عامیانه» (Arlotto, 2005, p. 234) می‌نامند.

علاوه بر بازتحلیل پدیده‌های دیگری نیز در تغییرات زبانی نقش بازی می‌کنند که از آن جمله می‌توان به قیاس^۲ اشاره کرد. این در حالی است که بازتحلیل الگوهای دستوری و واژگانی جدیدی را وارد زبان می‌کند. هر چند قیاس سبب می‌شود الگوهای موجود در یک حوزه، به حوزه‌ای جدید گسترش یابد (Garret, 2012, p. 52). اگرچه این دو پدیده معمولاً مستقل هستند اما گاهی به شکل زنجیره‌وار عمل می‌کنند و یکی زمینه را برای بروز دیگری فراهم می‌کند. هاپر و تراگو (Hopper & Traugott, 2003, p. 39) معتقدند در برخی موقعیت‌ها بازتحلیل ویژگی‌های معنایی و دستوری واحدهای زبانی را تغییر می‌دهد. بازتحلیل، بدون اینکه لزوماً صورت ظاهری آن‌ها را تغییر دهد سبب به وجود آمدن ساختی جدید می‌شود. سپس قیاس وارد عمل می‌شود و آن ساخت جدید را به حوزه‌های دیگر می‌کشاند. آن‌ها به عنوان نمونه عناصر واژگانی «child (child)» (کودک) و «had (hood)» (انسان، شرایط، مرتبه) را از انگلیسی باستان نمونه می‌آورند که طی فرایند ترکیب، واژه مرکب «childhad (childhood)» (کودکی) را ساخته‌اند. واژه «had (hood)» که در ابتدا یک عنصر واژگانی مستقل بوده، طی فرایند بازتحلیل، مفهوم واژگانی

¹ lexical reanalysis

² analogy

خود را از دست داده و تبدیل به یک تکواژ قاموسی شده‌است. این واژه مفهومی انتزاعی یافته‌است، اگرچه ظاهر واژه تغییری نکرده‌است. سپس در انگلیسی میانه فرایند قیاس وارد عمل شده‌است و سبب ترکیب این پسوند با صفت false و ایجاد واژه «falsehood» به قیاس از واژه «childhood» شده‌است. همان گونه که می‌بینید این دو پدیده زنجیره‌وار عمل می‌کنند و بازتحلیل شرایط را برای بروز قیاس فراهم می‌کند. جاکوبسون و هلی (Jakobson & Halle, 1956) از منظری دیگر به این مسأله می‌نگرند. آن‌ها معتقدند بازتحلیل در محور همنشینی^۱ عمل می‌کند و ترکیب سازه‌ها را تغییر می‌دهد. هر چند قیاس در محور جانشینی^۲ به جایگزینی یک سازه با سازه‌های جدید می‌پردازد.

بیشتر صاحب‌نظران تغییرات زبانی را پدیده‌ای در زمانی^۳ می‌دانند اما کرافت (Croft, 2000) ضمن ارائه نظریه انتخاب پاره‌گفتار^۴ در تغییرات زبانی، این تغییرات را هم پدیده‌ای در زمانی و هم پدیده‌ای هم‌زمانی^۵ به شمار می‌آورد. کرافت (Croft, 2000, p. 103) معتقد است زبان برای اینکه بتواند تمام تجربیات بشری را بیان کند، باید اندکی بی‌قاعده^۶ باشد و نمی‌تواند کاملاً قاعده‌مند^۷ باشد. با توجه به این ویژگی زبان، یک گویشور برای بیان یک تجربه جدید، یک قاعده را زیر پا می‌گذارد و بدعتی^۸ زبانی بوجود می‌آورد؛ سپس این بدعت زبانی از طریق ارتباطات کلامی در بین گویشوران گسترش^۹ می‌یابد و خود تبدیل به یک قاعده می‌شود. وی زیرپا گذاشتن یک قاعده و ایجاد بدعت را پدیده‌ای هم‌زمانی و گسترش آن و تبدیل شدن به یک قاعده را پدیده‌ای در زمانی می‌داند. وی به دنبال یافتن توجیهاتی برای تغییرات زبانی، بازتحلیل را جزء تغییرات زبانی می‌داند که به شکل ناآگاهانه رخ می‌دهد. در بازتحلیل واژگانی، این ناآگاهی ناشی از ناآشنایی با ساختار واژه است. گاهی این ناآگاهی به این سبب است که واژه مورد نظر یک وام واژه است و گویشور اصولاً با ریشه و ساخت آن ناآشنایی ندارد. نمونه‌هایی که در این مقاله مطرح خواهند شد، همه از این گونه هستند. گاهی نیز این ناآگاهی به این سبب است که صورت‌های مرتبط با آن واژه که به فهم ساختار آن کمک می‌کنند منسوخ شده‌اند. همین امر سبب شده‌است که ارتباط آن واژه

¹ syntagmatic

² paradigmatic

³ diachronic

⁴ The Utterance Selection Theory

⁵ synchronic

⁶ non-conventional

⁷ conventional

⁸ innovation

⁹ propagation

با گذشته بریده شود و ساختار آن برای گویشوران مبهم یا به قولی تیره^۱ شود؛ برای نمونه، واژه «یزدان» در اصل به معنی خدایان و صورت جمع «یژد» بوده است که امروزه در زبان فارسی کاربردی ندارد. با منسوخ شدن صورت مفرد این واژه، ساختار درونی واژه «یزدان» تیره شده و به عنوان یک اسم مفرد بازتحلیل شده است و حتی به عنوان اسم خاص نیز به کار می‌رود (Shapur, 2000-2001, p. 24). صفت تفضیلی «بهتر» نیز از همین گونه است که چون صورت ساده آن یعنی «به» تقریباً از بین رفته است و در واژگان ذهنی کودکان و بعضی افراد بزرگسال وجود ندارد، واژه «بهتر» جای آن را گرفته است. در این جا، ساختار واژه «بهتر» تیره شده و همین سبب بازتحلیل آن به عنوان یک صفت ساده شده است. بنابراین صورت تفضیلی مکرر «بهترتر» نیز گاهی از گویشوران شنیده می‌شود (Naghzguye Kohan, 2008, p. 7).

در این مقاله، ما به دنبال بررسی بازتحلیل در سطح واژگان هستیم. همان‌گونه که در ادامه خواهیم دید، این پدیده در برخی وام‌واژه‌های وارد شده به زبان فارسی روی داده است. در واقع، گویشوران سعی نموده‌اند از این طریق وام‌واژه‌ها را بومی‌سازی یا بهتر بگوییم فارسی‌سازی کنند. هر چند توجه بایسته‌ای از سوی پژوهشگران به آن نشده است. بنابراین، هدف از نگارش این مقاله بررسی ساختاری بازتحلیل واژگانی و تقسیم‌بندی آن بر اساس ساختار ارائه شده است. همچنین، در این مقاله برآنیم نمونه‌هایی از این پدیده بیاوریم و در پایان آن را به عنوان یکی از جلوه‌های بومی‌سازی در زبان فارسی معرفی کنیم.

۲. پیشینه پژوهش

در این قسمت به معرفی چند نمونه از کارهای پژوهشگران ایرانی که بیشتر به بررسی بومی‌سازی و بازتحلیل در زبان فارسی روی آورده‌اند، می‌پردازیم. در همه این آثار، هر جا که نامی از بازتحلیل به میان آمده، مراد بازتحلیل در سطح واژگان یا همان بازتحلیل واژگانی است.

احمدخانی و رشیدیان (Ahmadkhani & Rashidian, 2016) به بررسی بومی‌سازی واجی و صرفی وام‌واژه‌ها در زبان ترکی آذربایجانی پرداخته‌اند. به این منظور، آن‌ها ۷۰۴ وام‌واژه فارسی و عربی وارد شده به زبان ترکی آذربایجانی را انتخاب کرده‌اند. آن‌ها به بررسی تغییرات واجی مانند هماهنگی واکه‌ای، ابدال، درج، حذف، نرم‌شدگی، همگونی و همچنین تغییرات صرفی از جمله ترکیب و اشتقاق پرداخته‌اند. آن‌ها وام‌گیری را به چهار نوع وام‌گیری با تغییرات اندک یا بدون تغییر در زبان (وام واژه)، ترجمه به واژگان زبان مقصد (ترجمه وامی)، ترکیب وام واژه با

^۱ opaque

واژه موجود در زبان مقصد (ترکیب وامی) و تبدیل ساختار واژه زبان بومی به ساختار زبان خارجی (تغییر وامی) گروه‌بندی کرده‌اند.

نواب‌زاده شفیعی (Navabzadeh Shaff'i, 2014) به بررسی تغییرات معنایی و کاربردی یا به بیانی بومی‌سازی وام‌واژه‌های فرانسوی در زبان فارسی پرداخته‌است. وی این وام‌واژه‌ها را از جنبه نوع و میزان بومی‌سازی به پنج گروه دسته‌بندی کرده‌است. وام واژه‌هایی که معنی خود را در زبان فارسی حفظ کرده‌اند مانند: تاتر یا ویتزین؛ واژه‌هایی که معانی گوناگونی دارند اما فقط یک یا دو معنی آن‌ها وارد زبان فارسی شده‌است مانند: اسید یا آتلیه؛ واژه‌هایی که در زبان فارسی معنایی متفاوت با معنای اصلی خود در زبان فرانسوی پیدا کرده‌اند مانند: بوتیک یا پلاک؛ واژه‌هایی که از جنبه صوری در زبان فارسی دچار افزایش یا کاهش شده‌اند مانند: آدپتاتور^۱ که به آدپتور کاهش پیدا کرده و ماسور^۲ که به ماساژور افزایش یافته‌است؛ و وام واژه‌های فرانسوی که با یک واژه فارسی ترکیب شده‌اند و واژه مرکبی را ساخته‌اند مانند: پست خانه یا مین یاب.

همت‌زاده و مداینی اول (Hemmatzadeh & Madayeni Aval, 2014) با بررسی تغییرات معنایی واژه در زبان‌های فارسی و روسی، به فرایند بازتحلیل می‌پردازند و نمونه‌هایی از این پدیده را در هر دو زبان ارائه می‌دهند. آن‌ها به نقل از شقاقی (Hemmatzadeh & Madayeni Aval, 2010; quoted from Shaghaghi, 2014) بیان می‌کنند که در این فرایند، گویشوران بر مبنای شباهت ظاهری واژه با ساخت‌های آشنایی که در ذهن خود ذخیره ساخته‌اند، به ریشه تراشی می‌پردازند؛ در نتیجه خود را مجاز به حذف بخشی می‌بینند که به یکی از پسوندهای زبانشان شباهت دارد. به بیان دیگر، مردم عامی، دانش لازم را در پیوند با ریشه‌شناسی و زبان‌شناسی ندارند. آن‌ها به سبب علاقه ناخودآگاه نسبت به تشریح و تبیین واژه‌ها، بر پایه تداوی و شباهت‌های آوایی واژه‌ها و آنچه به ذهنشان خطور می‌کند، عمل می‌کنند. در این راستا، مردم عامی نظر شخصی خود را در پیوند با پیدایش واژه بیان می‌کنند. آن‌ها در اصطلاح واژه را شفاف می‌کنند و گاهی ناخودآگاه واژه می‌سازند.

سیدآقایی رضایی و حسینی (Seyed Aghaie Rezaie & Hoseini, 2014) به بررسی وام‌واژه‌های روسی در زبان فارسی با تکیه بر نام ماهیان دریای مازندران پرداخته‌اند. آن‌ها با تکیه بر فرهنگ‌های واژگان و پژوهش‌های میدانی در استان‌های گیلان و مازندران، فهرستی از وام واژه‌های روسی را در گستره شیلات و نام ماهی‌ها تهیه کرده‌اند. سیدآقایی رضایی و حسینی (همان) به بررسی

¹ adaptateur

² masseur

دگرگونی‌های آوایی، دستوری، معنایی و ریشه‌شناسی آن‌ها در زبان فارسی پرداخته‌اند. آن‌ها ویژگی‌های کلی روند وام‌گیری از زبان روسی را مورد واکاوی و شناسایی قرار داده‌اند. ابوالحسنی و پوشنه (Abolhasani & Pushne, 2011) با بررسی تطبیقی فرایندهای واژه‌سازی در دو دهه ۱۳۴۰ و ۱۳۷۰ شمسی در ژانر سیاسی مطبوعات، شیوه‌های گوناگون واژه‌سازی در زبان فارسی را نام می‌برند. آن‌ها فرایند بازتحلیل را نیز که از آن به «تجزیه مجدد» یاد می‌کنند به عنوان یکی از شیوه‌های واژه‌سازی به شمار آورده و برای آن نمونه‌ای می‌آورند. آن‌ها در پایان به این نتیجه می‌رسند که فراوانی این شیوه واژه‌سازی در دو دوره زمانی مورد اشاره، تفاوت معناداری نداشته‌است.

نغزگوی کهن (Naghzguye Kohan, 2008) به بررسی نقش بازتحلیل در تغییرات صرفی زبان فارسی پرداخته‌است. او بازتحلیل را یکی از ساز و کارهای مهم تغییر زبانی می‌داند که سبب تغییرات صرفی و نحوی می‌شود. وی در اثر خود، ضمن بررسی نمونه‌هایی از این پدیده، به نقش آن در تغییرات صرفی زبان فارسی توجه نموده‌است. او بازتحلیل صرفی را به انواع بازتحلیل در تصریف و بازتحلیل در واژه‌سازی تقسیم کرده‌است و برای هر کدام مواردی را آورده‌است. او یکی از موارد بازتحلیل در واژه‌سازی را تغییر در تلفظ کل یا جزئی از واژه به دلیل مشابهت معنایی و صوری می‌داند که موضوع بحث این مقاله نیز هست.

همان‌گونه که در موارد بالا شاهد بودیم، بعضی از این آثار که به بررسی بومی‌سازی پرداخته‌اند اصولاً به پدیده بازتحلیل به عنوان یکی از مصداق‌های بومی‌سازی اشاره نکرده‌اند. آثاری نیز که به بازتحلیل پرداخته‌اند فقط به اشاره چند مثال بسنده کرده‌اند. به باور نغزگوی کهن (Naghzguye Kohan, 2008, p.3) پژوهش‌های پیشین، فقط به فرآورده نهایی بازتحلیل یعنی صورت‌های تولیدشده به وسیله این فرایند، توجه داشته‌اند و به شکل اصولی به سازوکار و ساختار بازتحلیل و تقسیم‌بندی آن نپرداخته‌اند؛ موضوعی که قصد داریم در ادامه به آن بپردازیم.

۳. داده‌های پژوهش

داده‌های مقاله حاضر، دو گونه است. داده‌هایی که مقبولیت عام یافته‌اند (مانند دوبله و دوقلو) و در زبان گفتار و نوشتار و به وسیله همه افراد جامعه از گروه‌های اجتماعی مختلف مورد استفاده قرار می‌گیرند. این داده‌ها در سایر آثاری که به بررسی پدیده بازتحلیل پرداخته‌اند، نیز یافت می‌شود. دسته دیگر داده‌های کم بسامدی هستند که به طور مستقیم توسط نویسنده مقاله از گفت‌وگوهای روزمره (البته به استثنای یک مورد یعنی ورشاب‌کاری که شکل نوشتاری آن بر روی مصنوعات

فلزی وجود داشته‌است) گرفته شده‌است. این نمونه‌ها - به جز یک مورد (همبرگرد) که به وسیله یک کودک پنج ساله تولید شده - عموماً بوسیله بزرگسالانی که با اصل و ریشه وام‌واژه‌ها آشنا نبوده‌اند ساخته شده‌است. محدوده سنی این افراد از چهل سال به بالا بوده و هیچ کدام تحصیلات دانشگاهی نداشته‌اند و دامنه تحصیلات آن‌ها بین بی‌سواد تا دیپلم بوده‌است. این افراد عموماً کارگر، کشاورز و دارای شغل آزاد بوده‌اند. گردآوری این داده‌ها به صورت موردی و طی چندین سال در محیط‌های غیر رسمی یعنی در کوچه و بازار در شهرستان خرمبید واقع در شمال استان فارس، انجام گرفته‌است. هنگام تولید این داده‌ها از سوی گویشور، نویسنده مقاله از وی در مورد معنا و ساختار آن پرسش نموده‌است تا اطمینان به دست آورد که استنباط وی مطابق با معنا و ساختار موجود در ذهن گویشور است. بیشتر این نمونه‌ها فراوانی کمی در بین گویشوران زبان دارند و با بالا رفتن سطح سواد افراد و آشنایی فزاینده آن‌ها با رسانه‌های نوشتاری مانند پیام‌رسان‌های موجود در فضای مجازی، امکان وقوع آن‌ها رو به کاهش گذاشته‌است.

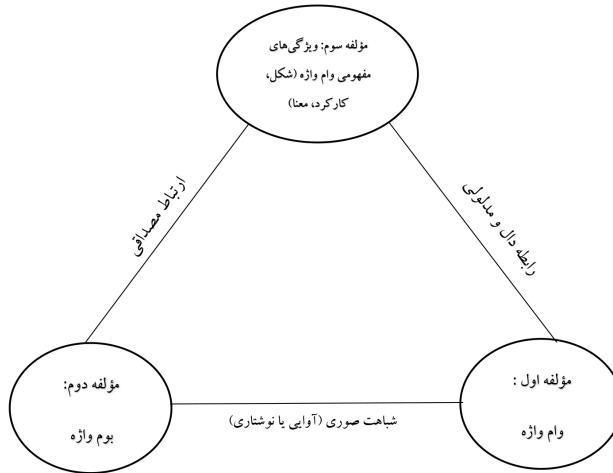
۴. بحث و بررسی

در این قسمت، ابتدا به بررسی ساختاری بازتحلیل واژگانی می‌پردازیم. سپس، بر اساس همین ساختار ارائه شده، موارد بازتحلیل را به گونه‌هایی دسته‌بندی می‌کنیم. در پایان، برای هر یک نمونه‌هایی را ارائه می‌کنیم.

اگر به نمونه‌های گوناگون بازتحلیل واژگانی توجه کنیم، می‌بینیم که در همه آن‌ها سه عنصر یا مؤلفه مشترک وجود دارد و بین این سه مؤلفه نیز سه رابطه حاکم است. مؤلفه اول خود وام‌واژه یا جزئی از آن است؛ مؤلفه دوم یک تکواژ یا واژه فارسی است که از آن به بوم‌واژه یاد می‌کنیم؛ مؤلفه سوم ویژگی‌های مفهومی وام‌واژه است که می‌تواند معنا، نقش و کارکرد، و یا شکل ظاهری مدلولی باشد که وام‌واژه دلالت بر آن دارد. بین این سه مؤلفه، سه رابطه حاکم است. رابطه اول رابطه بین مؤلفه اول یعنی وام‌واژه و مؤلفه سوم یعنی ویژگی‌های مفهومی وام‌واژه (نقش، شکل ظاهری یا معنای آن) است. این رابطه، یک رابطه دال و مدلولی است و از ابتدا و پیش از اینکه واژه مورد نظر به عاریه گرفته شود و وارد زبان مقصد شود، در زبان مبدأ وجود داشته‌است. رابطه دوم، رابطه بین مؤلفه اول (وام‌واژه) و مؤلفه دوم (بوم‌واژه) است که یک شباهت صوری (آوایی یا نوشتاری) است. این رابطه، معمولاً زائیده تصادف است و هیچ دلیل منطقی یا زبان‌شناختی نمی‌توان برای آن یافت و سبب می‌شود که وام‌واژه و بوم‌واژه شبیه هم تلفظ شوند یا شبیه هم نوشته شوند. رابطه سوم، رابطه بین مؤلفه دوم یعنی بوم‌واژه و مؤلفه سوم یعنی ویژگی‌های مفهومی

(نقش، شکل ظاهری یا معنای) وام‌واژه است که یک ارتباط مصداقی است. این رابطه سبب می‌شود معنای بوم‌واژه در شکل ظاهری، نقش یا معنای وام‌واژه جلوه‌گر شود و مصداق پیدا کند. البته این رابطه هم کاملاً تصادفی است و به سبب شباهت ظاهری بوم‌واژه با وام‌واژه به وقوع پیوسته است. با توجه به این سه مؤلفه و سه رابطه، می‌توان گفت بازتحلیل واژگانی مانند مثلثی است که اگر هر کدام از اضلاع یا زاویه‌های آن وجود نداشته باشد، اصلاً مثلثی ساخته نمی‌شود و بازتحلیل هم اتفاق نمی‌افتد؛ بنابراین برای اینکه پدیده بازتحلیل روی دهد هر سه این مؤلفه‌ها و روابط بین آن‌ها باید وجود داشته باشد. اگر یکی از این مؤلفه‌ها موجود نباشد رابطه‌ای نیز شکل نمی‌گیرد و بازتحلیل هم روی نمی‌دهد.

برای روشن شدن موضوع، در ادامه یک مورد بازتحلیل را ارائه کرده و موارد بالا را در قالب آن، شرح می‌دهیم. رضا کودکی است که «همبرگر» را «همبرگرد» تلفظ می‌کند. همان‌گونه که شما هم متوجه شده‌اید، شکل ظاهری همبرگر که حالت گرد و مدور دارد سبب شده است که این کودک جزء «گر» را با واژه فارسی «گرد» اشتباه بگیرد و آن را به صورت «همبرگرد» بازتحلیل نماید. در این نمونه، مؤلفه اول، وام‌واژه «همبرگر»، مؤلفه دوم، بوم‌واژه «گرد» و مؤلفه سوم، ویژگی صوری وام‌واژه یعنی همان شکل ظاهری گرد و مدور همبرگر است که در ذهن گویشور نقش بسته است. رابطه اول، رابطه بین مؤلفه‌های اول و سوم یعنی رابطه دال و مدلولی بین واژه همبرگر و شکل ظاهری گرد و مدور آن است. رابطه دوم، رابطه بین مؤلفه‌های اول و دوم یعنی رابطه بین وام‌واژه همبرگر و بوم‌واژه «گرد» است که یک شباهت صوری آوایی بین جزئی از این وام‌واژه و واژه فارسی گرد است که کاملاً تصادفی است. رابطه سوم، رابطه بین مؤلفه‌های دوم و سوم یعنی ارتباط مصداقی بین بوم‌واژه گرد و شکل گرد و مدور همبرگر است که سبب می‌شود مفهوم واژه گرد در تصویر گرد و مدور همبرگر مصداق پیدا کند. با این وجود، اگر مؤلفه دوم یعنی واژه گرد وجود نمی‌داشت یعنی در زبان فارسی واژه یا تکواژی که دارای شباهت تصادفی با جزئی از وام‌واژه همبرگر است موجود نبود، رابطه دوم نیز شکل نمی‌گرفت و بازتحلیل هم اتفاق نمی‌افتاد؛ یا مثلاً اگر مؤلفه سوم یعنی شکل گرد و مدور همبرگر وجود نداشت و در عوض شکل همبرگر مانند سوسیس بلند و کشیده بود، رابطه سوم شکل نمی‌گرفت. یعنی هیچ ارتباط مصداقی بین کلمه گرد و شکل ظاهری همبرگر ایجاد نمی‌شد و در پی آن بازتحلیل هم اتفاق نمی‌افتاد. پس می‌بینیم که برای به وقوع پیوستن هر بازتحلیلی، وجود هر سه این مؤلفه‌ها و روابط بین آن‌ها ضروری است و نبود هر کدام از آن‌ها سبب می‌شود که هیچ بازتحلیلی رخ ندهد. این مؤلفه‌ها و روابط حاکم بین آن‌ها را می‌توانیم در شکل (۱) ببینیم.



شکل ۱: مؤلفه‌های ساختاری بازتحلیل واژگانی و روابط حاکم میان آن‌ها

پس از اینکه ساختار درونی پدیده بازتحلیل را تبیین نمودیم، می‌توانیم بر همین اساس، به تقسیم‌بندی نمونه‌های آن در زبان فارسی بپردازیم. اگر به شکل بالا نگاهی دوباره بیاندازیم، می‌بینیم که رابطه‌های اول و دوم همیشه ثابت هستند. یعنی در تمام موارد بازتحلیل یک رابطه دال و مدلولی بین وام‌واژه و ویژگی مفهومی آن و یک شباهت صوتی تصادفی بین وام‌واژه و بوم‌واژه وجود دارد. هر چند رابطه سوم، یعنی ارتباط مصداقی بین ویژگی‌های مفهومی وام‌واژه و بوم‌واژه، متغیر است و بر اساس شکل، کارکرد و یا معنای وام‌واژه که در مؤلفه سوم متبلور گردیده‌است، تغییر می‌کند. بر اساس همین سه ویژگی مفهومی، می‌توان پدیده بازتحلیل واژگانی را به انواع بازتحلیل صوتی^۱، بازتحلیل نقشی^۲ و بازتحلیل معنایی^۳ تقسیم کرد. در بازتحلیل صوتی، آن چه سبب بازتحلیل می‌شود شکل ظاهری وام‌واژه است که به طور تصادفی با بوم‌واژه ارتباط مصداقی پیدا می‌کند. در بازتحلیل نقشی، ارتباطی مصداقی بین نقش و کارکرد وام‌واژه و بوم‌واژه برقرار می‌شود و شکل ظاهری بوم‌واژه نقشی در بازتحلیل ندارد. در بازتحلیل معنایی، نه شکل ظاهری وام‌واژه و نه کارکرد آن نقشی در بازتحلیل دارد بلکه این معنای وام‌واژه است که با بوم‌واژه ارتباط مصداقی پیدا می‌کند؛ برای نمونه، در وام‌واژه *دوبله*، شکل ظاهری و نقش و کارکرد واژه نقشی در فرایند بازتحلیل ندارد. بلکه آن مفهوم دوبرابری یا دوگانگی نهفته در واژه است که برانگیزاننده بازتحلیل است. در ادامه، با آوردن نمونه‌هایی هر یک از موارد بازتحلیل را جداگانه بررسی می‌کنیم.

¹ formal reanalysis

² functional reanalysis

³ semantic reanalysis

۴.۱. بازتحلیل صوری

گاهی بازتحلیل بر اساس شکل ظاهری جسم یا شیئی که وام واژه دلالت بر آن دارد و ارتباط مصداقی که این شکل ظاهری با بوم واژه پیدا می‌کند، به وقوع می‌پیوندد.

۱. همبرگر^۱: همبرگرد

بازتحلیل واژه «همبرگر» به «همبرگرد» که در بالا به گستردگی از آن سخن گفتیم، از همین گونه است. بر اساس آن، شکل ظاهری همبرگر که حالت گرد و مدور دارد، با تکواژ «گرد» فارسی ارتباط مصداقی پیدا می‌کند.

۲. بمباردمان^۲: بمباران

وام واژه «بمباردمان» از زبان فرانسوی وارد فارسی شده‌است و به معنای ریختن بمب با هواپیما است. به سبب شباهت ظاهری ریختن بمب به صورت هوایی با بارش باران، جزئی از این واژه بازتحلیل شده‌است. به جای آن بوم واژه «باران» جایگزین شده‌است و واژه به صورت «بمباران» درآمده‌است. واژه حاصل از این بازتحلیل مقبولیت عام یافته و وارد واژگان زبان فارسی شده و در موقعیت‌های رسمی استفاده می‌شود.

۳. جکوزی^۳: جک حوضی

در این جا نیز یک شباهت صوری سبب بازتحلیل شده‌است. «جکوزی» مانند حوض‌های وسط خانه‌های قدیمی که پر از آب بود، دارای محفظه‌ای پر از آب است و آب با فشار از دیواره‌های آن فوران می‌کند. به دلیل همین شباهت ظاهری، قسمتی از وام‌واژه، با واژه فارسی «حوض» جایگزین شده و به صورت «جک حوضی» بازتحلیل شده‌است.

۴.۲. بازتحلیل نقشی

در این نوع بازتحلیل، نقش یا کارکرد وام‌واژه و رابطه‌ای که این نقش با بوم واژه فارسی پیدا می‌کند سبب می‌شود که در ذهن گویشوران ارتباطی مصداقی بین کارکرد وام‌واژه و واژه یا تکواژ فارسی ایجاد شود و منجر به بازتحلیل وام‌واژه گردد. از آن جا که نقش و کارکرد وام‌واژه سبب بازتحلیل شده‌است، این نوع بازتحلیل را بازتحلیل نقشی می‌نامیم.

۴. آدرس^۴: آدرس

آدرس، جزئیات محل حضور یک شخص یا وجود یک شیء است که با استفاده از آن جزئیات می‌توان به آن شخص یا شیء دست یافت؛ به بیان دیگر، نقش یا کارکرد آدرس، کمک به فرد

¹ hamburger

² bombardement

³ jacuzzi

⁴ address

برای رسیدن به یک مکان است. شباهت ظاهری جزء پایانی این وام واژه با بن مضارع فعل رسیدن (رَس) (رابطه بین مؤلفه‌های اول و دوم) و نقش یا کارکرد این وام واژه در «رساندن» شخص به یک مکان و ارتباط مصداقی آن با بن مضارع «رَس» (رابطه بین مؤلفه‌های دوم و سوم) سبب شده‌است که گویشور ناآشنا با اصل این وام واژه، آن را به صورت «آدرَس» بازتحلیل نماید.

۵. آسانسور^۲: آسان سُر

کارکرد آسانسور، حرکت آسان و لغزش مانند یک اتاقک فلزی بین طبقات ساختمان و جابه‌جایی افراد است. این کارکرد آسانسور و از طرفی شباهت تصادفی این وام‌واژه با بوم‌واژه‌های «آسان» و «سُر» (به معنی لیز و لغزنده) سبب شده‌است که هر دو جزء آن به ترتیب با واژه‌های «آسان» و «سُر» فارسی بازتحلیل شود و به صورت «آسان سُر» درآید؛ شاید همین نگاه به ساختار داخلی این وام واژه سبب شده‌است که معادل فارسی «آسان‌بَر» برای آن پیشنهاد شود. این نمونه، از این جهت که در آن هر دو جزء وام واژه به طور همزمان با دو واژه گوناگون فارسی بازتحلیل شده‌است، موردی جالب و منحصر به فرد به شمار می‌آید.

۶. نازل^۳: نازل

نازل ابزاری خرطوم مانند است که سر شلنگ یا لوله نصب می‌شود و خروج مایع یا گاز را کنترل می‌کند. این ابزار، به طور مشخص در پمپ‌بنزین‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. به سبب آنکه کارکرد آن به گونه‌ای است که فشار دادن اهرم آن موجب خارج شدن و نزول بنزین می‌شود. همچنین، به سبب شباهت تصادفی واژه «نازل» با واژه «نازل»^۴ (که هم‌ریشه با واژه نزول است) است، بازتحلیل کامل صورت گرفته‌است. بر این مبنا، این وام‌واژه به طور کامل با واژه «نازل» جایگزین شده‌است؛ به همین سبب هنگام تلفظ این واژه، هرگز مفهوم خرطوم یا سرشلنگ در ذهن گویشور تداعی نمی‌شود. بلکه مفهوم بازتحلیل شده آن که هم‌ریشه با واژه نزول به معنی پائین ریختن است، به ذهن گویشور عادی می‌رسد.

۳.۴. بازتحلیل معنایی

در بازتحلیل معنایی، رابطه مصداقی بین مؤلفه‌های دوم و سوم براساس شکل ظاهری یا نقش و کارکرد نیست، بلکه به سبب معنای ویژه‌ای است که جزء یا تمام وام‌واژه به ذهن متبادر می‌سازد.

^۱ در محدوده جغرافیایی که این نمونه گردآوری شده‌است، واژه «رسیدن»، «رَسیدن» /rasidan/ تلفظ می‌شود. مانند آن را در واژه‌های «سفید» و «نمیشه» نیز می‌بینیم که به ترتیب «سَفید» /safid/ و «نَمیشه» /namišc/ تلفظ می‌شوند.

^۲ ascenseur

^۳ nozzle

^۴ /nāzel/

این رابطه معنایی و از طرفی شباهت صوری تصادفی که جزء یا تمام وام‌واژه با یک واژه یا تک‌واژه فارسی دارد سبب می‌شود که بازتحلیل معنایی روی دهد.

۷. *دوقلو: دوقلو / دوبله^۱: دوبله*

در این دو واژه که به ترتیب از زبان‌های ترکی و فرانسوی به عاریه گرفته شده‌اند، مفهوم مضاعف شدن یا دو تا بودن نهفته است و از طرفی جزء اول آن‌ها به طور تصادفی با واژه «دو» فارسی شباهت صوری دارد. همان‌گونه که می‌دانیم وام‌واژه «دوبله» یک واژه بسیط است و در زبان مبداء ترکیبی از عدد دو و پسوند دیگری نیست و وام‌واژه «دوقلو» هم ترکیبی از فعل «دوق» (ریشه فعل «دوقماق» به معنی به دنیا آوردن) و پسوند «لو» است. بنابراین در این جا نیز عدد دو در ساخت واژه نقشی ندارد اما همه فارسی‌زبانان که از اصل و ریشه این واژه‌ها آگاهی ندارند، جزء ابتدایی وام‌واژه‌ها را به عنوان عدد فارسی «دو» به شمار آورده و ضمن بازتحلیل آن دو وام‌واژه، واژه‌هایی مانند «سه قلو» و «سویله» را هم به قیاس از آن‌ها ساخته‌اند. همان‌گونه که در مقدمه هم بیان شد گاهی بازتحلیل و قیاس به شکل زنجیره‌وار عمل می‌کنند و بازتحلیل شرایط را برای وقوع قیاس فراهم می‌کند. در این جا، نیز وضع به همین صورت است. بازتحلیل سبب شده است بدون آنکه صورت ظاهری واژه‌های *دوبله* و *دوقلو* تغییر کند، ساختار داخلی آن‌ها دچار تغییر شود. سپس قیاس وارد عمل شده است و واژه‌های *سه‌قلو* و *سویله* را به قیاس از واژه‌های بازتحلیل شده ساخته است. توجه داشته باشید که این قیاس است که سبب آشکار شدن پدیده بازتحلیل شده است.

۸. *سینما^۲: سینما*

وام‌واژه «سینما» و ارتباط معنایی تنگاتنگی که این واژه با واژه فارسی «نما» و «نمایش» دارد سبب شده است که جزء پایانی این واژه با کلمه فارسی «نما» جایگزین شود و در بین برخی گویشوران به صورت «سینما» تلفظ شود، نه «سینما».

۹. *مستراح: مسترآب*

این واژه دارای ریشه عربی و در اصل به معنی محل استراحت است اما تحت فرایند «به‌گویی^۳» در زبان فارسی به معنی دستشویی (محل تخلی) به کار رفته است. از آن جا که این واژه در معنای اصطلاحی، مفهوم «آب» را نیز در خود دارد و در آن مکان معمولاً «آب» نیز وجود دارد، به همین خاطر جزء آخر واژه با واژه فارسی «آب» بازتحلیل شده و به صورت «مسترآب» درآمده است.

^۱ doublé

^۲ cinéma

^۳ euphemism

۱۰. ورشو کاری: ورشاب کاری

«ورشو کاری» هنر صنعتی است که به کار بر روی فلزات و ساخت وسایلی مانند سماور یا کمد های فلزی می‌پردازد و از آن جا که این هنر صنعت از روسیه و اروپای شرقی وارد ایران شده است به ورشو کاری معروف شده است. روشن است که ورشو نام پایتخت لهستان، یکی از کشورهای واقع در اروپای شرقی است. از آن جا که این هنر صنعت در ارتباط با هنر «آبکاری» است که آن نیز نوعی کار بر روی فلزات است که به ایجاد پوشش فلزی گرانبها بر روی فلزات می‌پردازد، هر دو در یک «حوزه معنایی» قرار می‌گیرند. همچنین به این دلیل که در بعضی از نقاط ایران در محاوره به جای واژه «آب» از «آو» استفاده می‌شود، کارگران شاغل در این صنعت که عموماً از ریشه این واژه آگاهی ندارند، جزء آخر واژه «ورشو» را باز تحلیل نموده و واژه فارسی «آب» را جایگزین آن نموده‌اند. اگرچه در زبان محاوره همان پاره گفته «ورشو کاری» را به کار می‌برند. هر چند از آن جا که در ذهن آن‌ها قسمت آخر وام واژه، مصداق واژه فارسی «آب» است، به هنگام نوشتن نشانی کارگاه خود بر روی کمد ها و مصنوعات ساخته شده، از پاره گفته «کارگاه ورشاب کاری...» استفاده می‌کنند. برخلاف سایر نمونه‌های باز تحلیل که از زبان گفتار گردآوری شده‌اند، این نمونه از زبان نوشتار به دست آمده است که در نوع خود جالب توجه است.

۱۱. کعب الاخبار: کعب الاخبار

کعب الاخبار یکی از دانشمندان صدر اسلام بود که از دین یهود به اسلام گرویده بود و آگاهی فراوانی از اخبار و رخداد های پیامبران و امم پیشین داشت و این اخبار را به مسلمانان انتقال می‌داد. در زبان فارسی، به تدریج این واژه از حالت یک اسم خاص خارج شده است و در اصطلاح به هر کسی که اخبار و اطلاعات فراوان دارد و از همه چیز باخبر است گفته می‌شود. به دلیل همین مفهوم ثانویه، جزء پایانی واژه یعنی «اخبار» با واژه «اخبار» باز تحلیل شده و این واژه به صورت «کعب الاخبار» به معنی شخصی که از همه اخبار آگاهی دارد در آمده است.

۵. نتیجه گیری

همان گونه که مشاهده شد، بیشتر کارهای انجام گرفته بر روی بومی سازی، این پدیده را محدود به تغییرات و انطباقات واجی و آوایی وام‌واژه‌ها با قواعد تلفظی زبان مقصد می‌دانند. هر چند دایره بومی سازی بسیار گسترده تر از این است و مواردی از جمله بومی سازی نوشتاری، آوایی، واج شناختی، صرفی، معنایی و نحوی را در بر می‌گیرد. علاوه بر موارد بالا، گونه خاصی از

¹ semantic field

بومی‌سازی نیز با نام بازتحلیل واژگانی وجود دارد که در این جستار به آن پرداخته شد. دیدیم که از لحاظ ساختاری، در تمام موارد بازتحلیل سه مؤلفه و سه رابطه وجود دارد و روی دادن پدیده بازتحلیل مستلزم وجود هر سه مؤلفه و روابط بین آن‌ها است. همان‌گونه که در شکل (۱) نشان داده شد، این سه مؤلفه به ترتیب مشتمل اند بر وام واژه، بوم واژه و ویژگی‌های مفهومی وام واژه که می‌تواند شکل ظاهری، کارکرد، و یا معنای وام واژه باشد. رابطه بین وام واژه و بوم واژه، یک شباهت صوری آوایی یا نوشتاری است که زائیده تصادف است؛ رابطه بین وام واژه و ویژگی‌های مفهومی آن، یک رابطه دال و مدلولی است که بین هر واژه و مفهوم آن وجود دارد؛ رابطه بین ویژگی‌های مفهومی وام واژه و بوم واژه یک ارتباط مصداقی است که در اثر شباهت ظاهری بین وام واژه و بوم واژه به وجود می‌آید. بر اساس نوع ویژگی مفهومی دخیل وام واژه در پدیده بازتحلیل (شکل ظاهری، کارکرد، و یا معنای وام واژه)، حداقل سه نوع ارتباط مصداقی بین مؤلفه‌های دوم و سوم به وجود می‌آید. بر همین اساس، نمونه‌های بازتحلیل واژگانی را به سه نوع صوری، نقشی و معنایی تقسیم کردیم و برای هر یک نمونه‌هایی را ارائه دادیم.

چند نکته مشترک در همه موارد بازتحلیل واژگانی وجود دارد:

نخست اینکه، این پدیده معمولاً در بین گویشوران عام و کسانی که از اصل و ریشه وام واژه‌ها آگاهی ندارند، اتفاق می‌افتد.

دوم اینکه، این مؤلفه‌ها و روابط بین آن‌ها که در بالا شرح داده شد، در تمام موارد بازتحلیل یافت می‌شوند و جزء لازم و ضروری بازتحلیل به شمار می‌آیند و بدون آن‌ها اصولاً بازتحلیلی اتفاق نمی‌افتد.

سوم اینکه، گاهی واژه حاصل از بازتحلیل، مقبولیت عام می‌یابد. این واژه وارد واژگان زبان وام‌گیرنده می‌شود و در موقعیت‌های رسمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در برخی موارد، بازتحلیل از این هم فراتر می‌رود. در این راستا، بوم‌واژه‌ای که خود جایگزین وام واژه یا جزئی از آن شده‌است، با بوم‌واژه‌ای که در همان حوزه معنایی قرار دارد، جایگزین می‌شود و دوباره واژه جدیدی ساخته می‌شود؛ برای نمونه، در واژه‌هایی مانند «دوبله» و «دوقلو» علاوه بر اینکه بازتحلیل صورت گرفته و بوم‌واژه «دو» جایگزین جزئی از وام واژه شده، این روند ادامه پیدا کرده‌است. عدد «دو» جای خود را به اعداد دیگری که در همان حوزه معنایی قرار دارند داده‌است و واژه‌هایی مانند «سه قلو»، «چهار قلو» و «سوبله» به قیاس از صورت‌های اولیه ساخته شده‌اند. توجه داشته باشید که قیاس زمانی اتفاق می‌افتد که بازتحلیل اولیه مقبولیت عام پیدا کرده و در سطح وسیعی از جامعه مورد استفاده عموم مردم باشد.

از جمله کارهایی که پیشنهاد می‌شود در ادامه این اثر، می‌توانند انجام شوند از این قرارند؛ بررسی بازتحلیل نحوی در زبان فارسی، یافتن نمونه‌های بیشتری از بازتحلیل واژگانی در زبان فارسی و تلاش برای یافتن جلوه‌های دیگری از ارتباط مصداقی بین مؤلفه‌های دوم و سوم و ارائه تقسیم‌بندی‌های بیشتری از این پدیده.

فهرست منابع

- آقایی رضایی، سیده مهنا و امیر حسینی (۱۳۹۳). «وام‌واژه‌های روسی در زبان فارسی و زبان‌های کرانه جنوبی دریای مازندران: با تکیه بر نام ماهیان دریای مازندران». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۴. شماره ۱. صص ۲۱-۴۵.
- ابوالحسنی، زهرا و آتنا پوشنه (۱۳۹۰). «بررسی تطبیقی فرایندهای واژه‌سازی در دو دهه ۱۳۴۰ و ۱۳۷۰ ش در ژانر سیاسی مطبوعات». *زبان‌پژوهی*. سال ۲. شماره ۴. صص ۱-۳۱.
- احمدخانی، محمدرضا و دیانا رشیدیان (۱۳۹۵). «بومی‌سازی واجی و صرفی وام‌واژه‌ها در زبان ترکی آذربایجانی». *زبان‌شناخت*. سال ۷. شماره ۱. صص ۱-۱۵.
- آرلاتو، آنتونی (۱۳۸۴). *درآمدی بر زبان‌شناسی تاریخی*. ترجمه یحیی مدرس. ج ۲. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شاپور شهبازی، علیرضا (۸۰-۱۳۷۹). «افسانه ازدواج با محارم در ایران باستان». *مجله باستان‌شناسی و تاریخ*. دوره ۱۵. شماره ۱ و ۲. صص ۹-۲۸.
- مشیری، مهشید (۱۳۷۳). *ده مقاله درباره زبان و فرهنگ و ترجمه*. تهران: نشر البرز.
- نغزگوی کهن، مهرداد (۱۳۸۷). «نقش بازتحلیل در تغییرات صرفی زبان فارسی». *مجله زبان و ادبیات فارسی*. سال ۴. شماره ۱۱. صص ۱۰۵-۱۱۷.
- نواب زاده شفیعی، سپیده (۱۳۹۳). «بررسی تغییرات معنایی و کاربردی وام‌واژه‌های زبان فرانسه در فارسی». *علم زبان*. سال ۲. شماره ۳. صص ۱۰۷-۱۲۸.
- همت زاده، شهرام و علی مداینی اول (۱۳۹۳). «بررسی تغییرات معنایی واژه در زبان‌های فارسی و روسی». *زبان‌شناخت*. سال ۵. شماره ۲. صص ۱۱۹-۱۳۴.

References

- Abolhasani, Z., & Pushne, A. (2011). A comparative study of word formation processes in decades 1340 & 1370 HS in political genre of the press. *Language Research*, 2(4), 1-37 [In Persian].
- Aghaie Rezaie, S. M., & Hoseini, A. (2014). Russian loanwords in Persian Language and southern coast of the Caspian Sea Languages: relying on the Caspian Sea fishes. *Linguistic Investigations in Foreign Languages*, 4(1), 21-46. [In Persian].
- Ahmadkhani, M. R., & Rashidian, D. (2016). Phonological and morphological adaptations in Azerbaijani Turkish loanwords. *Language Study*, 7(1), 1-15 [In Persian].

- Aitchison, J. (2000). *Language change: progress or decay*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arolotto, A. (2005). *Introduction to historical Linguistics* (2nd ed.) (Y. Modarresi, Trans.). Tehran: Institute of Humanities & Cultural Studies [In Persian].
- Croft, W. (2000). *Explaining language change: an evolutionary approach*. London: Longman.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics, an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Garrett, A. (2012). The historical syntax problem: reanalysis and directionality. In D. Jonas et al. (Eds.), *Grammatical change; origins, nature, outcome* (pp. 52-72). Oxford: Oxford University Press.
- Hemmatzadeh, Sh., & Madayeni Aval, A. (2014). A study of lexical semantic changes in Russian and Persian. *Language Study*, 5(10), 197-212 [In Persian].
- Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, G. (2000). *Essential introductory linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Jakobson, R., & Halle M. (1956). *Foundations of language*. The Hague: Mouton.
- Khadim, L. A. (2012). The semantic change in English and Arabic: a contrastive study. *Journal of Al-Qadisiya University*, 15(1), 7- 23.
- Lane, M. (2012). *English loans in German and the borrowing of meaning*. (Master's thesis), Swarthmore College, Pennsylvania, USA.
- Langacker, R. W. (1977). Syntactic reanalysis. In Charles Li (Ed.), *Mechanisms of syntactic change* (pp. 57-139). Austin: University of Texas Press.
- Moshiri, M. (1994). *Ten articles about language, culture and translation*. Tehran: Alborz. [In Persian]
- Naghzguye Kohan, M. (2008). The role of reanalysis in morphological changes of Persian Language. *Journal of Language and Persian Literature*, 4(11), 105-117. [In Persian]
- Navabzadeh Shafi'i, S. (2014). An investigation of changes in meaning and application of French loan-words in Persian. *Language Science*, 2(3), 107-128 [In Persian].
- Shapur Shahbazi, A. R. (2000-2001). The myth of incest in ancient Iran. *The Journal of Archeology and History*, 15(1&2), 9-28 [In Persian].

Lexical Reanalysis, a Manifestation of Persianization of Borrowed Words in Persian Language; a Structural Investigation

Morteza Dastlan¹

Received: 19/01/2019

Accepted: 14/09/2019

Abstract

Human communities with different languages, because of business transactions, cultural and religious relationships and even war, have always been in close contact with each other. One of the consequences of these relationships is transmitting the language elements and structures from one language to another. This phenomenon is generally called “borrowing”. Borrowing occurs in all levels of language ranging from orthography to phonetics, phonology, morphology and syntactic structures, but the most frequent type of borrowing is lexical borrowing or borrowing the whole word (Arlotto, 2005).

One of the important facts of borrowing is that through this process, borrowed words conform to the grammatical rules of the borrowing language. This phenomenon is called “nativization”. Since, nativization in any language occurs on the basis of the specific grammatical rules of that language, it gets a title related to the name of that language; for instance, nativization in German is called “Germanization (Eindeutschung)” (Lane, 2012, p. 8), or in Arabic is entitled “Arabicization (العرب)”, (Khadim, 2012, p.16); therefore, it is proposed to name this process in Persian language as “Persianization”.

One of the manifestations of nativization is “reanalysis”, the primary cause of which is illiteracy, ignorance and unacquaintance of native speakers with the etymology of borrowed words. In reanalysis, a part of a borrowed word, because of formal similarity, is mistaken for a native word or morpheme and is substituted by that native word or morpheme. The works conducted so far on nativization, either have not paid any attention to reanalysis, or just mentioned some instances of this phenomenon without giving any structural analysis or classification of it. Therefore, in this paper, attempts are made to investigate the structure of reanalysis and to classify it according to its structure.

The data of the study have been collected in informal situations from the colloquial communications of low-educated old people or illiterate young children who are not familiar with the original or written forms of borrowed words. Because of the rising educational level of common people and their excessive contact with

¹ Assistant Professor, General Linguistics, Payam-e-Noor University; mo.dastlan@pnu.ac.ir

written media and the messengers of cyber space, the frequency of the data is dramatically decreasing.

In all the cases of reanalysis, three common elements can be found. These elements include: borrowed word, native word, and the relevant semantic feature of borrowed word. The relevant semantic feature of the borrowed word can be the function, the formal shape or the meaning of the borrowed word. There exist also three relationships among these elements: The first one is the conventional relationship between the borrowed word and its semantic feature which is a signifier and signified relationship. The second one is the accidental relationship between the borrowed word and the native word which is the result of accident and a formal similarity relationship. The third one, is the relationship between the native word and the semantic feature of the borrowed word which is an indicative relationship. To occur an instance of reanalysis, all of the above mentioned factors and relationships must be met and the absence of one of them, prevents its occurrence.

As it is revealed, the indicative relationship between the semantic feature of borrowed word and native word can vary according to form, function and meaning of the borrowed word. With respect to these variables, reanalysis can be classified into formal reanalysis, functional reanalysis and semantic reanalysis. In the following, each of these types of reanalysis is further explained with an example.

Formal Reanalysis occurs on the basis of the formal shape of the object that the borrowed word denotes it. For example, the borrowed word “hamburger” has been reanalyzed as “hamburjer”. It has occurred on the basis of the indicative relationship between the round shape of the object that the word “hamburger” denotes it and the meaning of native word “gerd” with the meaning “round”. Therefore, “hamburger” has been reanalyzed to “hamburjer”.

In Functional Reanalysis, the function of the borrowed word and its accidental similarity with the native word play the main role in forming the functional reanalysis. For instance, the borrowed word “address” which refers to the details of the place someone lives and the function of which is to help somebody else to reach there, has been reanalyzed to “addras”. The reason is that the final syllable of the borrowed word (-ress) is similar to the native word “ras” with the meaning “to arrive” or “to reach”. Therefore, the final syllable “-ress” has been replaced by “ras”; and the borrowed word “address” has been reanalyzed as “addras”.

In Semantic Reanalysis, there is no formal or functional relationship, rather, there exists an indicative relationship between the meaning of the borrowed word and the native word, therefore the native word replaces the whole borrowed word or part of it. For example, the borrowed word “double” means something that is twice as big as something else. The part “dou-” is also accidentally similar to the Persian native word “do” which means “two”. Because of the indicative relationship between the meaning of “double” with the native word “do” on the one hand, and the accidental similarity between the part “dou-” and the native word “do” on the other, the native word “do” has replaced the part “dou-”. This construction has been further reanalyzed by substituting the native word “do” with another native word “se” with the meaning “three” and producing the colloquial word “suble” which means “something that is thrice as big as something else”.

Keywords: Borrowing, Persianization, lexical reanalysis, Borrowed word, Native word

بررسی تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر «هیچامد» بر هوش فرهنگی زبان آموزان غیر فارسی زبان^۱

رضا پیش قدم^۲
شیما ابراهیمی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۳

چکیده

از آن جایی که زبان آموزان دارای پیشینه های فرهنگی متفاوتی هستند، باید از هوش فرهنگی مناسبی برای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم برخوردار باشند. هوش فرهنگی این امکان را به زبان آموز می دهد تا با به کارگیری دانش و دقت عمل، تفاوت های فرهنگی را دریابد و در برخورد با دیگر فرهنگ ها رفتار درستی در پیش گیرد. در پژوهش حاضر، در راستای اهمیت هوش فرهنگی در زبان آموزی و به منظور کیفیت بخشی روش تدریس زبان فارسی، الگویی به نام الگوی «هیچامد» معرفی شده است. الگوی هیچامد به نقش حواس و هیجانات در زبان آموزی پرداخته و متشکل از سه مرحله هیچ آگاهی (تهی)، برون آگاهی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.23439.1627

^۲ دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استاد آموزش زبان انگلیسی و روان شناسی تربیتی، عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)؛ pishghadam@um.ac.ir

^۳ دکتری تخصصی زبان شناسی، استادیار آموزش زبان و ادبیات فارسی، عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد؛ shimaebrahimi@um.ac.ir

(شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی) و درون‌آگاهی (درونی و جامع) است. به منظور سنجش تأثیر استفاده از این الگو بر هوش فرهنگی فراگیران زبان فارسی از دو پرسش‌نامه هیجامد و هوش فرهنگی استفاده شد. ۶۰ زبان‌آموز زن غیر فارسی‌زبان از ۱۶ کشور با سطح زبانی یکسان در زبان فارسی (سطح زبان فارسی ۷) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. آن‌ها پس از گذراندن ۲۲ جلسه آموزش برای ۴ گروه (هر گروه شامل ۱۵ نفر) و در مدت زمان ۶ هفته، بر اساس الگوی هیجامد مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر میزان هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان تأثیر معنادار مثبت داشته‌است و کیفیت یادگیری زبان فارسی را از طریق ایجاد ارتباط بین فرهنگی میان مدرس و زبان‌آموزان افزایش داده‌است. بنابراین به نظر می‌رسد از این الگو می‌توان در تدریس زبان فارسی و مهارت‌های مربوط به آن بهره برد و درک بین فرهنگی زبان‌آموزان را ساده‌تر کرد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری زبان فارسی، هیجامد، هوش فرهنگی، هیجان،

حواس.

۱. مقدمه

طی سال‌های گذشته، دانشجویان بسیاری با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت، از سراسر جهان به نظام آموزشی ایران وارد شده‌اند. بیشتر آن‌ها سخنگویان غیربومی زبان فارسی هستند. این سخنگویان پیش از ورود به ایران، اندکی با زبان فارسی ارتباط داشته و یا کوچکترین آشنایی با این زبان نداشته‌اند. در نتیجه، بسیاری از موضوعاتی که با آن مواجه هستند از جنبه فرهنگی جدید به شمار می‌آیند. بر این مبنا، سخنگویان غیربومی نیازمند تطابق بین فرهنگی شامل یادگیری قواعد، هنجارها و رسوم یک زبان دیگر برای تناسب با محیط و شرایط جدید هستند (Ward, 2001). بنابراین، دانشجویانی که کشورشان را ترک می‌کنند، ممکن است در موقعیت دشواری برای تطبیق با فرهنگ جدید قرار گیرند. این امر آن‌ها را آشفته و سرگردان می‌سازد. بنابراین، آموزش فرهنگ در کلاس‌های زبان دوم امری ضروری است.

هوش فرهنگی، چشم‌اندازی جدید است که ارتباط مؤثر افراد را در موقعیت‌های فرهنگی مورد توجه قرار می‌دهد و نظامی از توانایی تعاملی است که در رویارویی افراد با فرهنگ‌های متفاوت بروز می‌نماید. این هوش، نخستین بار توسط ارلی و انگ (Earley & Ang, 2003) مطرح شده‌است. منظور از آن توانایی یک فرد در راستای سازگاری موفقیت‌آمیز با محیط‌های فرهنگی جدید بوده که معمولاً با بافت فرهنگی خود فرد متفاوت است. آن‌ها فردی را دارای هوش فرهنگی

بالا می‌دانند که بتواند به شیوه مؤثری در یک زمینه فرهنگی نوین و متفاوت با زمینه فرهنگی رشد یافته، در آن خود را سازگار کند، بدون آنکه هویت فرهنگی خود را کنار بگذارد. آنچه هوش فرهنگی را منحصر به فرد می‌کند، این است که تمرکز آن بر مهارت‌هایی است که برای موفقیت افراد در فرهنگ‌های ناآشنا لازم و ضروری است (همان).

برای فارسی‌آموزان، برخورداری از توانایی‌هایی که آن‌ها را در رویارویی با موضوعات فرهنگی در جامعه ایران یاری رساند، ضروری است. هوش فرهنگی زبان‌آموز سبب می‌شود تا وی در هنگام تعامل با آموزگار و موضوعات تدریس شده، فرهنگ و آداب و رسوم زبان‌آموزش داده شده را درک کند. همچنین هوش فرهنگی سبب می‌شود تا چارچوب‌های فرهنگی میان زبان‌آموز و مدرس از بین رفته و برقراری ارتباط مؤثرتر انجام پذیرد.

بنابراین، با توجه به اهمیت هوش فرهنگی در زبان‌آموزی به نظر می‌رسد کیفیت یادگیری زبان فارسی تحت تأثیر ارتباطات بین فرهنگی و هیجانات زبان‌آموزان قرار داشته باشد. بر این مبنا، نگارندگان در پژوهش حاضر چگونگی آموزش آموزگاران را به‌عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته و تأثیر استفاده از آن را بر متغیرهای وابسته پژوهش شامل هیجاند و هوش فرهنگی می‌سنجند. از سوی دیگر، مواد آموزشی نقش ویژه‌ای در امر یادگیری فرهنگ به‌عنوان یکی از مهارت‌های زبان‌آموزی و به دنبال آن، یادگیری زبان مقصد برعهده خواهند داشت. در این زمینه، لازم است در هنگام آموزش زبان دوم به آن‌ها توجه داشت. بنابراین موضوع‌های انتخاب شده در پژوهش حاضر، موضوع‌های فرهنگی کاملاً ناآشنا و خاص فرهنگ ایرانی است. هدف از انتخاب این موضوع‌ها آشنایی زبان‌آموزان با برخی آداب و رسوم و فرهنگ ایرانیان از طریق درگیری هیجانات و حواس است. نگارندگان بر آن بوده‌اند تا افزون بر سنجش کارآیی الگوی هیجاند برای تدریس موضوعات فرهنگی، میزان تغییر ایجاد شده در درک فرهنگی زبان‌آموزان را نیز مورد توجه قرار دهند. همچنین نگارندگان در پی آن‌اند تا مشخص شود آیا این الگو تغییری در درک تشابهات و تفاوت‌های فرهنگی آنان ایجاد کرده‌است یا خیر. بنابراین، مفهوم هوش فرهنگی تبیین می‌شود.

۲. پیشینه پژوهش

ارتباط بین فرهنگ، زبان و شناخت در مبحث‌های انسان‌شناسی، فلسفه، زبان‌شناسی و روان‌شناسی بسیار بررسی شده‌است. معروف‌ترین فرضیه‌ای که در این مورد وجود دارد، توسط سپیرو-ورف (Sapir-Whorf, 1956: quoted from Ji et al., 2004) مطرح شده‌است. بر اساس این فرضیه،

فرهنگ از طریق زبان بر طرز فکر افراد اثر می‌گذارد. همچنین، الگوهای زبانی مانند دستور زبان در زبان‌های مختلف تأثیرهای گوناگونی بر عادات‌های ذهنی افراد دارند. بنابراین، تفاوت در ساختار زبانی در رفتار افراد نیز بازتابی می‌شود. زیرا فرهنگ و زبان دو جزء جدایی‌ناپذیرند (Ji et al., 2004). کرامش و همکاران (Kramsch et al., 2009) به اهمیت تدریس فرهنگ در کلاس‌های آموزش زبان خارجی اشاره کرده‌اند چراکه زبان را معادل فرهنگ و فرهنگ را برابر با زبان می‌دانند. بر اساس این پژوهش، مدرسان زبان خارجی همچنان در مقابل تدریس فرهنگ مقاومت کرده و میل چندانی به انتقال فرهنگ مقصد در کلاس‌های آموزش زبان ندارند.

با توجه به اهمیت تفاوت‌های فرهنگی در بحث آموزش زبان خارجی، یی و همکاران (Ji et al., 2004) به بررسی تفاوت‌های فرهنگی بین ملیت‌های گوناگون پرداخته‌اند. به این منظور از ملیت‌های گوناگون درخواست کردند موضوع‌های گوناگون را در دسته‌بندی‌های مختلف قرار دهند. برای نمونه، از آن‌ها پرسیده شد از بین سه واژه «سنجاب»، «مرغ» و «درخت» کدام دو واژه را می‌توان با یک‌دیگر در یک گروه قرار داد. گروهی که «سنجاب» و «مرغ» را در یک گروه قرار دادند، دسته‌بندی لایه‌ای یا طبقه‌ای (طبقه‌محور)^۱ را انتخاب کردند. همچنین گروهی که «سنجاب» و «درخت» را در یک گروه قرار دادند، از دسته‌بندی موضوعی (ارتباط‌محور)^۲ استقبال کردند. دانشجویان با توجه به فرهنگ خود، دسته‌بندی‌های گوناگون را انتخاب کرده بودند. برای نمونه، بیشتر دانشجویان آمریکایی، دسته‌بندی طبقه‌ای را انتخاب کرده بودند (چراکه توجه بیشتری به ویژگی‌های جزئی داشتند). این در حالی است که دانشجویان آسیای شرقی، به ویژه چینی، دسته‌بندی موضوعی را انتخاب کرده بودند (چرا که کلی‌نگرتر بودند و توجه بیشتری به ارتباطات داشتند).

قنسولی و همکاران (Ghonsooly et al., 2013)، مهارت «گوش‌دادن» را به عنوان یکی از عوامل فرهنگی بررسی کردند. به گمان آن‌ها، مهارت گوش‌دادن با پیشینه فرهنگی هر زبان‌آموز رابطه‌ای تنگاتنگ دارد و بر میزان علاقه و انگیزه او برای یادگیری زبان خارجی تأثیر می‌گذارد. در این پژوهش، آن‌ها پس از یافتن ارتباط مستقیم بین مهارت گوش‌دادن و هوش فرهنگی، به بررسی مؤلفه‌های هوش فرهنگی (هوش فرهنگی رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی) پرداختند. آن‌ها قصد داشتند ببینند بر اساس کدام یک از این مؤلفه‌ها بهتر می‌توان عملکرد زبان‌آموز را به هنگام گوش‌دادن پیش‌بینی کرد و به این منظور از آزمون آیتلس استفاده کردند.

¹ taxonomic categorization

² thematic categorization

یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که هوش فرهنگی انگیزشی و فراشناختی با مهارت گوش دادن، همبستگی دارند. به این معنا که هوش فرهنگی فراشناختی، زبان آموز را قادر به سازگاری با محیط جدید می‌سازد. چرا که توانایی ذهنی برای فهم دانش فرهنگی محیط جدید را داراست. زبان آموزانی که از هوش فرهنگی فراشناختی بالایی برخوردارند، می‌توانند در مدتی که با شخص جدیدی تعامل برقرار می‌کنند یا حتی پیش از آن، متوجه شوند در فرهنگ دیگر، چه چیزی برتری دارد. همچنین، شنونده‌های موفق می‌توانند حدس بزنند چه چیزی در ذهن مخاطب‌شان می‌گذرد. چرا که درک بهتری از بافت فرهنگ‌های مختلف دارند؛ بنابراین قادر به کنترل بهتر شرایط هستند. آن‌ها نه فقط نسبت به ارزش‌های فرهنگی خود آگاهند بلکه از ارزش‌ها و فرضیات فرهنگی دیگران نیز آگاهی دارند. علاوه بر هوش فرهنگی فراشناختی، هوش فرهنگی انگیزشی نیز بر موفقیت زبان آموزان در تمرین‌های مربوط به گوش دادن اثرگذار است. هوش فرهنگی انگیزشی، در موقعیت‌هایی که زبان آموز با چند فرهنگ مختلف مواجه است، توانایی وی برای جهت‌دهی به انرژی‌اش در مسیر یادگیری را افزایش می‌دهد. زبان آموزانی که هوش فرهنگی انگیزشی بالاتری دارند، علاقه و اعتماد بیشتری به تعاملات فرهنگی دارند. زیرا آن‌ها می‌توانند چالش‌ها و تفاوت‌های فرهنگی را راحت‌تر بپذیرند. به طور کلی، بر اساس این پژوهش زبان آموزانی که از هوش فرهنگی بالاتری برخوردار بودند، در آزمون‌ها نمره بالاتری برای مهارت گوش دادن کسب کردند. نتیجه پژوهش می‌تواند گویای این حقیقت باشد که این زبان آموزان در کلاس‌های آموزش زبان به دنبال فرصتی برای کسب مهارت زبانی، ایده‌ها و روابط جدید و ارتباط بهتر با آموزگار و دیگر زبان آموزان هستند. آن‌ها می‌توانند احساسات و نگرش خود را بهتر بیان کنند و دیگران را راحت‌تر بپذیرند. در نتیجه، فرآیند یادگیری زبان را برای خود تسهیل کنند. بنابراین، بحث‌ها و فعالیت‌های فرهنگی در کلاس درس و هوش فرهنگی رابطه تنگاتنگی با یکدیگر دارند. بائز (Baez, 2012) نیز به بررسی نقش هوش فرهنگی و مؤلفه‌های آن در کلاس‌های آموزش زبان خارجی در دانشگاه ایندیانا استیت^۱ پرداخته‌است. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که در سه مؤلفه هوش فرهنگی رفتاری، انگیزشی و شناختی، تفاوت معناداری بین نمره‌های پیش و پس زبان آموزان وجود داشته‌است. همچنین، تفاوت معناداری بین هوش فرهنگی انگیزشی زنان و مردانی که در طرح شرکت کرده بودند، دیده شده‌است.

ارتباط میان هوش فرهنگی، تسلط زبانی و سازگاری بین فرهنگی، احساس رضایت از اقامت در خارج از کشور و امید به آینده در افرادی که دور از وطن خود هستند، به وسیله هاف (Huff,

¹ indiana State University

(2013) مورد توجه قرار گرفته است. این پژوهش بر روی ۱۴۰ انگلیسی‌زبانی که در ژاپن اقامت داشتند، انجام گرفت. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که از چهار ویژگی هوش فرهنگی، فقط هوش فرهنگی انگیزشی قادر به پیش‌بینی تمامی متغیرها بوده است. بنابراین، هدایت کردن انرژی و توجه به سمت تفاوت‌های فرهنگی برای افرادی که دور از وطن هستند موفقیت‌آمیز بوده است. این امر نه تنها منجر به سازگاری بیشتر آن‌ها با محیط جدید شود، بلکه سبب می‌شود احساس رضایت بیشتری نسبت به کار و زندگی‌شان داشته باشند. در این راستا، بررسی هوش فرهنگی در حوزه آموزش زبان‌های دوم می‌تواند به زبان‌آموزان در محیط زبان مقصد کمک کند تا مهارت‌های شناختی، آگاهی درون‌فرهنگی، مهارت‌های ارتباطی و در نتیجه اعتماد به نفس خود را افزایش دهند (Salisbury et al., 2010). به باور وارگر و برنت (Warger & Burnette, 2000) برای مدرسان شناخت تفاوت‌های زبانی و فرهنگی در بافت تدریس و یادگیری بسیار مهم است؛ دست‌اندرکاران تدریس و آموزش زبان‌های دوم نیز باید به نقش هوش فرهنگی بیشتر اهمیت دهند (Abbasian, 2014).

عباسیان (Abbasian, 2014) به بررسی رابطه هوش فرهنگی و توانش ارتباطی در افراد غیرفارسی‌زبان پرداخته است. به این منظور ۴۰ فارسی‌آموز خارجی از مراکز آموزش زبان فارسی در شهر مشهد مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین هوش فرهنگی در ارتباط با چهار جنبه آن (شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری) و توانش ارتباطی از دو وجه، ارتباطات بین‌فرهنگی و ارتباطات ناقص ارزیابی شدند. یافته‌های پژوهش وی نشان داده است که هوش فرهنگی با ارتباطات بین‌فرهنگی رابطه مثبت و معنادار و با ارتباطات ناقص رابطه منفی و معنادار دارد. به این معنا، فارسی‌آموزانی که از هوش فرهنگی بالاتری برخوردار هستند، در ارتباطات بین‌فرهنگی خود موفق‌تر عمل کردند. این فارسی‌آموزان ارتباطات ناقص و در نتیجه درک همراه با سوء تفاهم کمتری را تجربه می‌کنند. در متغیر جنسیت فقط در ارتباطات ناقص تفاوت معناداری وجود دارد که در آن میانگین ارتباطات ناقص زنان بیشتر از مردان است؛ در متغیر سطح تسلط زبان فارسی (در دو گروه مبتدی و متوسط) تفاوت چشم‌گیری دیده نشد. در متغیر سطح تحصیلات (در دو گروه دیپلم و دانشگاهی)، فارسی‌آموزان خارجی با تحصیلات دانشگاهی نسبت به افراد گروه دیپلم از هوش فرهنگی رفتاری بالاتری برخوردار بوده‌اند.

با مرور پژوهش‌های پیشین روشن است که در پیوند با آموزش موضوع‌های فرهنگی در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با استفاده از هیجان‌ات و حواس به طور هم‌زمان و به صورت سلسله‌مراتبی، پژوهشی انجام نشده است. باید توجه داشت الگوی هیجامد می‌تواند کیفیت

یادگیری زبان فارسی را از طریق ایجاد ارتباط بین فرهنگی، هیجانات زبان آموزان و فعال سازی سطوح مختلف هیجامد ارتقا دهد. بر این مبنا، می توان آن را الگوی مناسبی برای تدریس مسائل فرهنگی و دیگر موضوعات آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان به شمار آورد. در ادامه به معرفی این الگو می پردازیم.

۳. معرفی الگوی هیجامد

«الگوی هیجامد» که تلفیقی از دو واژه هیجان و بسامد^۱ است، نخستین بار به وسیله پیش قدم و همکاران (Pishghadam et al, 2013, p. 149) در کتاب «تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین» با نام «درجه هیجانی» معرفی شده است. پس از آن در پژوهش پیش قدم و فیروزیان پور اصفهانی (Pishghadam & Firuziyan Por Esfahani, 2017) اصطلاح هیجامد برای «الگوی هیجامد» برگزیده شده است.

الگوی هیجامد، مبتنی بر دیدگاه روان شناختی تحول یکپارچه انسان^۲ است که در سال ۱۹۷۰ توسط گرینسپن^۳ معرفی شده است. این رویکرد هیجان ها را پایه و اساس تحول و یادگیری به شمار می آورد (Greenspan & Weider, 1998). رشد هیجانی کودک در آن توسط سه واژه توضیح داده می شود که مشتمل است بر (D^۴) سطح تحولی رشد هیجانی کارکردی که به روابط هیجانی کودک با اطرافیان او اشاره دارد. این ارتباطات می توانند منجر به رشد مثبت یا منفی کودک شوند و شرایط لازم برای هرگونه رشد را فراهم آورند. (I^۵) تفاوت های فردی در حس، تعدیل پردازش و طرح ریزی است که به توانایی های متفاوت افراد در پردازش حسی و هیجانی اشاره دارد. کودکان به خاطر تفاوت توانایی حرکتی و سازمان دهی خود، در ارتباط با محیط و سایر افراد، متفاوت عمل می کنند (Greenspan & Shunker, 2004). (R^۶) روابط و تعاملات کودک با دیگران نیز به تفاوت تجربه های کودکان از دنیای بیرون اشاره دارد.

از آن جا که کودکان حواس متفاوتی دارند، پردازش اطلاعات دریافتی آن ها از طریق حواسشان نیز متفاوت است. این تحلیل حسی سبب تغییر در رفتار کودکان نیز می گردد. از این رو، باید گفت چگونگی ارتباطات عاطفی، حسی و هیجانی کودک و سایر افراد نقش بااهمیتی در

¹ frequency

² developmental individual- differences relationship-based (DIR)

³ greenspan

⁴ development

⁵ individual differences

⁶ relationship

چگونگی دگرگونی روان‌شناختی رشد او دارد. از این منظر، هیجان‌ها باعث رشد روان‌شناختی فرد شده و این رشد در ارتباط با دیگران رخ می‌دهد. این الگو به تمامی هیجان‌ها مثبت و منفی و نقش آن‌ها در رشد کودک اهمیت می‌دهد. زیرا کودک با فراگیری هیجان‌ها گوناگون و شیوه استفاده از آن‌ها به تعامل با محیط و سایرین پرداخته و هیجان‌ها خود را تنظیم می‌کند (Greenspan & Shanker, 2004). بنابراین، دیدگاه روان‌شناختی تحول یکپارچه انسان به اهمیت هیجان‌ها و عواطف در یادگیری پرداخته و به نقش آن‌ها در توجه، حافظه و سایر استعدادها اشاره دارد. این الگو به هیجان‌ها و عواطف در زبان اول می‌پردازد.

دیدگاه تحول یکپارچه انسان، با تأکید بر نقش تعاملات هیجانی در رشد روان‌شناختی انسان معتقد است که همه توانایی‌های پایه انسانی به عنوان ویژگی‌های ژنتیکی از پیش تعیین شده در فرایند رشد ظاهر نمی‌شوند. بلکه این توانایی‌های پایه انسانی، قابلیت‌های اکتسابی هستند که در درون روابط هیجانی کودک با تعامل با دیگران ساخته و تحول می‌یابد. این دیدگاه، رویکردی زیستی، روانی و اجتماعی از تحول انسان ارائه می‌دهد. بر پایه این دیدگاه، ظرفیت‌های اجتماعی، هیجانی، زبانی و شناختی شامل توانایی تنظیم رفتار، انگیزش‌ها و حال روانی، همه در جریان روابط دوطرفه و متعاملی که تبادلات عاطفی هیجانی مؤثری دارند، یاد گرفته می‌شود (Greenspan & Weider, 2006).

با الهام از این الگو، پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al, 2013) به معرفی مفهوم هیجامد در آموزش و یادگیری زبان دوم پرداختند. بر پایه این تعریف، واژگان هر زبان برای افراد مختلف هر جامعه زبانی درجاتی از حس عاطفی دارند که «هیجامد» آن واژه نامیده می‌شود. «هرچه واژه‌ای دارای درجه بالاتری از حس هیجانی برای فرد باشد، یادگیری آن راحت‌تر است و در حقیقت ارتباط مستقیمی میان درجه هیجانی واژگان و زبان‌آموزی وجود دارد» (Pishghadam et al., 2013, p. 149). افزون بر هیجان، حواس نیز در الگوی هیجامد نقش مهمی دارند و با الهام از آموزش چندحسی^۱ در این الگو در نظر گرفته شده‌اند. آموزش چندحسی، به وسیله مونتسوری (Montessori, 1912) معرفی شده‌است. وی معتقد است با به کارگیری حواس پنج‌گانه در آموزش می‌توان یادگیری را کارآمد ساخت. بنابراین، مدرس می‌تواند از طریق محرک‌های حرکتی، دیداری، شنیداری، بویایی و چشایی حواس دانش‌آموزان را تحریک کرده و به اهداف آموزشی مورد نظر خود برسد (Baines, 2008).

¹ multisensory education

با توجه به اهمیت حس و هیجان در الگوی هیجامد و میزان بسامد آن‌ها، پیش‌قدم (Pishghadam, 2015)، شش جایگاه هیجامد تهی^۱ (۰)، هیجامد شنیداری^۲ (۱)، هیجامد دیداری^۳ (۲)، هیجامد لمسی-حرکتی^۴ (۳)، هیجامد درونی^۵ (۴) و هیجامد جامع^۶ (۵) را بر روی یک طیف برای واژگان در نظر گرفته‌است. میزان تجربه در هیجامد تهی، صفر است یعنی شخص هیچ تجربه‌ای در مورد یک واژه، شی یا مفهوم نداشته و نسبت به آن موضوع فاقد هرگونه حس عاطفی است. بنابراین، هیجامد موضوع موردنظر برای وی در سطح تهی بوده و از جنبه درک، آن موضوع در حوزه «هیچ آگاهی»^۷ او قرار دارد (Ebrahimi et al., 2017). یعنی در این مرحله، فرد هیچ اطلاعی درباره موضوع ندارد و موضوع برای وی کاملاً ناآشنا است. در هیجامد شنیداری تجربه به سطح (۱) رسیده و فرد در مورد واژه یا مفهوم فقط تجربه شنیداری کسب می‌کند. در هیجامد دیداری این تجربه به سطح (۲) افزایش یافته و شخص افزون بر تجربه شنیداری، به تجربه دیداری نیز دست می‌یابد. در سطح بعدی که مربوط به هیجامد لمسی-حرکتی است، فرد علاوه بر تجربه شنیداری و دیداری، آن شیء را لمس نیز می‌کند. در این راستا، میزان تجربه حاصل شده از این مرحله به سطح (۳) می‌رسد. در این مراحل، هیجامد فرد وارد حوزه برون آگاهی^۸ می‌شود و در مورد واژه مورد نظر فقط شناختی کلی حاصل می‌گردد. در سطح هیجامد جامع، افزون بر تجربه شنیداری، دیداری و لمسی، شخص تجربه مستقیمی از شیء، واژه یا مفهوم پیدا می‌کند. در این مرحله تجربه وی به سطح (۴) خواهد رسید. در مرحله نهایی که مربوط به هیجامد جامع است - افزون بر تمامی موارد اشاره شده - فرد برای کسب اطلاعات بیشتر دست به پژوهش و جستجو می‌زند. بر این اساس میزان تجربه فرد، به بالاترین سطح یعنی سطح (۷) تجربه خواهد رسید. در مراحل درونی و جامع در پی افزایش بسامد تجربه، فرد خود را به مرحله درون آگاهی^۹ می‌رساند (Ebrahimi et al., 2017). یعنی در این مراحل، درک دقیقی از موضوع مورد نظر شکل خواهد گرفت که منجر به یادگیری عمیقی خواهد شد. شکل (۱)، سطوح چندگانه هیجامد را به طور خلاصه به تصویر کشیده‌است:

¹ null emotioncy

² auditory emotioncy

³ visual emotioncy

⁴ kinesthetic emotioncy

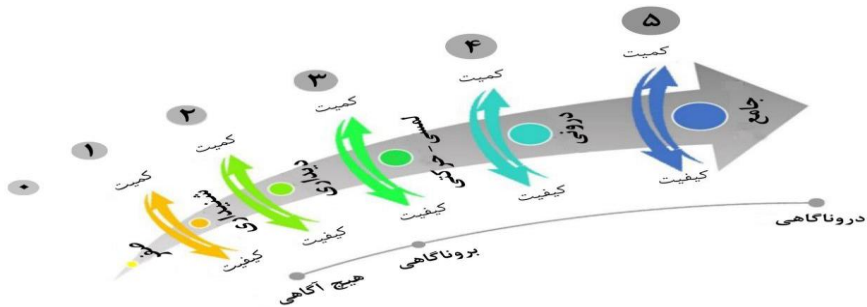
⁵ inner emotioncy

⁶ arch emotioncy

⁷ avolvement

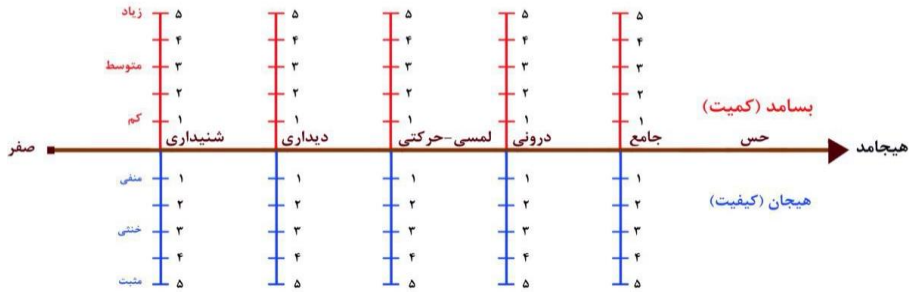
⁸ exvolvement

⁹ involment



شکل ۱: سطوح چندگانه هیجامد (Pishghadam, 2015)

همان گونه که شکل (۱) نشان می‌دهد، پیش‌قدم (Pishghadam, 2015) سطوح گوناگون هیجامد را شامل سه سطح هیچ آگاهی (صفر)، برون آگاهی و درون آگاهی در نظر گرفته است. پیش‌قدم (Pishghadam, 2016) در الگوی بعدی خود سه مؤلفه «حس»، «هیجان» و «بسامد» را با یکدیگر ترکیب و ابزار سنجش دقیق‌تری برای محاسبه هیجامد ارائه نمود (شکل ۲):



شکل ۲: مؤلفه‌های هیجامد (Pishghadam, 2016)

در شکل (۲)، هریک از سطوح هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) به پنج مرحله کمی و پنج مرحله کیفی تقسیم می‌شود. بر اساس آن رابطه سه مؤلفه حس و هیجان (کیفیت) و بسامد (کمیت)، برای اندازه‌گیری هیجامد، به تصویر کشیده شده است. مرحله کمی شامل ۵ مرحله میزان مواجهه (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) است. بر پایه تجربه زبان‌آموز در انجام موضوع امتیازهای ۱ برای بسامد خیلی کم، ۲ برای کم، ۳ برای متوسط، ۴ برای زیاد و ۵ برای خیلی زیاد در نظر گرفته می‌شود. در پنج مرحله کیفی نیز هیجان زبان‌آموز به صورت هیجان‌های خیلی بد (امتیاز ۱)، بد (امتیاز ۲)، خنثی (امتیاز ۳)، خوب (امتیاز ۴) و خیلی خوب (امتیاز ۵) برای هر یک از سطوح هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) ارزیابی

می‌شود. نمره هیج‌آمد به دست آمده در همه مراحل با فرمول **هیج‌آمد = حواس * (بسامد + هیجان)** محاسبه می‌شود. برای نمونه، فردی که در سطح درونی دارای حس خوب نسبت به موضوع و با میزان مواجهه زیاد بوده‌است، نمره هیج‌آمد وی به صورت $۳۲ = (۴+۴) * ۴$ خواهد بود.

۴. روش‌شناسی پژوهش

۴.۱. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

این پژوهش، از نوع شبه‌آزمایشی^۲ (مطالعه توالی زمانی) با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. اثر متغیر مستقل «تدریس مدرس بر اساس الگوی هیج‌آمد» بر متغیرهای وابسته «هیج‌آمد» و «هوش فرهنگی» در ۲۲ جلسه تدریس برای ۶۰ زبان‌آموز زن (۲۶-۱۷ ساله با میانگین سنی ۲۰/۷۱۶ سال) مورد ارزیابی قرار گرفت. این ۶۰ زبان‌آموز از ۱۶ کشور (هندوستان (۲۲ نفر)، پاکستان (۱۰ نفر)، ترکیه (۴ نفر)، سوریه (۳ نفر)، مالزی (۳ نفر)، مصر (۳ نفر)، لیبی (۳ نفر)، تاجیکستان (۲ نفر)، لبنان (۲ نفر)، عراق (۲ نفر)، ماداگاسکار (۱ نفر)، بوروندی (۱ نفر)، افغانستان (۱ نفر)، آذربایجان (۱ نفر)، گینه بیسائو (۱ نفر)، و اندونزی (۱ نفر) در ۴ گروه (هر گروه شامل ۱۵ نفر) که در مدرسه جامعه‌المصطفی‌العالمیه مشغول زبان‌آموزی بودند. این افراد به طور میانگین مدت یک سال در ایران اقامت داشتند و سطح بسندگی زبان فارسی آن‌ها یکسان بود. این امر بر مبنای آزمون ورودی مشخص شد. به این معنا که همه زبان‌آموزان غیر فارسی‌زبان که برای یادگیری زبان فارسی به این مدرسه علمیه مراجعه می‌کنند، بی‌درنگ پس از ورود به جامعه‌المصطفی با آزمون ورودی (به صورت کتبی و مصاحبه شفاهی) بر پایه سطح زبانی در کلاس‌های زبان فارسی سطوح ۱ تا ۷ قرار می‌گیرند. سپس آموزش زبان فارسی آن‌ها آغاز می‌شود. بر اساس آزمون ورودی و مشاوره با مدیر مجموعه، زبان‌آموزان سطح ۷ برای شرکت در طرح انتخاب شدند.

مدت زمان این پژوهش ۶ هفته بود که در هر هفته، برای هر کلاس یک جلسه برگزار شد (۴ جلسه برای ۴ گروه در یک هفته). برای همه شرکت‌کنندگان در ابتدا یک جلسه توجیهی مشترک برگزار شد که در آن پرسش‌نامه معیارهای ورود در اختیار زبان‌آموزان منتخب قرار گرفت. در پایان جلسه توجیهی نیز پرسش‌نامه هوش فرهنگی به عنوان پیش‌آزمون گرفته شد. پس از جلب رضایت زبان‌آموزان، شرح کاملی در پیوند با آزمون و هدف کلی طرح به آنان داده شده و از

^۱ * = علامت ضربدر

^۲ quasi experimental

جلسه بعد، جلسه‌های تدریس مدرس آغاز شد. چهار موضوع فرهنگی که هر یک به بُعدی از فرهنگ ایرانی می‌پردازد، به گونه‌ای انتخاب شدند که زبان‌آموزان هیچ آگاهی درباره آن‌ها نداشته باشند. برای سنجش میزان آشنایی زبان‌آموزان با موضوع‌ها، ۱۲ موضوع فرهنگی انتخاب شدند. سپس با پرسش‌نامه میزان آشنایی با موضوع مشخص شد که سطح آشنایی هر ۶۰ نفر نسبت به موضوع‌های منتخب در سطح صفر و تهی بوده است.

در شروع تدریس، برای هر گروه از میان ۴ موضوع منتخب (بادگیرهای یزد، میرزا قاسمی، داستان زال و سیمرغ و آجیل مشکل‌گشا) به صورت تصادفی یک موضوع انتخاب شد. مرحله شنیداری برای گروه اول با موضوع «آجیل مشکل‌گشا»، گروه دوم با موضوع «میرزا قاسمی»، گروه سوم با موضوع «بادگیرهای یزد» و گروه چهارم با موضوع «داستان زال و سیمرغ» انجام شد. لازم به اشاره است «بادگیرهای یزد»، که یکی از جاذبه‌های توریستی شهر یزد است، نماد معماری، هوش و فراست ایرانیان در گذشته و هنر ایرانی به شمار می‌آید. «میرزا قاسمی» از غذاهای ایرانی است که به سبکی ویژه در ایران پخته می‌شود و نماد توجه ایرانیان به هنر آشپزی است. «آجیل مشکل‌گشا»، فرهنگ نذر و نیاز را در بین ایرانیان نشان می‌دهد. «آجیل مشکل‌گشا»، نشان‌دهنده این حقیقت است که ایرانیان از دیرباز به وجود قدرتی ورای قدرت بشر اعتقاد داشته و برای حل مشکلاتشان از او بهره جسته‌اند. «داستان زال و سیمرغ» نیز یکی از جذاب‌ترین داستان‌های شاهنامه است که افزون بر معرفی شاعر بزرگ فردوسی، بیانگر افسانه‌های مختلف ایرانی و بعضی از آداب و رسوم ایرانیان مانند خانواده‌دوستی و موارد مشابه است.

۲.۴. ابزارهای اندازه‌گیری

در این پژوهش از دو پرسش‌نامه استفاده شد که در ادامه به شرح هر یک از آن‌ها خواهیم پرداخت:

الف) پرسش‌نامه هیجامد پیش‌قدم (Pishghadam, 2015): این پرسش‌نامه، میزان مواجهه زبان‌آموز و تجربه او در انجام موضوع را در مرحله کمی با پرسش‌های مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد) می‌سنجد. همچنین، این پرسش‌نامه مراحل کیفی هیجان زبان‌آموز را برای هر یک از سطوح هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) با پرسش‌های مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی بد، بد، خنثی، خوب، خیلی خوب) ارزیابی می‌کند. پرسش‌نامه مورد اشاره، بارها در دیگر پژوهش‌های مشابه مانند شاهیان (Shahian, 2016) و برسی‌پور (Borsipour, 2016) مورد استفاده قرار گرفته است. همچنین روایی پرسش‌نامه با

استفاده از تحلیل عاملی تأییدی^۱ مورد تأیید است. همچنین، پایایی پرسشنامه مشابه در پایان‌نامه کارشناسی ارشد بررسی‌پور (Borsipour, 2016) با ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۶ مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ پرسش‌نامه هیجامد برای مؤلفه‌های هیجان ۰/۷۹، حواس ۰/۸۸ و بسامد ۰/۸۲ بوده است و میزان پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۸۵ در سطح مناسب پایایی مورد تأیید قرار گرفته است (پیوست الف).

ب) پرسش‌نامه هوش فرهنگی ارلی و انگ (Earley & Ang, 2003): این پرسش‌نامه ۲۰ گویه و چهار مؤلفه دارد. مؤلفه‌های مورد سنجش در این پرسش‌نامه عبارت‌اند از: الف) مؤلفه فراشناختی^۲: به این معنا است که فرد چگونه تجربیات مختلف فرهنگی را درک می‌کند. این جنبه بیانگر فرایندهایی است که افراد برای کسب و درک دانش فرهنگی به کار می‌برند و زمانی اتفاق می‌افتد که افراد در مورد فرایندهای فکری خود و دیگران قضاوت می‌کنند. ب) مؤلفه شناختی^۳: بیانگر درک فرد از تشابهات و تفاوت‌های فرهنگی است و دانش عمومی در مورد فرهنگ‌ها (برای نمونه اطلاعاتی در مورد اعتقادات و باورهای مذهبی و معنوی و ارزش‌ها و باورها در مورد کار، زمان، ارتباطات خانوادگی، آداب و رسوم و زبان) را بازگو می‌کند. ج) مؤلفه انگیزشی^۴: میزان علاقه فرد را برای آزمودن فرهنگ‌های دیگر و تعامل با افرادی از فرهنگ‌های گوناگون نشان می‌دهد. د) مؤلفه رفتاری^۵: نشان‌دهنده قابلیت فرد برای سازگاری با آن دسته از رفتارهای کلامی و غیرکلامی است که برای برخورد با فرهنگ‌های گوناگون مناسب هستند. این عنصر هوش فرهنگی بر این موضوع تمرکز می‌کند که افراد در شرایطی که در فرهنگ جدید قرار می‌گیرند چگونه عمل می‌کنند (اعمال آشکار فرد). هوش فرهنگی رفتاری به توانایی فرد برای انجام واکنش مناسب اشاره دارد. سطح اندازه‌گیری این پرسش‌نامه فاصله‌ای و در قالب پرسش‌های بسته پاسخ با مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) طراحی شده است. در صورتی که فردی گزینه کاملاً موافق را انتخاب نماید امتیاز ۷ و گزینه کاملاً مخالف را انتخاب نماید امتیاز ۱ را کسب خواهد کرد. به بیانی، دامنه نمره‌های پرسش‌نامه بین ۱ و ۷ خواهد بود. برای به دست آوردن نمره کل، نمره همه پاره‌گفته‌ها با یکدیگر جمع می‌شود. پرسش ۱ تا ۴ اشاره به بعد فراشناختی (راهبردی)، پرسش ۵ تا ۱۰ اشاره به بعد شناختی (دانشی)، پرسش ۱۱ تا ۱۵ اشاره به بعد انگیزشی و پرسش ۱۶ تا ۲۰ اشاره به بعد رفتاری دارد.

¹ confirmatory factor analysis (CFA)

² metacognitive component

³ cognitive component

⁴ motivational

⁵ behavioral component

این آزمون توانایی شرکت‌کنندگان را در برقراری ارتباط بهتر در بعد فرهنگی متفاوت می‌سنجد. همچنین این آزمون، در کشورهای گوناگون جهان، از جمله ایران به وسیله پژوهشگرانی مانند کاظمی (Kazemi, 2009)، نائیجی و عباس‌علی‌زاده (Naiji & Abbasalizade, 2012) و افراد مشابهی اجرا گردیده‌است. روایی آزمون با ارجاع به دیدگاه متخصصان و کارشناسان به روش صوری و تحلیل عاملی تأییدی تعیین گردیده‌است. در پژوهش‌های پیشین که بر روی نمونه‌های ایرانی انجام شده، ضرایب آلفای کرانباخ برای تمامی ابعاد هوش فرهنگی بالای ۰/۷ گزارش شده‌است (Ghaffari, 2009; Abbasalizade, 2008; Naiji & Abbasalizade, 2012). در پژوهش رحیم‌نیا و همکاران (Rahimnia et al., 2010) روایی این پرسش‌نامه به وسیله صاحب‌نظران با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی تأیید شده و پایایی آن نیز، با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ، ۰/۹۳ به دست آمده‌است (Ang et al., 2007). پایایی کلی پرسش‌نامه را بالغ بر ۰/۷۰ و جنبه‌های هوش فرهنگی را به ترتیب فراشناختی ۰/۷۲، شناختی ۰/۸۶، انگیزشی ۰/۷۶ و رفتاری ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۴ بوده‌است که پایایی آن تأیید می‌شود (پیوست ب).

۴.۳. روش تدریس بر مبنای الگوی هیجامد

در تدریس جلسه شنیداری، آموزگار ابتدا در مورد موضوعی که زبان‌آموزان، هیچ اطلاعی درباره آن نداشتند، توضیحاتی را در حدود ۱۰ دقیقه به صورت شفاهی ارائه کرد. سپس، آموزگار برای جلوگیری از یکنواختی صدایش و تأثیر آن بر روی فارسی‌آموزان، از لوح فشرده صوتی به مدت ۱۰ دقیقه برای توصیف موضوع موردنظر استفاده کرد. در جلسه دیداری، آموزگار پس از معرفی موضوع دوم با استفاده از تصاویر مربوط به آن به مدت ۱۰ دقیقه موضوع را توضیح داد. سپس آموزگار برای تبیین بیشتر موضوع دوم، به مدت ۱۰ دقیقه از لوح فشرده تصویری و فیلم‌های موجود بهره برد. در جلسه لمسی-حرکتی، برای مشاهده نزدیک موضوع سوم از نزدیک و لمس آن، مدرس ابزار مربوط به موضوع را که از پیش تهیه و با خود به کلاس آورد. پس از معرفی آن به صورت اجمالی و به مدت ۱۰ دقیقه، به زبان‌آموزان فرصت داده شد تا به مدت ۱۰ دقیقه ابزار مربوط را لمس کنند. در جلسه درونی، مدرس ابتدا موضوع چهارم را به مدت ۱۰ دقیقه و با استفاده از لوح فشرده تصویری، توضیحات شفاهی و موارد مشابه معرفی کرد. سپس، با ارائه توضیحات کافی از زبان‌آموزان درخواست شد موضوع را به مدت ۱۰ دقیقه شبیه‌سازی کنند. این امر با توجه به فیلم‌های مشاهده شده و آنچه در مورد موضوع شنیده‌اند و با استفاده از وسایل و ابزارهایی که قبلاً توسط مدرس تهیه شده‌است، درخواست شد. در پایان جلسه، از فارسی‌آموزان

خواسته شد برای مرحله جامع، در مورد همان موضوع تدریس شده در مرحله درونی از منابع پژوهشی در دسترس از جمله کتابخانه‌ها، فضای مجازی، اینترنت و موارد مشابه به مدت زمان سه ساعت پژوهش کنند. سپس، آن‌ها گزارش تحقیقات خود را به صورت کتبی برای جلسه آینده به کلاس بیاورند.

در جلسه پایانی که به جلسه جامع اختصاص داشت، آموزگار نتیجه گزارش‌ها و پژوهش‌های زبان‌آموزان را گردآوری کرد. سپس از آنان درخواست کرد هر نفر نتیجه پژوهش خود را به صورت شفاهی و خلاصه بیان کند. (برای هر نفر حدود ۱ دقیقه و ۲۰ ثانیه در نظر گرفته شده است). در پایان، تمامی جلسات برای سنجش میزان هیجاند زبان‌آموزان مدت زمان ۸ دقیقه به پرسش‌نامه هیجاند (پیوست الف) اختصاص داده شده است. پس از پایان یافتن جلسه‌های تدریس، برای سنجش میزان تغییر احتمالی هوش فرهنگی از ۶۰ زبان‌آموز شرکت‌کننده در طرح پرسش‌نامه هوش فرهنگی به‌عنوان پس‌آزمون گرفته شد. جدول (۱) روش اجرای دقیق طرح را به صورت خلاصه در مدت زمان تدریس نشان می‌دهد.

جدول ۱: روش اجرای طرح در مدت زمان تدریس

جلسات	کلاس ۱	کلاس ۲	کلاس ۳	کلاس ۴	ابزار تدریس
جلسه (توجیهی)	اجرای پیش‌آزمون	اجرای پیش‌آزمون	اجرای پیش‌آزمون	اجرای پیش‌آزمون	پرسش‌نامه و توضیحات شفاهی مدرس پیرامون طرح پرسش‌نامه هوش فرهنگی و میزان آشنایی با موضوع
هیجاند شنیداری	آجیل مشکل‌گشا	میرزاقاسمی	بادگیرهای یزد	داستان زال و سیمرغ	توضیحات شفاهی مدرس و استفاده از لوح فشرده صوتی
هیجاند دیداری	میرزاقاسمی	زال و سیمرغ	آجیل مشکل‌گشا	بادگیرهای یزد	تصاویر، لوح فشرده تصویری، نمایش فیلم، انیمیشن و اسلاید
هیجاند لمسی-حرکتی	بادگیرهای یزد	زال و سیمرغ	آجیل مشکل‌گشا	میرزاقاسمی	آوردن شیء به کلاس و استفاده از ماکت، عروسک، مجسمه، غذا
هیجاند درونی	داستان زال و سیمرغ	بادگیرهای یزد	میرزاقاسمی	آجیل مشکل‌گشا	۱- اجرای نمایشنامه توسط زبان‌آموز ۲- ساخت ماکت توسط زبان‌آموز با کاغذ، خمیر بازی و مقوا ۳- خوردن غذا توسط زبان‌آموز و پخت آن ۴- اجرای مراسم و بسته‌بندی آجیل
هیجاند جامع	گزارش تحقیق در مورد زال و سیمرغ	گزارش تحقیق در مورد بادگیرهای یزد	گزارش تحقیق در مورد میرزاقاسمی	گزارش تحقیق در مورد آجیل مشکل‌گشا	گردآوری یافته‌های پژوهش به صورت کتبی و شفاهی
جلسه پایانی	اجرای پس‌آزمون	اجرای پس‌آزمون	اجرای پس‌آزمون	اجرای پس‌آزمون	پرسش‌نامه هوش فرهنگی

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار اسپس اس اس^۱ ۲۲ و برای بررسی هنجار بودن توزیع داده‌ها، آزمون کولموگروف اسمیرنوف^۲ مورد استفاده قرار گرفت. به منظور بررسی رابطه معنادار میان هوش فرهنگی در پیش آزمون و پس آزمون از آزمون تی^۳ در میان زیرسازه‌ها استفاده شد. آماره‌های توصیفی مربوط به هیجامد و هوش فرهنگی در جداول (۲) و (۳) نشان داده شده‌است:

جدول ۲: آماره‌های توصیفی هیجامد

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
هیجامد تهی	۶۰	۰	۰	۰	۰
هیجامد شنیداری	۶۰	۲/۰۰	۲۰/۰۰	۵/۴۰	۲/۵۹
هیجامد دیداری	۶۰	۱۰/۱۰۰	۲۰/۰۰	۱۳/۸۳	۳/۵۱
هیجامد لمسی - حرکتی	۶۰	۶/۰۰	۳۰/۰۰	۲۱/۸۱	۴/۱۵
هیجامد درونی	۶۰	۲۰/۰۰	۴۰/۰۰	۳۲/۲۶	۴/۶۵
هیجامد جامع	۶۰	۳۰/۰۰	۵۰/۰۰	۴۱/۳۵	۶/۳۵

نمره هیجامد می‌تواند بین اعداد ۰ تا ۵۰ قرار داشته باشد. در این جدول، کمترین میانگین (۵/۴۰) فراگیران در جلسه شنیداری و بیشترین میانگین (۴۱/۳۵) مربوط به جلسه جامع بوده‌است. همان‌گونه که از یافته‌های این جلسه‌ها روشن است، نمره‌های هیجامد زبان آموزان شامل بررسی سه مؤلفه (احساس زبان آموز به موضوع، میزان مواجهه و هیجان وی نسبت به موضوع تدریس شده) به صورت صعودی در هر جلسه نسبت به جلسه پیش رو به افزایش بوده‌است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که زبان آموزان در جلسه‌های شنیداری و دیداری و لمسی-حرکتی که در سطح برون آگاهی قرار داشتند، به مشاهده موضوع پرداختند. سپس، پژوهش در مورد آن در مرحله درونی و جامع به سطح درون آگاهی رسیده و توانسته‌اند بیشترین نمره را به دست آورند. آماره‌های توصیفی هوش فرهنگی در جدول (۳) نشان داده شده‌است:

جدول ۳: آماره‌های توصیفی پیش آزمون و پس آزمون هوش فرهنگی

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
هوش فرهنگی - پیش آزمون	۶۰	۲۹/۰۰	۱۱۰/۰۰	۷۴/۱۸۳۳	۱۸/۱۷۲۸۹
هوش فرهنگی - پس آزمون	۶۰	۱۹/۰۰	۱۲۰/۰۰	۹۲/۱۳۳۳	۱۴/۸۰۴۳۴

^۱ SPSS22

^۲ Kolmogorov-Smirnov test

^۳ T-test

دامنه نمره‌ها برای آزمون هوش فرهنگی بین ۲۰ تا ۱۴۰ است. همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، میانگین نمره زبان آموزان در پیش‌آزمون (۷۴/۱۸) کمتر از میانگین نمره آن‌ها در پس‌آزمون (۹۲/۱۳) است. جدول (۴)، یافته‌های آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای نمره کلی پرسش‌نامه هوش فرهنگی را نشان می‌دهد. مشاهده می‌شود میزان سطح معناداری به‌دست‌آمده برای متغیر مستقل بیشتر از ۰/۰۵ است. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که توزیع داده‌ها برای این متغیر نرمال است.

جدول ۴: نتیجه آزمون کولموگروف اسمیرنوف

متغیرهای پژوهش	آماره	تعداد	سطح معناداری
هوش فرهنگی - پیش‌آزمون	۰/۹۷۵	۶۰	۰/۲۶۲

۵.۱. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هوش فرهنگی

برای بررسی رابطه میان هوش فرهنگی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و سنجش تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان از آزمون تی استفاده شد. همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، میانگین نمره فارسی‌آموزان در پیش‌آزمون (۷۴/۱۸) کمتر از میانگین نمره آن‌ها در پس‌آزمون (۹۲/۱۳) است. بنابراین برای اینکه مشخص شود آیا این تفاوت معنادار است یا خیر از آزمون تی (جدول ۵) استفاده شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تی میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون هوش فرهنگی

متغیر	کمترین	بیشترین	نمره تی	درجه آزادی	سطح معناداری
مقایسه پیش‌آزمون - پس‌آزمون هوش فرهنگی	-۲۳/۱۱۷۳۰	-۱۲/۷۸۲۷۰	-۶/۹۵	۵۹	۰/۰۰۰

همان‌گونه که جدول (۵) نشان می‌دهد، تفاوت معناداری میان نمره تی پیش‌آزمون و پس‌آزمون (پس از آموزش براساس الگوی هیجامد) هوش فرهنگی وجود دارد. این نتیجه به این معناست که زبان‌آموزان در پس‌آزمون، هوش فرهنگی بالاتری نسبت به پیش‌آزمون دارند. همچنین معلوم شد استفاده از تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان تأثیر معنادار داشته است.

۵.۲. مقایسه میزان هیجامد در سطوح مختلف آموزش

یکی از متغیرهای وابسته پژوهش بررسی میزان هیجامد در سطوح مختلف تدریس بوده‌است. بر این مبنای گمان می‌رود رابطه‌ای مستقیم میان سطوح هیجامد و هوش فرهنگی زبان‌آموز وجود داشته باشد. در این راستا، میزان تغییر هر یک از سطوح هیجامد نیز مورد ارزیابی گرفته‌است. بر اساس جدول (۶)، تفاوت معناداری میان سطح هیجامد در جلسه‌های شنیداری (۱)، دیداری (۲)، لمسی-حرکتی (۳)، درونی (۴) و جامع (۵) وجود دارد.

جدول ۶: آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

منبع	مجموع نمرات	درجه آزادی	میانگین نمرات	F	سطح معناداری
مدل صحیح ^۱	۴۹۳۱۱/۷۵	۱۱	۴۴۸۲/۸۲۵	۲۳۲/۳۰۴	۰/۰۰۰
حائل ^۲	۹۰۳/۹۰۰	۱	۹۰۳/۹۰۰	۴۶/۸۴۱	۰/۰۰۰
هوش فرهنگی	۱۵/۲۸۱	۱	۱۵/۲۸۱	۰/۷۹۲	۰/۳۷۴
جلسه‌ها	۴۹۰۶۵/۵۶۷	۴	۱۲۲۶۶/۳۹۲	۶۳۵/۶۵۷	۰/۰۰
خطا	۵۵۵۷/۵۹۲	۲۸۸	۱۹/۲۹۷		
مجموع	۲۱۲۶۵/۰۰	۳۰۰			
مجموع درست	۵۴۸۶۸/۶۶۷	۲۹۹			

جدول (۶)، وجود تفاوت را نشان می‌دهد اما مشخص نیست که این تفاوت میان کدام یک از میانگین‌ها وجود دارد. برای تشخیص این موضوع، به آزمون تعقیبی شفه^۳ نیاز است تا مشخص شود میان کدام جفت میانگین‌ها تفاوت وجود دارد. جدول (۷) مقایسه دوبه‌دوی تفاوت دقیق میان میانگین‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۷: یافته‌های آزمون تعقیبی شفه^۴

نوع جلسه	نوع جلسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
هیجامد شنیداری	هیجامد دیداری	*-۸/۴۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیجامد لمسی-حرکتی	*-۱۶/۴۱۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیجامد درونی	*-۲۶/۸۶۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰

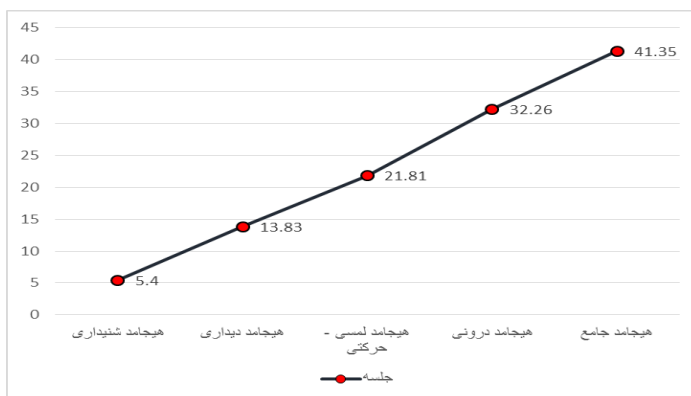
^۱ corrected Model

^۲ intercept

^۳ Scheffee Post-hoc test

^۴ *: تفاوت میانگین معنادار و در سطح ۰/۰۵ است.

نوع جلسه	نوع جلسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
	هیچامد جامع	*-۳۵/۹۵۰	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
هیچامد دیداری	هیچامد شنیداری	۸/۴۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد لمسی - حرکتی	*-۷/۹۸۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد درونی	*-۱۸/۴۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد جامع	*-۲۷/۵۱۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
هیچامد لمسی - حرکتی	هیچامد شنیداری	*۱۶/۴۱۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد دیداری	۷/۹۸۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد درونی	*-۱۰/۴۵۰	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد جامع	*-۱۹/۵۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
هیچامد درونی	هیچامد شنیداری	*۲۶/۸۶۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد دیداری	*۱۸/۴۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد لمسی - حرکتی	*۱۰/۴۵۰	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد جامع	*-۹/۰۸۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
هیچامد جامع	هیچامد شنیداری	۳۵/۹۵۰	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد دیداری	*۲۷/۵۱۷	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد لمسی - حرکتی	*۱۹/۵۳۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰
	هیچامد درونی	*۹/۰۸۳	۰/۸۰۲	۰/۰۰۰



شکل ۳: میانگین سطوح هیچامد در مدت زمان تدریس

همان گونه که شکل (۳) نشان می دهد نمره میانگین هیچامد زبان آموزان در هر جلسه به صورت زیر است:

تهی، شنیداری، دیداری، لمسی- حرکتی، درونی، جامع
 ۰/۰۰ > ۵/۴۰ > ۱۳/۸۳ > ۲۱/۸۱ > ۳۲/۲۶ > ۴۱/۳۵

در شکل بالا، مشاهده می‌شود که نمره میانگین هیجامد زبان‌آموزان در هر جلسه به صورت پلکانی افزایش داشته‌است. بر پایه این جدول مشاهده می‌شود که مدرس سطوح مختلف هیجامد را در زبان‌آموزان در هر مرحله با درگیری حواس و هیجان بیشتر نسبت به مرحله پیشین افزایش داده‌است. از آنجایی که این الگو به صورت سلسله‌مراتبی و افزایشی در بالا بردن سطح هیجان عمل می‌کند، طبیعی است که در سطوح بالای آن (درونی و جامع) زبان‌آموزان در سطح درون‌آگاهی قرار گرفته‌است. بر این اساس، زبان‌آموزان به نسبت سطوح پائین (شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی) که در آن‌ها فرآیند برونی‌سازی اتفاق می‌افتد، سطح بیشتری از آگاهی و هیجان را به دست می‌آورند.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی «هیجامد» بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان انجام شد. پس از انجام پیش‌آزمون و سنجش هوش فرهنگی توسط پرسش‌نامه ارلی و انگ (Earley & Ang, 2003)، مراحل آموزش بر طبق الگوی هیجامد در ۲۰ جلسه در ۴ گروه (هر گروه ۵ جلسه شامل مراحل (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع) انجام پذیرفت. سپس در جلسه‌ای جداگانه پس‌آزمون شامل پرسش‌نامه‌های هوش فرهنگی گرفته شد (به طور کلی ۲۲ جلسه تدریس).

همان‌گونه که در جدول (۳) نشان داده شده‌است، تغییر معناداری در نمره میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون هوش فرهنگی زبان‌آموزان مشاهده شده‌است. بنابراین تدریس مبتنی بر الگوی هیجامد بر ارتقای هوش فرهنگی اثر معناداری داشته‌است. بر پایه پژوهش مورگان (Morgan, 2003)، یادگیری فرهنگ زبان دوم تأثیر بسزایی بر میزان موفقیت زبان‌آموز در فرآیند یادگیری داشته و منجر به ایجاد نگرش مثبت در وی می‌شود. از سویی دیگر، نکته‌های فرهنگی جدید و چالش‌برانگیز مدت زمان بیشتری در ذهن زبان‌آموزان می‌مانند. چرا که درگیری بیشتری در ذهن آن‌ها ایجاد می‌کنند. در همین راستا، موضوع‌های فرهنگی پژوهش حاضر نیز به صورتی انتخاب شد که زبان‌آموزان هیچ‌گونه آشنایی با آن‌ها نداشته و در نتیجه، آشنایی با فرهنگ زبان مقصد (زبان فارسی) و یادگیری نکات فرهنگی مربوط به این زبان برای آنان چالش‌برانگیز و جذاب بوده‌است.

باید توجه داشت نمره هوش فرهنگی فرد ثابت نیست و می‌تواند از طریق آموزش، تعامل و تجربه افزایش یابد. تأکید هوش فرهنگی بر این است که از طریق یادگیری هر فردی می‌تواند از

لحاظ فرهنگی باهوش تر شود (Livermore, 2009). راه‌های بسیاری برای تحقق این هدف وجود دارد که آموزش به صورت تجربی و عملی یکی از راهکارهای افزایش هوش فرهنگی است. آموزگار می‌تواند با استفاده هرچه بیشتر از ابزارهای آموزشی فرهنگی به ویژه ابزارهای تصویری مانند پوستر، فیلم، پازل، اسلاید و حتی تهیه ابزارهایی به منظور آوردن به کلاس برای تفهیم بیشتر زبان‌آموزان، توجه آنان را به سمت این ابزار جلب کند. به این ترتیب، آموزگار خود را از اینکه تنها محور توجه در کلاس درس باشد، خارج کند.

استفاده از فیلم‌های سینمایی ایرانی مرتبط با موضوع در کلاس فارسی یکی از فعالیت‌های مفید در آموزش نکته‌های زبانی و غیرزبانی فرهنگ است. با فیلم‌های سینمایی می‌توان چگونگی نشستن، نگاه کردن افراد به یک‌دیگر، روابط غیر کلامی، زبان بدن و حرکات مربوط به زمان‌های عصبانیت، خوشحالی، بیان تریک و موارد مشابه را به زبان‌آموزان نشان داد و درباره آن‌ها در کلاس گفت‌وگو کرد. به این ترتیب، زبان‌آموزان هنجارهای فرهنگی ایران را می‌آموزند و می‌توانند آن‌ها را با هنجارهای جامعه خود مقایسه کنند. در سطوح پیشرفته نیز با نمایش فیلم و بحث درباره داستان فیلم، زبان‌آموزان با مسائل روز، موضوع‌های حساس و دغدغه‌های فکری و فرهنگی ایرانیان آشنا می‌شوند. به این وسیله، آن‌ها در فعالیت‌ها شرکت می‌کنند و با ایجاد حس رقابت، حس خود را در مورد فرهنگ زبان دوم در قیاس با فرهنگ خودشان بیان می‌کنند (Morgan, 1993). این امر در جلسه‌های لمسی-حرکتی، درونی و جامع به روشنی مشاهده شده‌است.

با به کارگیری ابزارها توسط زبان‌آموز در مرحله درونی و اجرا کردن موضوع به صورت عملی توسط وی، سطح آگاهی او نسبت به موضوع با دیدن آن از نزدیک افزایش می‌یابد. زبان‌آموز به صورت فیزیکی و هیجانی درگیر موضوع مورد نظر می‌شود. سپس، با ایجاد تعامل دوسویه میان مدرس و فارسی‌آموز، یادگیری مؤثرتر و باثبات‌تر با تجربه مستقیم موضوع در کلاس شکل می‌گیرد. زبان‌آموزان که تاکنون هیچ اطلاعاتی درباره نکته‌های فرهنگی زبان فارسی نداشتند، با استفاده از فعالیت‌های عملی در مرحله درونی، فرهنگ زبان فارسی را در پیوند و قیاس با فرهنگ خودشان فرا می‌گیرند. سپس آن‌ها به راحتی در مورد فرهنگی که تجربه می‌کنند، می‌توانند اظهار نظر کنند. این یافته در راستای پژوهش (Furnham, 1994) قرار دارد. بر این مبنا، اگر یادگیری از طریق انجام فعالیت‌های عملی و زمانی که شخص به طور فعال، در موقعیت‌های واقعی قرار می‌گیرد و آن را تجربه می‌کند صورت پذیرد، می‌تواند اثرات مخرب شوک فرهنگی^۱

^۱ Culture shock

(هیجانان ناخوشایند در مواجهه با فرهنگ جدید) را تا اندازه‌ای ممکن کاهش دهد. همچنین، پژوهش‌ها نشان دادند استفاده از الگوی هیجامد با خنثی کردن اثر سبک‌های یادگیری و ایجاد احساس لذت و تولید هیجان مثبت باعث ایجاد غرقگی می‌شود (Ebrahimi et al., 2017a). این امر ممکن است قادر به کاهش اثرات مخرب شوک فرهنگی در نتیجه رویارویی با فرهنگ بیگانه است و نگرش فرد را نیز تحت تأثیر قرار دهد (Ebrahimi et al., 2017b).

آلپتکین (Alptekin, 1993) بیان می‌کند همان‌گونه که زبان‌آموز در مورد فرهنگی که آن را تجربه نکرده‌است، مجبور به صحبت شود، نمی‌تواند در مورد آن اظهار نظر کند. به بیان دیگر، زبان‌آموزانی که در کشور خود، بدون تجربه فرهنگ زبان دوم، فقط در مورد فرهنگ زبان دوم مطالبی را می‌شنوند و هرگز آن‌ها را تجربه نمی‌کنند، نمی‌توانند درک درستی از فرهنگ زبان مقصد داشته باشند. این مشکل در الگوی هیجامد از بین رفته‌است. زیرا موضوعات منتخب به زبان‌آموزانی آموزش داده شد که به کشور زبان مقصد (ایران) سفر کرده بودند و فرهنگ مقصد را از نزدیک تجربه می‌کردند. همچنین، موضوع‌های برگزیده همگی در مرحله لمسی-حرکتی و درونی در فضای کلاس شبیه‌سازی شدند. در نتیجه، زبان‌آموزان با تجربه مستقیم موضوع فرهنگی در این مراحل که مطالب برای آن‌ها درونی‌سازی شده بود، با مقایسه فرهنگ خود و فرهنگ ایرانی، قادر به اظهار نظر درباره فرهنگ جدید شدند. همچنین میزان مشارکت زبان‌آموزان در بحث نیز افزایش یافت. بنابراین، افزایش میزان مشارکت زبان‌آموزان در مرحله درونی و گرفتن نقش توسط آن‌ها سبب یادگیری بهتر موضوع‌ها شده‌است.

در مرحله جامع نیز، معرفی پایگاه‌های اینترنتی و وبلاگ‌هایی با موضوع‌های گوناگون فرهنگی در کلاس یکی از فعالیت‌های مفید است. زبان‌آموزان بسته به موضوع پژوهش می‌توانند از یکی از پایگاه‌ها یا وبلاگ‌ها مطالبی را پیرامون موضوع انتخاب کرده و درباره آن در کلاس بحث و گفت‌وگو کنند. این امر سبب آشنایی با موضوعات فرهنگی توسط زبان‌آموز و افزایش میزان مشارکت و پیامد کارآیی میزان یادگیری وی خواهد شد. بنابراین، بر پایه دیدگاه (Genc & Bada, 2005; Piasecka, 2011; Brooks, 1967) آموزش نکته‌های فرهنگی در کلاس‌های آموزشی زبان دوم نقش مهمی را بر عهده دارد و باید به آن‌ها توجه شود. این مبحث‌ها به زبان‌آموزان کمک می‌کند که به تفاوت‌ها و شباهت‌های فرهنگی توجه کنند و یادگیری آن‌ها آسان شود. زبان و فرهنگ دو جزء جدایی‌ناپذیرند (Sinha & Lopez, 2000). یافته‌های جدول (۳) نیز به خوبی این ادعا را اثبات می‌کند. بنابراین، می‌توان زبان را معادل فرهنگ و فرهنگ را برابر با زبان دانست (Kramsch et al., 2009).

در نهایت، یافته‌ها نشان می‌دهد می‌توان از الگوی هیجامد برای آموزش نکته‌های فرهنگی و افزایش سطوح هیجان و هوش فرهنگی زبان‌آموزان بهره برد. زیرا یکی از عناصری که در یادگیری زبان‌آموزان نقش مهمی را بر عهده دارند، هوش فرهنگی آن‌ها است. زبان‌آموزانی که از هوش فرهنگی بالاتری برخوردارند، در کلاس‌های آموزش زبان در پی فرصتی برای کسب مهارت زبانی، ایده‌ها و روابط جدید و ارتباط بهتر با مدرس و دیگر زبان‌آموزان هستند. آن‌ها می‌توانند احساسات و نگرش خود را بهتر بیان کنند و دیگران را راحت‌تر بپذیرند و در نتیجه، فرآیند یادگیری زبان را برای خود تسهیل کنند. بنابراین، مباحث و فعالیت‌های فرهنگی در کلاس درس و هوش فرهنگی رابطه تنگاتنگی با یک‌دیگر دارند و باید در فرایند یادگیری در نظر گرفته شوند (Ghonsooly et al., 2013). البته باید توجه داشت هدف از آموزش نکته‌های فرهنگی این نیست که زبان‌آموزان باید لزوماً مانند ایرانیان رفتار کنند. بلکه باید بتوانند به این اندازه برسند که رفتارهای معنی‌دار فارسی‌زبانان را بر پایه رفتارهای فرهنگی - اجتماعی جامعه خود پردازش نکنند. زیرا سبب سوء تفاهم شده و ارتباط به درستی برقرار نمی‌شود (Ziahoseini, 2007).

آن‌چه بر مبنای یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد این است که آموزگاران در فرآیند آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، برای ایجاد درک متقابل میان مدرس و زبان‌آموزان، باید هیجان‌ات و حواس زبان‌آموز را مورد توجه قرار دهند. با توجه به این دو مؤلفه، به نگارش کتاب‌های درسی در این حوزه پردازند. پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های دیگری در زمینه دیگر مهارت‌ها در زبان فارسی انجام شود تا تأثیر به‌کارگیری الگوی هیجامد بر ارتقا یا عدم ارتقای آن‌ها نیز مورد ارزیابی قرار گیرد. همچنین، آموزش عملکرد و به‌کارگیری الگوی هیجامد به مدرسان از طریق کارگاه‌های آموزشی پیشنهاد می‌گردد. چرا که آن‌ها را در تهیه مواد درسی مناسب برای آموزش یاری می‌رساند.

فهرست منابع

- ابراهیمی، شیماء، رضا پیش‌قدم، اعظم استاجی و سید امیر امین‌یزدی. (۱۳۹۶ الف). «معرفی هیجامد و بررسی تأثیر آن در غرقگی و سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی». *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. سال ۶. دوره ۱. صص ۵۷-۸۲.
- ابراهیمی، شیماء، رضا پیش‌قدم، اعظم استاجی و سید امیر امین‌یزدی. (۱۳۹۶ ب). «بررسی تأثیر استفاده از الگوی هیجامد» بر نگرش به یادگیری زبان‌آموزان. *مطالعات زبان و ترجمه*. شماره ۲. صص ۱-

پیش قدم، رضا؛ طباطبائیان، مریم السادات؛ ناوری، صفورا. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش قدم، رضا و آیلین فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۶). «معرفی «هیجامد» به عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی». *جستارهای زبانی*. سال ۵. دوره ۸۵. صص ۷۹-۱۰۵.

رحیم‌نیا، فریبرز، سعید مرتضوی و طویی دلارام (۱۳۸۸). «بررسی میزان تأثیر هوش فرهنگی بر عملکرد وظیفه‌ای مدیران (مورد مطالعه: شعب بانک اقتصاد نوین استان تهران)». *مدیریت فردا*. دوره ۸. شماره ۲۲. صص ۷-۷۸.

ضیاء حسینی، سید محمد. (۱۳۸۵). *روش تدریس زبان فارسی به فارسی آموزان خارجی*. تهران: نشر سخن. عباسعلی زاده، منصوره. (۱۳۸۶). *تبیین رابطه هوش فرهنگی با انگیزه توفیق طلبی مدیران در وزارت نفت جمهوری اسلامی ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکز).

عباسیان، فهیمه. (۱۳۹۲). *بررسی رابطه میان هوش فرهنگی و توانش ارتباطی در غیرفارسی‌زبانان (مطالعه موردی فارسی آموزان خارجی)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.

غفاری، جعفر. (۱۳۸۷). *بررسی رابطه هوش عاطفی و هوش فرهنگی بر عملکرد مدیران مدارس حوزه علمیه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکز).

کاظمی، معصومه. (۱۳۸۷). *بررسی رابطه هوش فرهنگی با عملکرد کارکنان جامعه المصطفی‌العالمیه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

مهران، پریسا، الهه ستوده‌نما و سوسن مرندی. (۱۳۹۴). «دیدگاه‌های زبان آموزان در مورد فرهنگ و بازتاب آن در آموزش زبان انگلیسی به دانشجویان ایرانی». *زبان پژوهی*. دوره ۷. شماره ۱۷. صص ۱۴۳-۱۷۴.

نایجی، محمود و منصوره عباسعلی زاده (۱۳۹۰). «هوش فرهنگی و رابطه آن با ویژگی‌های کارآفرینانه مدیران سازمان‌های غیرانتفاعی در ایران». *فصلنامه توسعه کارآفرینی*. سال ۳. دوره ۱۲. صص ۲۷-۴۴.

References

- Abbasalizade, M. (2008). *Elaborating the relationship between cultural intelligence and managers' success motivation in the ministry of oil in the Islamic republic of Iran* (Unpublished Master thesis). Azad University, Tehran, Iran [In Persian].
- Abbasian, F. (2014). *Examining the relationship between cultural intelligence and communicative competence in non-Persian language learners* (Unpublished Master thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran [In Persian].
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 47(2), 136-143.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K.J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and performance. *Management and Organization Review*, 3 (3), 335-371.

- Baez, D. (2012). *Cultural intelligence in foreign language classes* (Unpublished PhD dissertation). Indiana State University, Indiana, USA.
- Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses*. Virginia: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
- Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: a case of Iranian EFL learners* (Unpublished Master thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, 1(3), 204-217.
- Earley, P., & Ang. S. (2003). *Cultural intelligence: individual interactions across cultures*. California: Stanford University Press.
- Ebrahimi, Sh., Estaji, A., Pishghadam, R., & Aminyazdi, A. (2017). Assessing the effect of emotioncy model on non-Persian students' attitude. *Language and Translation Studies*, 2(50), 1-31 [In Persian].
- Ebrahimi, Sh., Pishghadam, R., Estaji, A., & Aminyazdi, A. (2017). Introducing emotioncy and exploring its effect on flow and learning styles of learners of Persian as a foreign language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(13), 57-82 [In Persian].
- Furnham, A. (1994). Communicating in foreign lands: the cause, consequences and cures of culture shock. In M. Byram (Ed.), *Culture and Language Learning in Higher Education*. Great Britain: Short Run Press.
- Genc, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5, 73-84.
- Ghaffari, J. (2009). *Examining the emotional intelligence and cultural intelligence on the performance of Howza* (Unpublished Master thesis). Azad University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian].
- Ghonsooly, B., Sharififar, M., Raeisi Sistani, Sh., & Ghahari, Sh. (2013). Cultural intelligence in foreign language learning contexts. *Cultures*, 6, 47-68.
- Greenspan, S. I., & Weider, S. (2006). *Engaging Autism: using the floortime approach to help children relate, think, and communicate*. Cambridge: Da Capo Press.
- Greenspan, S., & Shanker, S. (2004). *The first idea: how symbols, language and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. New York: Perseus Publishing.
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs. encouraging Intellectual and Emotional Growth*. New York: Perseus Publishing.
- Huff, K.C. (2013). Language, culture intelligence and expatriate success. *Emerald Group Publishing Limited*, 36(6), 596-612.
- Ji, L.J., Zhang, Zh., & Nisbett, R.E. (2004). Is it culture or is it language? Examination of language effects in cross-cultural research on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(1), 57-65.
- Kazemi, M. (2009). *Examining the relationship between cultural intelligence and the performance of employees in Jameatolmostafa* (Unpublished Master thesis). University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian].
- Kramsch, C., Cain, A., & Murphy-Lejeune, E. (2009). Why should language teachers teach culture? *Language, Culture and Curriculum*, 9(1), 99-107.
- Livermore, D. (2009). *Leading with cultural intelligence: the new secret to success*. New York: AMACOM.
- Mehran, P., Sotodenama, E., & Marandi, S. (2016). Iranian EFL Learners' Beliefs about Culture and its Reflection on Teaching English Language. *Zabanpazhuhi*. 7 (17), 143-174 [In Persian].
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Morgan, C. (1993). Attitude change and foreign language culture learning. *Language Teaching*, 26 (2), 63-75.

- Naiji, M. J., & Abbasalizade, M. (2012). Cultural intelligence and its relationship with entrepreneurship characteristics in non-governmental organizations in Iran. *Fasname Toseye Karafarini*, 3(12), 27-44 [In Persian].
- Piasecka, L. (2011). Sensitizing foreign language learners to cultural diversity through developing intercultural communicative competence. In J. Arabski & A. Wojtaszek (eds.), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning* (pp. 21-33). Berlin: Heidelberg: Springer.
- Pishghadam, R. (2015). Emotioncy in language education: from exvovement to involvement. *Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies*. 6-7 October 2015, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English*. Presented at the 5th international conference on language, Education and Innovation, 28th to 28th May 2016, United Kingdom, London.
- Pishghadam, R., & Firuziyan Esfahani, A. (2017). Introducing emotioncy as an effective tool for the acceptance of Persian neologisms. *Language Related Research*, 8(5), 79-105 [In Persian].
- Pishghadam, R., Tabatabaeyan, M., & Navari, S. (2013). *A critical and practical analysis of first language acquisition theories: The origin and development*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press [In Persian].
- Rahimnia, F., Mortazavi, S., Delaram, T. (2010). Examining the role of cultural intelligence on managers' duties (a case study in Eghtesad Novin bank branches in Tehran). *Modiriate Farda*, 8(22), 7-78 [In Persian].
- Salisbury, M., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2010). To see the world or stay at home: applying and integrated student choice model to explore the gender gap in the intent to study abroad. *Research in Higher Educations*, 51(7), 615-640.
- Shahian, L. (2016). *Examining the Relationship between Flow, Emotioncy and reading comprehension: a case of Iranian EFL Learners (Unpublished Master thesis)*. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Sinha, Ch., & Lopez, K.J. (2000). Language, culture and the embodiment of spatial cognition. *Cognitive Linguistics*, 11(1/2), 17-41.
- Ward, C. (2001). The ABCs of acculturation. In D. Matsumoto (ed.), *The handbook of culture and psychology*. Oxford: Oxford University Press. 411-445.
- Warger, C., & Burnette, J. (2000). *Five strategies to reduce overrepresentation of culturally and linguistically diverse students in special education*. ERIC EC Digest #E596. Washington, DC: ERIC Clearinhouse on Disabilities and Gifted Education.
- Ziahoseini, M. (2007). *Persian language teaching to non-Persian speakers*. Tehran: Sokhan [In Persian].

Examining the Effects of Emotioncy-based Language Instruction on Non-Persian Language Learners' Level of Cultural Intelligence

Reza Pishghadam¹
Shima Ebrahimi²

Received: 08/12/2018
Accepted: 28/01/2019

Abstract

Given their diverse cultural backgrounds, language learners should possess an appropriate level of cultural intelligence to learn Persian as a second language. In recent years, various students from different cultural backgrounds have joined the education system of Iran, most of whom are non-native Persian speakers with little previous exposure to the Persian language. In such a situation, owing to the lack of intercultural adaptation, individuals may experience culture shock. Culture shock is the type of experience that second language learners might face while learning a language in a different context. Therefore, learning the target culture in second language learning classes turns into a crucial concern. Cultural intelligence which is nowadays a buzzword refers to individuals' sensitivity and adaptability to cultural issues, contributing to more intercultural understanding.

Cultural intelligence, which manifests itself in intercultural communications, is a form of communicative competence that highlights effective interpersonal interactions in culture-bound situations. According to Earley and Ang (2003), cultural intelligence corresponds to the individuals' successful compatibility with the cultural environments which are different from those of their own. Students' cultural intelligence can help them understand the target language norms and values and have more effective communication with their teachers.

Owing to the importance of this new form of intelligence and its potential role in the enrichment of Persian teaching methods, the current study intends to introduce and thereafter implement the emotioncy-based language instruction (EBLI) model, constituting avolvement (null), exvolvement (auditory, visual, and kinesthetic) and involvement (inner and arch).

Emotioncy, which is a blend of *emotion* and *frequency* of the exposure to different senses, was first introduced by Pishghadam, Tabatabeeyan, and Navari

¹ Ph.D. in English Professor of Language Education and Professor by Courtesy of Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad; pishghadam@um.ac.ir

² Ph.D. in General linguistics, Assistant Professor of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad; shimaebrahimi@um.ac.ir

(2013, p. 149). The concept is based on developmental, individual differences, relationship-based (DIR) model that takes emotions as the basis of learning. According to the emotioncy model, the vocabularies of a given language have different emotional levels for different people, and the higher the level of emotioncy for a word is, the easier it is to be learned. Emotioncy consists of different types and kinds including avolvement (null), exvolvement (auditory, visual, and kinesthetic), and involment (inner and arch). In this categorization, null refers the person with no previous experience of a given item/concept. At the auditory level, the person is supposed to have heard some points about the given word. At the visual level, the person has not only heard about the concept but has seen it as well. The next level is the kinesthetic, at which the person touches the item in addition to involving the senses mentioned above. At the inner level, the person directly experiences the item and at the final level, namely arch, the person reaches the highest level of knowledge about the concept by conducting research on it. It should be also mentioned that emotioncy levels are hierarchical.

To evaluate the extent to which this model contributes to the build-up of the Persian language learners' cultural intelligence, the emotioncy and cultural intelligence scales were used to collect data from 60 non-Persian female students coming from 16 different nationalities. The participants were categorized into four groups and were instructed based on the varieties of the EBLI in a total of 22 sessions during 6 weeks. Four cultural issues addressing different dimensions of the Iranian culture were selected in a way to be unfamiliar to the participants. To check the level of familiarity, the participants were asked to take a scale containing 12 culture-related issues and concepts to guarantee that they had zero knowledge of them. To make the comparisons more logical, the researchers tried to teach all cultural issues and concepts to all groups of participants in a way that everybody could experience all types of emotioncy levels (null, auditory, visual, kinesthetic, inner, and arch).

The instructor's overall evaluation of the learners revealed that the EBLI could significantly boost the non-Persian language learners' level of cultural intelligence. It was further concluded that those language learners with higher levels of cultural intelligence see classes as a place where they can improve their linguistic competence, have better ideas and stronger relations, and communicate more effectively with their teachers and classmates. They, therefore, can openly express their feelings, easily accept others, and speed up their own language learning process. Consequently, The EBLI is suggested to be applied in Persian language teaching classes. In the end, it is our belief that this new perspective which places more emphasis on the interface of sense and emotion can open up new horizons for second language teachers to do more research into it, contributing to language learning processes.

Keywords: Persian learning, emotioncy, cultural intelligence, emotion, senses

بررسی تطبیقی گذرایی و فرایندها در زبان عربی و انگلیسی^۱

طیبه سرفرازی^۲
احمد پاشا زانوس^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۰۴

چکیده

زبان عربی، از جمله زبان‌های سامی است. به سبب آنکه، عربی زبان دین و مذهب بوده، سخنگویان بسیاری دارد. زبان انگلیسی از جمله زبان‌های هند و اروپایی است. زبان انگلیسی، زبان علم و فن‌آوری بوده و از سوی دیگر به دلیل سخنگویان بسیار و جهانی بودن‌اش، جایگاه ویژه‌ای دارد. این پژوهش، به مقایسه فرایندها در زبان عربی و انگلیسی پرداخته و قصد دارد که به بیان شباهت‌ها و تفاوت‌ها در فرایندها مشارکین اصلی و عناصر پیرامونی بپردازد. بر این مبنای، مقاله حاضر بر آن است تا به تعریف فعل و فرایند و گذرایی در دو زبان، تفاوت‌ها و شباهت‌ها در نوع فرایندها بپردازد. دستور نقش‌گرایی هلیدی با فرض اینکه الگوهای تجربه در قالب فرایندها و نظام گذرایی در زبان بازنمایی می‌شود، فرایندهای شش‌گانه را مطرح ساخت. فرایند اصلی به مادی، ذهنی و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.22842.160

^۲ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین (نویسنده مسئول)؛

tayebe.sarfarazi1@yahoo.com

^۳ دکتری تخصصی زبان و ادبیات عربی، دانشیار زبان و ادبیات عربی، عضو هیأت علمی دانشگاه بین‌المللی امام

خمینی (ره) قزوین؛ pasha@hum.ikiu.ac.ir

رابطه‌ای تقسیم می‌شوند و فرایندهای فرعی به کلامی، رفتاری و وجودی. بررسی کتاب‌های دستور سنتی و زبان‌شناسی نوین نمایانگر آن است که اختلاف دیدگاه در بیان گذرایی در اصطلاح‌ها و نام‌گذاری است. تعدی و گذرایی به یک معنا مورد استفاده قرار گرفته‌اند و تفاوت اساسی میان فرایند ربطی و کلامی مطرح است. در زبان انگلیسی فرایند ربطی و کلامی در قالب فرایند ربطی آورده می‌شود، در حالی که در زبان عربی فرایندی وجود ندارد. فرایند کلامی نیز در زبان عربی محذوف است و دارای جانشینی به اسم حرف ندا است.

واژه‌های کلیدی: زبان انگلیسی، زبان عربی، نقش‌گرایی، گذرایی، فرایندها.

۱. مقدمه

تفاوت دستور سنتی و نوین در نام‌گذاری اصطلاح‌ها و افزودن برخی مبحث‌ها، سبب پیدایش اختلاف‌ها در دیدگاه شده‌است. این در حالی است که مطالعه داد‌گرانه کتاب‌های صرف و نحو قدیم در زبان عربی و زبان‌شناسی جدید نشان‌دهنده آن است که وجوه اشتراک بسیار و اختلاف اندک است. گذرایی نیز از این اختلاف به دور نبوده‌است و در دستور سنتی و جدید مورد بحث قرار گرفته‌است. اصطلاح گذرا و ناگذرا در زبان‌شناسی جدید، اشاره به تعدی و لزوم آن در دستور سنتی دارد. امروزه خود فعل، فرایند نامیده می‌شود و مشارکین در فرایند، در هر فرایندی با اسمی متفاوت نام برده می‌شوند. لازم و متعدی بودن با نام گذرایی بیان می‌شود و از آن‌ها به گذرا و ناگذرا تعبیر می‌شود. عناصر پیرامونی در واقع زمان، مکان، شیوه عمل و اسباب و وسایل و شرایط فرایند را رقم می‌زنند که با نام افزوده‌های حاشیه‌ای خوانده می‌شوند. هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004) معتقدند که نوع فرایند و تعداد افزوده‌های حاشیه‌ای در میزان گذرایی تأثیر گذارند، اما هاپر و تامپسون آن را متأثر از پارامترهای دیگر می‌دانند. همه این موارد در زبان عربی با اصطلاح‌های متفاوت به روشنی دیده می‌شود و تفاوت بسیار اندکی بین دو زبان دیده می‌شود. گذرایی در عربی تعدی نامیده می‌شود و درست با همان پارامترهایی افزایش می‌یابد که در زبان انگلیسی وجود دارد.

در زبان عربی به عبارت‌های حرف اضافه‌ای جار و مجرور یا شبه‌جمله گفته می‌شود اما در انگلیسی به آن‌ها عبارت‌های حرف اضافه‌ای یا عناصر پیرامونی گفته می‌شود. در هر دو زبان، بندها قابلیت تغییر از گذرایی به ناگذرایی و برعکس را دارند اما شیوه تبدیل متفاوت است. فعل‌ها در زبان عربی و انگلیسی بر اساس معنا و بافت خود، قابلیت گذرایی می‌یابند. هر چند در زبان عربی علاوه بر موارد بالا، بیان فعل‌ها در قالب‌های ثلاثی مزید و رباعی و افزودن حروف زائد به عنوان

پیشوند یا مشدد کردن حرف منجر به گذرایی می‌شود. همچنین، در هر دو زبان، بند ناگذرا با عبارت‌های حرف اضافه‌ای، گذرا می‌شود. افعال سه مفعولی در زبان عربی وجود دارند که گذرایی را بیشتر می‌کنند. این در حالی است که در زبان انگلیسی چنین موردی یافت نمی‌شود. تفاوت دیگر اینکه، افعال دو مفعولی در عربی، دارای مفعول اول و دوم هستند، اما در انگلیسی از اصطلاح مفعول مستقیم و غیرمستقیم استفاده می‌شود. با توجه به اهمیت دو زبان عربی و انگلیسی و وجود تفاوت و شباهت دو زبان، در این پژوهش به بررسی مقایسه‌ای انواع فرایندها و گذرایی در زبان عربی و انگلیسی بر اساس تقسیم‌بندی هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004) در کتاب «درآمدی بر دستور نقش‌گرا»^۱ پرداخته می‌شود.

۲. پیشینه پژوهش

رویکرد بررسی انسجام و عوامل انسجامی، بعد از مطرح شدن توسط «هلیدی» به سرعت در محفل‌های ادبی مورد توجه قرار گرفت. در ایران نیز پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های بسیاری به این موضوع پرداخته‌اند. در حوزه نقش‌گرایی و فرایندها به دلیل شناخت دیرنگام نظریه تکمیلی، هنوز پژوهش‌های بسیاری انجام نگرفته‌است. مهاجر و نبوی (Mohajer & Nabavi, 2014) در کتاب «به سوی زبان‌شناسی شعر» به صورت نظری فرایندها و مشارکین را توضیح داده‌اند، اما بر روی متن یا گفتمان خاصی به کار بسته نشده‌است. بیشتر آثار نوشته شده با تکیه بر نظریه جدید هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004) مقالاتی هستند که متون آموزشی مدارس را مورد بررسی قرار داده‌اند. برای نمونه، ابوالحسنی و میرمالک ثانی (Abolhassani & Mir Malik Thani, 2008) کتاب‌های درسی و غیر درسی دانشگاهی علوم انسانی و علوم پایه را بر پایه نظریه نقش‌گرا بررسی کرده‌اند. آن‌ها پس از بررسی به این نتیجه رسیده‌اند که میان توزیع درصد فراوانی فرایند کتاب‌های درسی و غیردرسی متعلق به یک شاخه علمی با گرایش‌ها و موضوع‌های گوناگون تفاوت معناداری وجود ندارد اما میان توزیع درصد فراوانی فرایندها تفاوت هست. انصاری و کریمی (Ansari & Karimi, 2014) زبان عربی و انگلیسی را در مقاله «بررسی تطبیقی زبان‌های عربی و انگلیس با استناد به شیوه‌های زبان‌شناسی مقابله‌ای و مؤلفه‌های آموزشی» مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند. در بحث گذرایی مقاله انگلیسی «transitivity and intransitivity in English and Arabic: a comparative study» به وسیله بدوی و همکاران (Bdaiwi et al., 2015) نوشته شده‌است که در بحث گذرایی با پژوهش حاضر تا اندازه‌ای مشابه است. هر چند در بحث فرایندها هیچ پژوهشی به مقایسه میان عربی و انگلیسی نپرداخته‌است.

¹ an introduction to functional grammar

۳. چارچوب نظری پژوهش

به سبب آنکه هلیدی بر نقش عناصر زبانی تأکید داشت، رویکرد خود را «نقش‌گرا» نامید. رقیه حسن (Hassan, 2007) نیز مدل کاری خویش را بدین نام نهاد. از دیدگاه هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004) و حسن (Hassan, 2007) هر متن نوشتاری یا گفتاری، مفهوم و معنای خود را در بافت کاربردی خود باز می‌یابد. بند یا جمله‌واره واحد اصلی سازمان‌بندی در دستور «هلیدی» است. هر پاره زبانی که حول محور یک گروه فعلی تمرکز یافته باشد، یک جمله‌واره است. هر جمله‌واره سه ساختار و به دنبال آن سه معنای متفاوت دارد، به همین اعتبار هر عنصر جمله‌واره نیز در سه نقش متفاوت ظاهر می‌شود. برای نمونه، عنصر فاعل دارای سه نقش فاعلی متفاوت است. ۱- کنش‌گر: چون فعل نوعی کنش است. ۲- فاعل: عنصری که گزاره به آن بر می‌گردد و به لحاظ شخص و شمار با آن مطابقت می‌کند. ۳- مبتدا (آغاز): نقطه آغاز یا پایه پیام که بقیه پیام در مورد آن است. کنش‌گر در ساخت اندیشگانی، فاعل در بینا فردی و مبتدا در ساخت متنی جمله‌واره وارد می‌شود (Kurd Chegini & Pornamdarian, 2013, p. 74). این ساخت‌ها، معنی جمله‌واره‌ها را شکل می‌دهند، جمله‌واره به منزله کنش متقابل، جمله‌واره به منزله باز نمود واقعیت، جمله‌واره به منزله بازنمایی پیام که هر یک از این ابعاد در دستور نقش «هلیدی»، فرانش^۱ نامیده می‌شوند.

هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004) در دستور نقش‌گرایی خویش به بررسی فرانش‌های اندیشگانی، بینا فردی و متنی می‌پردازد. رابطه و تعامل میان این سه فرانش‌الگوی دستور وی است. فرانش‌اندیشگانی در قالب سیستم گذرایی و در قالب فرایندها بیان می‌شود. فرانش‌بینا فردی، به رابطه بین متکلم و مخاطب و میزان صمیمیت بین آن دو اشاره دارد. فرانش‌متنی، گفتمان بین دو را در قالب ساختاری مشخص بیان می‌کند (همان، ۳۰). فرانش‌اندیشگانی در نظام گذرایی، فرانش‌بینا فردی در نظام وجه و فرانش‌متنی در قالب مبتدا و خبر تحقق می‌یابد. «فرانش‌اندیشگانی، شیوه انتقال تجربه به وسیله زبان است، از این رهگذر، گوینده و نویسنده تجربه‌های خود از دنیای بیرون را در قالب فرایندها بیان می‌کنند. در این نظام واحد دستوری معنی دار بند است، آن‌چه که اتفاق می‌افتد، احساس می‌شود، هستی می‌یابد و صورت می‌گیرد و ارتباط میان پدیده‌ها در این واحد معنادار نمود می‌یابد» (Shabani Aghdam, 2015, p. 105). همان‌گونه که بیان شد، گذرایی در قالب فرایندها بیان می‌شود که در اینجا گذرایی و فرایندها در دو زبان بیان و سپس مقایسه تطبیقی صورت می‌گیرد.

¹ metafunction

۱.۳. گذرایی و فرایندها در زبان انگلیسی

همان گونه که اشاره شد، فرانش اندیشگانی در سیستم گذرایی و در قالب فرایندها بیان می شود. «گذرایی»^۱ از دیدگاه صورت گرایان مفهومی مطلق است. از این دیدگاه، افعال را به لازم و متعدی تقسیم می کنند، اما از دیدگاه نقش گرای، گذرایی را بر اساس ملاک های نقشی و معنایی تعیین می کنند. از دیدگاه صورت گراها همه جمله های متعدی، به یک اندازه متعدی هستند و همه جمله های لازم هم به یک اندازه لازم هستند. در دستور زبان رایج، جمله های متعدی، جمله هایی هستند که مفعول دارند و عمل فعل از فعل به مفعول منتقل می شود. افعال لازم نیز تعریفی سلبی دارند، یعنی افعالی که متعدی نیستند یا مفعول ندارند. برخلاف صورت گرایان، امروزه مفهوم «گذرایی» در مفهومی وسیع تر مطرح شده است. «گذرایی» یک سیستم بند است که نه تنها به فعل که فرآیند است، اثرگذار است، بلکه در مشارکین و عناصر پیرامونی هم تأثیرگذار است. گذرایی در نقش گرای دارای ویژگی هایی است که می تواند از کم به زیاد بودن، در مورد آن سخن گفت. وجود مفعول یکی از این موارد است.

هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004, p. 30) معتقدند که نوع فرایند، تعداد شرکت کنندگان و افزوده های حاشیه ای، تعیین کننده میزان گذرایی هستند. هر چه تعداد شرکت کنندگان و افزوده های حاشیه ای یک متن بیشتر باشد، گذرایی آن نیز بیشتر است. با این وجود، هاپر و تامپسون (Hopper & Thompson, 1980; Qouted from Rezapur & Jalili Doab, 2016) در مقاله گذرایی خود، گذرایی را پدیده ای متأثر از پارامترهایی مانند شرکت کنندگان، حرکت، نمود، لحظه ای بودن، ارادی بودن، مثبت بودن، وجه، عاملیت، تأثیرپذیری مفعول و فردیت مفعول می دانند. بر اساس این پارامترها، هر قدر که جمله ای تعداد بیشتری از این ویژگی ها را داشته باشد، متعدی تر است. پس متعدی بودن فقط به وجود یا نبود مفعول منحصر نیست. در بحث فرایندها هلیدی (Halliday & Matssin, 2004; Qouted from Rezapur & Jalili Doab, 2016) فرایند مادی را عامل بالابرنده گذرایی و افعال ذهنی و رابطه ای را عامل پایین آورنده گذرایی می داند (Rezapur & Jalili Doab, 2016, p. 84). «تجربه انسان از هستی به صورت پراکنده و پاره پاره صورت می گیرد این مرحله تقطیع^۲ نام دارد. در مرحله کد گذاری، تجربه ها در قالب نشانه های زبانی کد گذاری^۳ می شوند.» (Agha Golzadeh et al., 2010, p. 244).

¹ transitivity

² segmentation

³ codification

فرآیندها، بیان می‌کند؛ یعنی هر نوع فرآیندی، قالب یا طرح خود را برای تفسیر دامنه خاصی از تجربه فراهم می‌سازد. برخی فرآیندها در جهان خارج اتفاق می‌افتند و برخی در جهان داخل یعنی درون خود ما، که ما آن‌ها را تجربه می‌کنیم مانند درک کردن، احساس و تصور کردن و موارد مشابه. در بحث فرآیندهای جهان خارج، فرآیندهایی قرار می‌گیرند که انسان‌های بیرونی آن‌ها را انجام می‌دهد یا سبب انجام آن‌ها می‌شوند. این در حالی است که فرآیندهای درون انسان، فرآیندهایی است که در واکنش و بازتاب به فرآیندهای خارج هستند. بیشترین تأثیر تجربه این است که شامل یک تعداد از حوادث جاری است که تعدادی از تغییرات توسط دستور بند رخ می‌دهد. تعدادی توسط شکل^۱ در قالب شکل بیان می‌شود. شکل‌هایی مثل رخ دادن، انجام دادن، احساس کردن، گفتن، بودن یا داشتن. هر شکلی دارای فرآیندی است که توسط مشارکین در فرآیند و عناصر پیرامونی (محیطی) مانند زمان، مکان، علت و حالت عرضه می‌شود. اگر چه عناصر پیرامونی به طور مستقیم در فرآیند مشارکت ندارند. همه این اشکال در یک بند می‌آیند. سیستم دستوری که همه این‌ها در آن رخ می‌دهد گذرایی نامیده می‌شود (Halliday & Matssin, 2004, p. 170-171).

در زبان، برای اشاره به رویدادهای گوناگون چه درونی چه بیرونی، از فرایندها بهره می‌گیریم. فرآیند یک رخداد، کنش و فرآیند اصلی گفتاری یا وجودی است که در دستور زبان با گروه فعلی بیان و شناخته می‌شود. شرکت‌کنندگان در فرآیند با گروه اسمی و عناصر پیرامونی با گروه اضافه‌ای و قیدی بازنمایی می‌شوند. هلیدی و متسین (Halliday, Matssin, 2004) بیان می‌کنند «عناصر مرکزی یعنی فرآیند و مشارکین در فرآیند جنبه‌های مکمل یک تغییر هستند که یکی دارای ویژگی گذرایی^۲ و دیگری دارای ویژگی پایداری^۳ می‌باشد. فعل گذرا است زیرا پیوسته در یک متن در حال تغییر است. هر چند مشارکین به شیوه‌های گوناگون در شکل نام‌های مختلف قابل تکرار هستند، به این سبب پایدار هستند و قرار دادن اسم مشارکین با عنوان مشارک^۴ یک اسم مناسب هستند. برخی واژه‌ها در زبان انگلیسی قابلیت قرار گرفتن در دو جایگاه فرآیند و مشارک را دارند، زیرا در زبان انگلیسی از اسم‌ها در جایگاه فعل استفاده می‌شود.

هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004) در فصل پنجم کتاب خود به گذرایی از جنبه نقش پرداخته‌اند. آن‌ها در پیوند با مفهوم گذرایی، انواع تجربه را در شش نوع فرآیند اصلی و

¹ figure

² transience

³ permanence

⁴ participant

فرعی بیان می‌کنند. در گروه‌بندی نخست، فرایندها به اصلی و فرعی تقسیم می‌شوند و در گروه‌بندی بعدی فرایند اصلی به مادی، ذهنی و رابطه‌ای تقسیم می‌شود و فرایند فرعی به رفتاری، کلامی و وجودی (Halliday & Matssin, 2004, p. 170-174). هر چند تامسون (Thompson, 2004) چهار فرایند مادی، ذهنی، ربطی و کلامی را اصلی دانسته و دو فرایند باقی مانده را فرعی و زیر مجموعه بقیه می‌داند (Tampon, 2004, p.109). فرایندهای فرعی در مرز فرایندهای اصلی قرار دارند. فرایند رفتاری بین فرایند مادی و ذهنی است که رفتار جسمی - روان‌شناختی انسان را شامل می‌شود. بلور (Bloor, 2004) این نوع فرایند را مرز خاکستری بین فرایند مادی و ذهنی می‌داند که نیمه‌کنشی و نیمه‌ذهنی است (Bloor, 2004, p. 126). فرایند کلامی مرز بین فرایندهای ذهنی و رابطه‌ای قرار دارد و فرایند وجودی در مرز بین فرایندهای مادی و رابطه‌ای واقع شده‌است (Agha Golzadeh, 2011, p. 248; Abolhassani & Mir Malik Thani, 2008, p. 134). در انواع فرآیندها مشارک اول یا کننده کار به ترتیب زیر نام‌گذاری می‌شود. در فرایند مادی، کنش گر^۱ نامیده می‌شود و در فرایند رفتاری، رفتار گر^۲ و در فرایند ذهنی، حس گر^۳، در فرآیند کلامی، گوینده^۴ و در فرایند ربطی - اسنادی، حامل^۵، و در فرآیند ربطی - شناختی نمونه^۶ نامیده می‌شود (Halliday & Matssin, 2004, p. 170-174).

جدول ۱: اجزای گذرای در انگلیسی

فرآیند	گروه فعلی
مشارکین	گروه اسمی
عناصر پیرامونی	گروه قیدی و حرف اضافه‌ای

۳.۱.۱. فرآیند مادی^۷

این فرایند، بر انجام کاری یا رخداد و واقعه‌ای اشاره دارند که این واقعه می‌تواند فیزیکی یا غیر فیزیکی باشد. فاعل و کننده کار این نوع جمله‌واره‌ها کنش گر^۸ نامیده می‌شود و مشارک دیگر هدف^۹ نامیده می‌شود. «هدف» مشارکینی هستند که تحت تأثیر کنش گر قرار می‌گیرند، زیرا

1 actor
 2 behavior
 3 sensor
 4 sayer
 5 carrier
 6 token
 7 material process
 8 actor
 9 goal

فعالیت یا آن عمل در این نوع مشارک به طور مستقیم هستند. وجود مشارک اصلی یعنی کنش گر در فرایندهای مادی الزامی است، اما بنابر تقسیم بندی فعل به گذار و ناگذار، مشارکین دیگری مانند هدف، بهره ور، گیرنده، دامنه و مواردی از این قبیل وجود دارند. بند از جنبه دارا بودن کنش پذیر یا هدف، به دو نوع گذرا و ناگذرا قابل تقسیم است. در بند ناگذرا فقط کنش گر وجود دارد، اما در بند گذرا مشارک دیگری به نام اثرپذیر وجود دارد که هدف نامیده می شود. از جنبه خلاقیت و نوآوری فرآیند مادی قابل تقسیم به فرآیند خلاق (زایا) و غیر زایا (قابل تغییر) است. در بند خلاق و زایا ظهور و پیدایش چیزی مورد توجه است اما در بند قابل تغییر، چیزی وجود داشته و در اثر فرآیند، تغییر و بسطی در آن اتفاق افتاده است.

۳. ۱. ۲. فرآیند ذهنی^۱

فرایندهای ذهنی در جهان درون و در ناخودآگاه انسان رخ می دهند و یک شخص می تواند آن‌ها را احساس کند، بنابراین فرایندهای احساسی هستند. هیلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004)، فرایندهای ذهنی را نیز دارای زیر مجموعه دانسته اند. وی می نویسد «جمله‌واره‌های ذهنی نیز مانند فرآیند مادی، دارای زیرمجموعه‌هایی هستند که این زیرمجموعه‌ها درک^۲، شناخت^۳، تمایل^۴ و احساس^۵ را شامل می شوند» (Halliday & Matssin, 2004, p. 208). مشارک اصلی در فرآیند ذهنی، حس گراست، اما پدیده نیز وجود دارد. پدیده باید دارای شعور و آگاهی باشد یا حتی می توان به اشیاء هم شخصیت بخشید و در جایگاه حس گر واقع شوند. بندهای ذهنی دارای ماوراء پدیده‌ای^۶ با یک حقیقت هستند که به عنوان پدیده پیکربندی شده است. وقتی در جمله‌واره ذهنی، «پدیده» یک حقیقت یا یک عبارت باشد، آن چه بیان می شود، خود بیانگر فرآیند دیگری است. این فرآیند الزاماً ذهنی نیست و می تواند حتی رابطه‌ای باشد که به این عملکرد «بیرون آمدن»^۷ گفته می شود. به این معنا که یک پاره گفته از دل پاره گفته دیگر بیرون آمده است و به پاره گفته بیرون آمده، «نظر، عقیده»^۸ گفته می شود که به عنوان پدیده‌ی برای فرآیند ذهنی شناخته می شود. این ویژگی، فرآیند ذهنی را از فرایندهای دیگر متمایز می کند. به عنوان نماینده محتوای ذهنی است. برای نمونه، در کارتون‌های مصور این محتوای ذهنی به شکل ابری بالای سر کسی که فکر

¹ mental process

² perceptive

³ cognitive

⁴ desiderative

⁵ emotive

⁶ metaphenomenal

⁷ project

⁸ idea

می‌کند وجود دارد که همان نماینده‌ی محتوای ذهنی وی است. بنابراین این نوع بندها دارای قابلیت طرح‌ریزی بندی بیرون از خود هستند که نماینده‌ی محتوای فکری، باور یا فرض آنهاست (همان، ۲۰۵-۲۰۶) و (Tampon, 2004, p. 97-99).

۳.۱.۳. فرایند ربطی^۱

در معنای واژه، برقراری رابطه میان دو عنصر است. فرایندهای رابطه‌ای، فرایند بودن هستند. نقش اصلی فرایندهای رابطه‌ای، شخصیت بخشیدن و هویت دادن است (Kurd Chegini & Pornamdarian, 2013, p. 83). در سیستم زبانی انگلیسی سه نوع رابطه وجود دارد: الف) متمرکز^۲ ب) مالکیت^۳ ج) عبارت موقعیتی^۴ (وابسته به موقعیت). این تقسیم‌بندی بر اساس نوع رابطه است، اما بر اساس حالت رابطه، این سه نوع رابطه هر کدام در دو شکل از فعل بودن قرار می‌گیرند که شامل شناختی و اسنادی است. در فرایند ربطی اسنادی دو مشارک وجود دارد یک پدیده که تعدادی طبقه برای اسناد و استناد به آن دارد. به این پدیده حامل و به این طبقه‌های قابل اسناد، ویژگی (صفت) گفته می‌شود. طبقه صفت نکره است و حتماً باید از افعال اسنادی^۵ باشد (Halliday & Matssin, 2004, p. 219). رابطه شناختی نوعی رابطه‌ی همسان در دو سوی رابطه دیده می‌شود و پدیده‌ای، پدیده‌ای دیگر را معرفی می‌کند که مشارک اول معرف و مشارک دوم هویت است. تفاوت این نوع جمله‌واره این است که در آن، فعل برجسته و نمایان نیست^۶ اما در فرآیندهای مادی و ذهنی، فعل و گروه فعلی وجود دارد و برجسته شده‌است. تفاوت دیگر فرایند ربطی با فرایندهای مادی و ذهنی این است که در فرآیند ربطی همیشه دو مشارک ذاتی وجود دارد. این در حالی است که در فرآیندهای ذهنی و مادی یک مشارک ذاتی است و مشارکین دیگر اختیاری هستند (همان، ۲۱۴-۲۱۵).

۳.۱.۴. فرایند رفتاری^۷

این فرایند در برگیرنده رفتار جسمی و روانی مشارک است. مشارک اصل رفتارگراست اما زیاده‌گویی و رفتار نیز مشاهده می‌شود. عناصر پیرامونی فرایند رفتاری، رفتار^۱ نامیده می‌شود که

¹ relational process

² intensive

³ possession

⁴ circumstantial

⁵ ascriptive

⁶ (non-salient)

⁷ behavioral process

شبهه دامنه در فرایند مادی است. هنگام اشاره به رفتار، فعل دارای دو قسمت است. برای نمونه، به جمله «او آوازی را زمزمه کرد» توجه کنید. واژه «آواز» رفتار است، بنابراین این فرآیند می‌تواند دربردارنده دو فرآیند پیشین به شمار آید که هر دو را به نوعی شامل می‌شود. زمان در این فرآیند بیشتر به صورت استمراری است. مانند شما دارید نفس می‌کشید. هر چند گاهی از حال ساده‌ای که دلالت بر عادت نداشته باشد، استفاده می‌شود.

۳. ۱. ۵. فرایند کلامی^۲

هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004) فرایند کلامی را شامل «گوینده^۳» و «نقل‌قول^۴» می‌دانند که در یک «مکالمه^۵» در کنار هم گرد می‌آیند. به بیان دیگر، وی فرآیندهای کلامی را یک گفت‌وگوی میان گویندگان می‌داند که دربرگیرنده یک نقل‌قول هر آنچه که گفته شده، است (Halliday & Matssin, 2004, p. 252). تامسون (Thompson, 2004) در جمله‌واره کلامی، علاوه بر فرایند کلامی و گوینده عناصر دیگری مانند «گیرنده^۶» و «اطناب^۷» را نیز بر می‌شمارد. گیرنده کسی است که کلام مستقیماً به او بر می‌گردد که گاهی می‌تواند با حرف اضافه نیز بیان شود. مانند «من» در این پاره گفته «همه حقیقت را به من بگو». نیازی به اشاره صریح گیرنده وجود ندارد، گاهی در افعال مجهول حذف می‌شود. گاهی نیز فرآیند کلامی به صورت مجهول می‌آید، اما گیرنده در انتها توسط عبارت حرف اضافه‌ای بیان می‌شود (Tampon, 2004, p. 106).

۳. ۱. ۶. فرایند وجودی^۸

مرز بین فرایند مادی و ربطی فرایند وجودی قرار دارد که در مورد هستی و نیستی یک پدیده بوده و مشارک آن موجود است. موجود می‌تواند انسان، شیء، حادثه و حتی یک پدیده انتزاعی باشد. فرایند وجودی اغلب با فعل «بودن» همراه است و عناصر پیرامونی آن، عناصری مشخص در مورد زمان و مکان هستند. از دیدگاه تامسون (Thompson, 2004) فرایند وجودی به صرف وجود داشتن می‌پردازد که با فعل‌هایی مانند «وجود داشت»، «ظاهر شد» و «باقی ماند»، است. بلور (Bloor, 2004)

¹ behaviour

² verbal process

³ sayer

⁴ quote

⁵ conversation

⁶ receiver

⁷ verbiage

⁸ existential

جمله‌واره‌های وجودی را فقط دارندهٔ یک جزء می‌داند. این نوع جمله‌واره‌ها را به دو دسته تقسیم می‌کند:

۱- یک فعل رابطه‌ای و یک حالت تهی و خالی که فاعل است و فاعل ظاهری نامیده می‌شود. مانند:
There were ten of us in the party.

۲- یک فعل رابطه‌ای و یک موجود به عنوان فاعل و معمولاً یک قرینه ضمنی. مانند:
Ten of us were in the party.

«there» در این دو مثال فقط پرکننده مکان فاعل است و معنای تجربی ندارد و فقط نیاز به مشارک دیگر را رفع می‌کند (Tampon, 2004, p. 110) و (Bloor, 2004, p. 125-126).

۲.۳. گذرایی و فرایندها در زبان عربی

گذرایی در زبان عربی، «تعدی» نامیده می‌شود و بر پایهٔ دستور سنتی فعل لازم و متعدی وجود دارد. زیرا در تعریف فعل متعدی و لازم آمده‌است که متعدی فعل دارای مفعول است و لازم فعلی است که مفعول ندارد. مشکوة‌الدینی (Muscat Al-Dini, 2003) در بحث فعل لازم تعریفی را مطرح کرده‌است. وی بیان می‌کند آن گروه از فعل‌های «ساده و مرکب» که می‌توانند به تنهایی گروه فعلی تشکیل دهند، افعال لازم هستند (Rafiee & Tajbakhsh, 2017, p. 92).

در زبان عربی «گذرایی» در اصطلاح سنتی خود باقی مانده‌است. این اصطلاح سنتی همان چیزی است که امروزه با نام «گذرایی» در مکتب نقش‌گرایی، محافل ادبی غرب را به خود مشغول کرده‌است. اختلاف نظر بین دیدگاه سنتی در زبان عربی و زبان‌شناسی جدید یا همان «اللسانیات» محدود به اصطلاح‌ها و نامگذاری است. این اختلافات، ریشه‌دار نیست. اصطلاح‌هایی مانند «مرفوع: رفع داده شده، منصوب: نصب داده شده و مجرور: جر داده شده» همگی دلالت بر تعدی و گذرایی دارند. زیرا فعل با تعدی به فاعل و مفعول و جار و مجرور، مفعول‌له، حال، تمییز و موارد مشابه اشاره دارد. نام‌گذاری این اصطلاح‌ها این مطلب را تأیید می‌کند که در گذشته، شمار عناصر پیرامونی و افزوده‌های حاشیه‌ای بر میزان گذرایی تأثیر داشته‌اند. برای نمونه، سیوطی (Soyuti, 1985) در مورد عناصر پیرامونی مثل جار و مجرور، ظرف و متعلق آن‌ها این چنین بیان می‌کند «نصب دهنده ظرف، فعل یا شبه فعلی است که در آن واقع شده‌است که می‌تواند ظاهر یا مقدر باشد». وی برای هر دو نمونه‌هایی را می‌آورد: «جلسة امام المنبر^۱: «امام» ظرف و متعلق به «جلسة»

^۱ کنار منبر نشستیم.

است و «فرسخین»^۱ جواب برای پرسش از پیش موجود است «کم سرت؟»^۲ بنابراین واژه «فرسخین» منصوب به «سرت» مقدر ماست (Soyuti, 1985, p. 182) جار و مجرور و ظرف حتماً باید متعلق داشته باشند. این متعلق می‌تواند فعل، شبه یا آنچه در تأویل شبه‌فعل یا معنای فعل باشد و اگر متعلق وجود نداشته باشد، باید در تقدیر گرفته شود (Ibn Husham, 2007, p. 95; Ibn Yeysh, n.d, V. 8, p. 5-10). تعلق یک ظرف یا جار و مجرور به فعل و واژه‌هایی مانند مرفوع و منصوب همگی نمایانگر گذرایی و تعدی فعل به عناصری مانند فاعل، مفعول، ظرف و موارد مشابه دارد. این‌ها درست همان مفاهیمی است که هلیدی با نام مشارکین و افزوده‌های حاشیه‌ای و پارامترهای گذرایی بیان کرده‌است. در زبان عربی قرار گرفتن در باب‌های ثلاثی یا رباعی می‌تواند بر گذرایی افزوده و یا از آن بکاهد. ابن هشام (Ibn Husham, 2007) در کتاب «مغنی اللیب» به این مطلب اشاره داشته‌اند که فعل‌های لازم با وارد شدن در باب‌هایی زیر، متعدی می‌شوند:

۱- همزه أفعال: «و الله انبتکم من الأرض نباتاً»^۳ (سوره نوح: آیه‌های ۱۸ و ۱۷) ۲- الف مفاعله: «جالست زیداً»^۴ ۳- بر وزن فَعَلْتُ: كَرَّمْتُ زیداً،^۵ برای افاده غلبه. ۴- استفعل که برای طلب یا نسبت چیزی باشد: استخرجتُ المالَ، استتجحتُ الظلمَ^۶ ۵- مشدد کردن عین الفعل مثل «هو الذی یسیرکم»^۷ (سوره یونس: آیه ۲۲) ۶- تضمین مثل «رَحَّبَ و طَلَع» که به خاطر معنای «وَسِعَ و بَلَّغَ» متعدی شده‌اند. ۷- اسقاط حرف جر: «ولکن لاتواعدوهنَّ سرّاً»^۸ «علی» حذف شده‌است.

و در بیست موضع، فعل‌های متعدی با قرار گرفتن در باب‌های گوناگون به لازم تبدیل می‌شود. مانند وزن‌های ۱- فَعَّلَ: «ظُرِفَ و شُرِفَ» که دلالت بر اخلاقیات دارد و برای غرض مبالغه و تعجب است. ۲ و ۳- فَعَّلَ و فَعَّلَ و فَعَّلَ، ذَلَّ، قَوَّیَ، ۴- افعل که به معنای «صار» باشد مثل: أَعَدَّ البعیرُ و أَحَصَدَ الزرعُ.^۹ ۵- افعلل: اقشعرَّ ۶- افوعل: وهدَّ الفرخُ اذا ارتعد^{۱۰} ۷- افعلنل: احرنجم^{۱۱} ۸- افعلنل:

^۱ دو فرسخ

^۲ چقدر راه رفتی؟

^۳ خدا شما را مانند گیاهان از خاک برویاند.

^۴ با زید همنشینی کردم.

^۵ در کرم بر زید پیشی گرفتم.

^۶ طلب استخراج کردم.

^۷ نسبت قبح به ظلم دادم (قبح شمردم).

^۸ اوست آنکه شما را سیر می‌دهد.

^۹ راز و رمزی را به آنها وعده ندهید (نگوید)

^{۱۰} شتر غده دار شد و محصول درو شد.

^{۱۱} مثل جوجه لرزید.

اقعنسسَ الجمل^۲. ۹- افعلّی: احرنبی الیدیك^۳. ۱۰- استفعل به معنای «تحوّل و صار»: استحجر الطین^۴
 ۱۱- انفعل: انطلق. ۱۲- مطاوعه برای فعل متعدی به یک مفعول: کسرته فانکسر^۵ ۱۳- رباعی مزید
 وزن تدرج. ۱۴- معنای فعل لازم را داشته باشد: سمع الله لمن حمده. ۱۴- دلالت بر اخلاق و
 سجایا داشتن، مثل: جبن. ۱۵- دلالت بر عرض داشتن: حزن. ۱۶- دلالت بر نظافت داشتن: طهر. ۱۷-
 دلالت بر ناپاکی داشتن: نجس. ۱۸- دلالت بر رنگ داشتن: احمر. ۱۹- دلالت بر زینت داشتن:
 كحل^۶ (Ibn Husham, 2007, p. 177-180; Ibn Husham, n.d, p. 174-176). علاوه بر مواردی
 که اشاره شد «عباس حسن» بیان می‌کند که فعل متعددی در موارد زیر نیز به لازم یا در حکم لازم
 می‌آید. ۱- تضمین، زمانی که یک فعل متعدی معنای فعل لازم را تضمین کند؛ «فلیحذر الذین
 یخالفون عده عن أمره» فعل «یحذر» در اصل متعدی است، اما معنای فعل لازم یخرج را تضمین
 کرده و مانند آن با حرف جر «عن» متعدی شده است. ۲- ضعف فعل ثلاثی در عمل کردن به دلیل
 تأخیر عامل «إن کنتم للرویا تعبرون». به سبب آنکه تعبرون بعد از معمول خود آمده است، در حکم
 فعل لازم است (Hassan, 2007, v. 2, p. 145-146)

آن چه امروزه به اسم فرایند شناخته می‌شود، در دستور سنتی فعل است که تعریف‌های
 گوناگونی از آن ارائه شده است. در تعریف فعل بین کوفی‌ها و بصری‌ها اختلاف نظر است. کسائی
 (Kasaie, 1960, p.25; qouted from Sayyedi, 2013) در تعریف فعل گفته است: «الفعلُ مادلاً
 علی زمانه». سیبویه (Sibawayh, 1983, p. 9; qouted from Sayyedi, 2013) بیان کرده است: «أما
 الفعلُ فامثلةٌ أخذت من لفظ أحداث الأسماء و بُنیت لما مضی و ما یکون و لم یقع و ماهو کائنٌ لم
 ینقطع^۷. برخی گفته‌اند: الفعلُ ما امتنع من التثنیة و الجمع ... ابن فارس (Ibn Fares, 1963, p. 85;
 qouted from Sayyedi, 2013) دیدگاه کسانی را که می‌گویند «فعل دلالت بر زمان دارد»
 می‌پذیرد (Sayyedi, 2013, p. 288-290) در زبان عربی فعل را با توجه به سه زمان گذشته، حال و
 آینده، به ماضی، مضارع و مستقبل دسته‌بندی کرده‌اند. مبنای گروه‌بندی فعل، مبنای فلسفی اقسام

^۱ جمع شد.

^۲ شتر از پیروی کردن امتناع کرد.

^۳ خروس یاد در پر انداخت.

^۴ گل سنگ شد.

^۵ شکستم پس شکسته شد.

^۶ سرمه کشید.

^۷ فعل صیغه‌هایی است که از حدث اسم گرفته شده است و برای گذشته، آینده، چیزی که اتفاق نیافتاده و برای چیزی
 که استمرار دارد، بر وزنی آمده است.

زمان است. زیرا زمان سه گونه دارد، فعل هم سه گونه دارد. صورت‌های این تقسیم‌بندی آن است که گاه فعل ماضی دلالت بر آینده دارد و گاه برعکس است (Sayyedi, 2013, p. 351). زبان عربی بر اساس حالت به گذشته، امری، خبری تقسیم می‌شود. همچنین زبان عربی بر پایه زمان به گذشته، حال و آینده، بر اساس تعداد حروف به ثلاثی و رباعی، بر اساس تحلیل انتهایی به متصرف و غیر متصرف و بر اساس نقص حروف به سالم، مضاعف و مهموز و بر اساس اثبات به مثبت و منفی گروه‌بندی می‌شود. دسته‌بندی دیگر نیز در عربی بر اساس اکتفا به مرفوع خود است که به ناقص و تام گروه‌بندی می‌شود و از لحاظ جمله، به اسمیه و فعلیه قابل دسته‌بندی است. در زبان عربی نیز فعل‌های قلبی از افعال دیگر جدا شده‌اند که به سبب دو مفعولی بودن در بحثی جداگانه بررسی شده‌اند. افعال قلوب به دو دسته افعال یقینی و ظنی (گمانی) قابل دسته‌بندی هستند. یقین اعتقاد جازم است و ظن یعنی رجحان و گمان انجام کاری. این افعال قلوب نامیده می‌شوند، چرا که با درون انسان قابل درک و فهم هستند و معانی آن‌ها ویژه قلب و درون است. برخی افعال قلوب لازم هستند مانند «حَزِنَ، جَبِنَ، ...» و برخی یک مفعولی هستند، مانند «عَرَفَ، فَهِمَ» و اما بیشتر آن‌ها به صورت دو مفعولی و سه مفعولی می‌آیند. در افعال قلوب مفعول اول و دوم در اصل مبتدا و خبر بوده‌اند که بعد از دخول افعال قلوب بر سر این‌ها، در نقش مفعول اول و دوم واقع شده‌اند. افعال قلوب دو مفعولی مانند «رَأَى» به معنای «علم و اعتقد»، علم به معنای «اعتقد»، «دری» به معنای «علم»، «تَعَلَّمَ» به معنای «اعتقد»، «وجد» به معنای «اعتقد» و «أَلْفَى» به معنای «علم» و «اعتقد». «إنهم يرونه بعيداً و نراه قريباً»^۱. (سوره معارج: آیه ۷۱۶) در این مثال، فعل «یری» فعل قلبی و دارای دو مفعول است که «ه» مفعول اول و «بعيداً» مفعول دوم است. همین‌طور در مورد «نراه قريباً» و افعال قلوب سه مفعولی مانند «أرى، أعلم، أنبا، نبأ، أخبر، خبرٌ وحدثٌ» که از واژه «أنبا» به بعد بیشتر به صورت مجهول هستند که نائب فاعل، مفعول اول است. افعال ظنی و گمانی: مانند ظنٌ، خالٌ، حَسِبَ، جعلٌ، حجا، عدٌ، زَعَمَ، هَبَ. «يحبسهم الجاهلُ أغنياءَ من التعفف»^۲ (سوره البقره: آیه ۲۷۳) در این آیه شریفه «حسب» فعل ظنی است که «هم» مفعول اول است و «أغنياء» مفعول دوم (Abdu al Hamid, 2003, v. 1, p. 452-461; Ghaleini, 2000, p. 30-33; Ibn Hajib, 2010, p. 47). این فعل‌ها نیز می‌توانند به دو دسته دسته‌بندی هستند. گروهی فقط مختص «ظن» هستند و گروهی مانند ظنٌ، خالٌ و حسبٌ، هم برای گمان و هم یقین مورد استفاده قرار می‌گیرند. در زبان عربی گاهی یک فعل در ساختارهای متفاوت قرار می‌گیرد و بنا بر آن ساختار جزء

^۱ آن‌ها آن را دور می‌پندارند و ما نزدیک می‌دانیم.

^۲ انسان نادان از روی عفاف آنها را غنی و بی‌نیاز می‌پندارد.

فرایندی دیگر به شمار می‌آید. برای نمونه، «کان» یک فعل است و اگر به معنای «وجد» باشد، تامه به شمار می‌آید. فعل «کان» جزء فرایند وجودی است، با این وجود، اگر «کان» جزء افعال ناقصه باشد و به مرفوع خود بسنده نکند و به منصوبی نیاز داشته باشد که در نقش مسند تکمیل‌کننده باشد، جزء فرایند ربطی است. بر این اساس، «کان» از جنبه کارکرد هم موجب تغییر اعراب مبتدا و خبر می‌شود و اگر زائده باشد، زیرمجموعه هیچ فرایندی نیست و کارکردی ندارد (Sayyedi, 2013, p. 355).

۴. مقایسه زبان عربی و انگلیسی از منظر گذرایی و فرایندهای شش‌گانه هلیدی

زبان عربی از جمله زبان‌های سامی است و به سبب آنکه زبان دین مبین اسلام است، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. زبان انگلیسی از جمله زبان‌های هند و اروپایی است و به دلیل اینکه از یک سو زبان علم و فناوری است و از سوی دیگر به سبب سخنوران و جهانی بودن‌اش، دارای جایگاه ویژه‌ای است. هر دو زبان علاوه بر اینکه زبان بومی سرزمین‌های خویش هستند، از مرزهای خویش فراتر رفته و به عنوان زبان دوم در بسیاری از کشورهای جهان مورد توجه واقع شده‌اند (Bdaiwi & Co, 2015, p. 41). گذرایی در زبان عربی و انگلیسی فقط تفاوت در نام‌گذاری است. پارامترهایی که نقش‌گرایی بر گذرایی تأثیرگذار می‌داند، همان‌هایی است که بزرگان صرف و نحو قدیم جز وابسته‌های فعل می‌دانند. در زبان عربی فعل به وسیله همۀ مفاعیل (مفعول، مفعول مطلق، مفعول له، مفعول فیه و مفعول له) و حال، تمیز و موارد مشابه دارای تعدی می‌شود. این‌ها همان عناصری هستند که در نقش‌گرایی هلیدی با نام مشارکین و افزوده‌های حاشیه‌ای منجر به گذرایی بیشتر می‌شوند. فقط تفاوت اندکی در اسم‌هایی است. مانند «حال» در زبان عربی که برابر با «صفت» در جمله‌واره مادی است. در تعریف آن گفته شده است: «حال وصف نكرة منصوبه مشتقة واقعة بعد تمام الكلام تبين هيئة صاحبها عند صدور الفعل»^۱ نحو «عاد القائد من الحرب ظافراً»^۲ در هر دو زبان باید این صفت نکره باشد. هر دو زبان، فرایند قابلیت تغییر از گذرایی به ناگذرایی و برعکس را دارند، اما شیوه تبدیل متفاوت است. در انگلیسی قرار گرفتن در بافت‌های گوناگون، فرایندها را به گذار و یا ناگذار تبدیل می‌کند. این در حالی است که در زبان عربی علاوه بر موارد بالا، بیان فعل‌ها در قالب‌های ثلاثی مزید یا مجرد و افزودن حروف زائد به عنوان پیشوند در ابتدای

^۱ حال صفتی نکره، منصوب و مشتق است که بعد از تمام شدن کلام برای بیان حالت صاحب خود در هنگام انجام فعل واقع می‌شود.

^۲ رهبر گروه از جنگ پیروزمندانه برگشت.

فعل‌ها، مشدد کردن حروف و موارد مشابه این نقش را بر عهده دارد. در هر دو زبان، افعال دومفعولی وجود دارد که در عربی، مفعول اول و دوم نامیده می‌شوند. هر چند در انگلیسی از اصطلاح مفعول مستقیم و غیر مستقیم استفاده می‌شود. در زبان عربی، افعال سه مفعولی نیز نسبت به افعال دیگر قابلیت گذرایی بیشتر دارند که در زبان انگلیسی چنین قابلیتی وجود ندارد. در هر دو زبان، حروف اضافه نیز این توانایی را دارند که بند را از ناگذرایی به گذرایی تبدیل کنند. در دسته‌بندی «هلیدی»، فرایندها از لحاظ معنایی و ساختار اندیشگانی گروه‌بندی شده‌اند، اما در زبان عربی فقط از جنبه معنایی دسته‌بندی که صورت گرفته است. این گروه‌بندی تا اندازه‌ای افعال قلوب را از بقیه افعال جدا کرده است. دسته‌بندی‌های صورت گرفته بر اساس زمان، مفعول، تعداد حروف، حروف انتهایی واژه، اسمیه و فعلیه بودن و موارد مشابه است. فاعل و کننده کار در بندهای مادی کنش‌گر نامیده می‌شود و مشارک دیگر که تحت تاثیر کنش‌گر قرار می‌گیرد، هدف نامیده می‌شود. در زبان عربی فرایند، فعل و مشارک اول در فرایند، فاعل، شخص یا شیء تاثیرپذیر، مفعول نامیده می‌شود. از این دیدگاه، تفاوتی بین دو زبان نیست، اما در مورد بقیه عناصر که هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004)، آن‌ها را گیرنده، دامنه، بهره‌ور، صفت و ویژگی می‌نامند، در زبان عربی فقط مختص فرایندهای مادی نیستند. هلیدی گیرنده و بهره‌ور را تا حدی شبیه هم می‌داند. گیرنده کسی است که کالایی، چیزی به او داده می‌شود، اما بهره‌ور کسی است که خدمات به خاطر وی انجام می‌شود. وی با دو مثال ساده این قضیه را بیان می‌کند:

Did Kerry give you those files?¹

در این مثال، «شما» به عنوان گیرنده است و فایل‌ها نقش هدف (کنش‌پذیر) را دارند و «کری» کنش‌گر است.

Our destiny is that build a promising future for our children².

در مثال دوم، «فرزندان» نقش «بهره‌ور» را دارند که خدماتی را دریافت می‌کند که در این جا این خدمت «ساختن» است. «گیرنده و بهره‌ور» هر دو توسط گروه اسمی بیان می‌شوند. این دو بیشتر به صورت ضمائر شخصی مثل «مرا، ما را، شما را» هر دو تحت تأثیر فرآیند قرار می‌گیرند اما هر دو در مقایسه با هدف دارای نفع هستند. به این معنا که کسانی هستند که از فرایند نفع و سود می‌برند. در زبان عربی بهره‌ور، معادل کسی است که عملی به خاطر وی انجام می‌شود. برای نمونه، در پیوند با مفعول له بیان شده است: «زُيِّنَتِ الْمَدِينَةُ أَكْرَامًا لِلْمَلِكِ³» بهره‌ور در این جمله، پادشاه

¹ آیا کری آن فایل‌ها را به شما داد؟

² سرنوشت ما این است که یک آینده تضمینی برای فرزندانمان بسازیم.

³ شهر به خاطر تکریم پادشاه آذین‌بندی شد.

است و این عمل در زبان عربی به صورت مصدر بعد از پایان یافتن عمل آورده می‌شود و برای روشننگری سبب انجام فعل است. شخصی که کار به خاطر وی انجام شده‌است، در جایگاه بهره‌ور قرار می‌گیرد. این مصدر باید نکره و از افعال قلوب بوده و بیانگر علت باشد و در وقت و فاعل با فرایند بند یکی، اما در لفظ متفاوت باشد. در مورد نوع فرایند شرطی وجود ندارد، اما در نقش‌گرایی فرایند باید مادی باشد. گیرنده در زبان عربی در قالب افعال دومفعولی آورده می‌شود. فعل‌هایی مانند «کسا، رزق، اطعم، سقی، زود، اسکن و اعطی» افعالی هستند که دارای دو مفعول هستند که در اصل مبتدا و خبر نیستند مانند «أعطیتُ الصدیقَ کتاباً». در این مثال، «الصدیق» گیرنده است که معادل گیرنده در زبان انگلیسی است، اما می‌تواند با هر فرایندی آورده شود و مختص فرایند مادی نیست. هر فرآیند مادی دارای کنش‌گر است، حتی به طور مستقیم آورده نشود، مانند افعال امری و افعال مجهول. بین دو زبان در جمله‌های معلوم و مجهول در فرآیند مادی تفاوت چندانی نیست. فقط در زبان انگلیسی، مشارک فعل مجهول که در اصل کنش‌پذیر بوده و در جایگاه کنش‌گر قرار گرفته‌است، هنوز به اسم «کنش‌پذیر» شناخته می‌شود. در نام‌گذاری با همان نام کنش‌پذیر کدگذاری می‌شود، اما در عربی اسم فاعل به نائب فاعل تغییر می‌کند. در انگلیسی کنش‌گر محذوف در پایان جمله به وسیله حرف اضافه آورده می‌شود که این در زبان عربی جایز نیست. در زبان عربی اسم فاعل، صیغه مبالغه، صفت مشبهه، اسم فعل و مصدر می‌توانند کنش‌گر و کنش‌پذیر بگیرند و مانند فرآیند هستند. اسم مفعول نیز مانند فرآیند مجهول عمل می‌کند و دارای کنش‌پذیر است. در اصل کنش‌پذیری است در مکان کنش‌گر قرار گرفته‌است. آمدن عناصر پیرامونی بعد از صفت از دید «هلیدی» یک پدیده رایج است.

فرایند ذهنی در زبان انگلیسی زیرمجموعه‌هایی دارد که شامل درک، شناخت، تمایل و احساس هستند. هر چند فرایند ذهنی در زبان عربی به صورت افعال قلوب آورده می‌شود و افعال قلوب به دو دسته افعال یقینی و ظنی (گمانی) گروه‌بندی می‌شوند. یقین اعتقاد جازم است و گمان یعنی رجحان و گمان انجام کاری. این افعال قلوب نامیده می‌شوند، چرا که با درون انسان قابل درک و فهم بوده و معانی آن‌ها خاص قلب و درون است. در زبان انگلیسی، مشارک اصلی در فرایند ذهنی، حس‌گر است، اما پدیده نیز وجود دارد. پدیده باید دارای شعور و آگاهی باشد یا حتی می‌توان به اشیاء هم شخصیت بخشید و در جایگاه حس‌گر واقع شوند. وقتی در جمله‌واره ذهنی، «پدیده» یک حقیقت یا یک پاره گفته باشد، آن‌چه بیان می‌شود، خود بیانگر فرآیند دیگری است. این فرایند الزاماً ذهنی نیست و می‌تواند حتی رابطه‌ای باشد که به این عملکرد «بیرون آمدن»^۱

¹ project

گفته می‌شود. به این معنا که یک پاره گفته از دل پاره گفته دیگر بیرون آمده‌است و به پاره گفته بیرون آمده، «نظر، عقیده» گفته می‌شود که به عنوان پدیده برای فرآیند ذهنی شناخته می‌شود.

An unknown number of passengers are still missing and police presume they are dead.^۱

در این مثال، فعل «فرض کردن» یک فرایند ذهنی است و جمله‌واره ربطی «آن‌ها مرده‌اند» یک ایده است که از دل پاره گفته ماقبل بیرون آمده‌است. هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004) معتقدند ایده لزوماً ذهنی نیست. از این جهت دو زبان شبیه هم هستند. فقط در زبان عربی، حس گر نیز فاعل نامیده می‌شود و در نام گذاری با فاعل فرایندهای دیگر هم پوشانی دارد. همچنین حروفی که ایده را به افعال ذهنی ربط می‌دهند، حذف نمی‌شوند. ایده در زبان عربی به صورت‌های زیر می‌تواند بیان شود الف: حروف شبیه به فعل با اسم و خبر آن که جزء فرآیند ربطی به شمار می‌آید.

«عَلِمَ بِأَنَّ الْمَوْتَ قَرِيبٌ»^۲

ب: آن مصدریه با فعل مضارع که فرآیند مادی است.

«أَرِيدُ أَنْ أَتَعَلَّمَ»^۳

فرآیند ربطی بر اساس نوع رابطه و حالت رابطه قابل دسته‌بندی است. در حالت رابطه دو نوع فرآیند ربطی «اسنادی و شناختی» وجود دارد اما این دو نوع براساس نوع رابطه بین دو مشارک به «یکسانی، مالکیت و موقعیتی» دسته‌بندی می‌شوند. به باور هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004)، هر زبانی فرآیند ربطی ویژه خود را دارد. به باور وی، در زبان‌هایی مثل عربی و روسی جمله‌واره‌های ربطی دارای فرایند ربطی نیستند. در واقع، اعراب به صورت مبتدا و خبر، به عنوان مشارک اول و دوم آورده می‌شود و اصلاً فرایند ربطی آورده نمی‌شود و واجب‌الحذف است. از دیدگاه هلیدی و متسین (همان) این چنین بندهایی، بندهای اسمی نامیده می‌شوند که برخلاف بندهای فعلی هستند (همان، ۲۱۴-۲۱۵).

همان‌گونه که هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004) بیان کرده‌اند، در زبان عربی دسته‌بندی افعال ربطی با زبان انگلیسی متفاوت است. دو مشارک فرآیند ربطی در زبان عربی یا از طریق ساختار جمله‌های اسمیه به هم ربط داده می‌شوند و یا از طریق افعال و ادوات ربطی مانند افعال ناقصه، مقاربه، حروف شبیه به فعل و حروف شبیه به لیس. افعال ناقصه و افعال مقاربه که بر

^۱ تعداد نامعلومی از مردم ناپدید شده‌اند و پلیس گمان می‌کند آن‌ها مرده‌اند.

^۲ دانست که مرگش نزدیک است.

^۳ می‌خواهم که بدانم.

مبتدا و خبر وارد می‌شوند و مبتدا را به عنوان اسم خود مرفوع می‌کنند و خبر را به عنوان خبر خود منصوب می‌کنند، جزء فرآیند ربطی به شمار می‌آیند. فعل‌هایی مانند «أصبح، أضحى، ظلّ، بات، أمسى، مازال، ما برح، مانفكك، مافتىء، مادام، صار و ليس» افعال ناقصه هستند. هر فعلی که به معنای «صار» باشد و به مرفوع خود به عنوان فاعل بسنده نکند و نیاز به خبر داشته باشد، نیز جزء ملحقات است و فرایند ربطی به شمار می‌آید. مانند «أصبح، آض، رجع، استحال، عاد، حار، ارتدّ، تحوّل، غدا، راح، انقلب، تبدل». آنچه اسناد داده می‌شود می‌تواند صفت باشد یا مالکیت یا یکسانی. در غیر این صورت جزء فرآیندهای دیگر هستند. برای نمونه، «أصبح، أضحى، و ظلّ و بات و أمسى» اگر تامه باشند به معنای «دخول در صبح، ظهر، شب، غروب» بوده که فرایند مادی هستند. بنابراین، در زبان عربی افعال ربطی آورده می‌شوند. تفاوت آشکاری که بین زبان عربی و انگلیسی وجود دارد این است که در برخی از جمله‌های اسمیه نیازی به آوردن افعال ربطی نیست. آوردن مبتدا و خبر در کنار هم، مفهوم ارتباط و اسناد را می‌رساند. هنگامی که می‌گوئیم «علی جائع» به معنای «علی گرسنه است» است که بدون اشاره به فعل ربطی، معنای ربط دانسته می‌شود. از جهت نام‌گذاری نیز مشارکین در دو زبان متفاوت هستند.

در زبان انگلیسی دو مشارک فرایند ربطی اسنادی، حامل و صفت و دو مشارک فرایند ربطی شناختی، معرف و هویت نامیده می‌شوند. این در حالی است که در زبان عربی دسته‌بندی اسنادی و شناختی وجود ندارد و همه با نام، جمله‌های اسمیه خوانده می‌شوند. در جمله‌هایی که دارای افعال ناقصه، مقاربه، حروب شبیه به فعل و حروف شبیه به لیس هستند، مشارک اول اسم این ادوات و مشارک دوم خبرشان است. در بقیه جمله‌های اسمیه، مشارک اول مبتدا و مشارک دوم خبر است و خبر به سه نوع تقسیم می‌شود، خبر مفرد، جمله و شبه جمله. خبر مفرد باید نکره باشد که از این جهت با انگلیسی هم پوشانی دارد، زیرا هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004) می‌نویسند صفت یا همان مشارک دوم در فرایند ربطی اسنادی باید نکره و حتماً از افعال اسنادی^۱ باشد (همان، ۲۱۹). بنابراین خبر هم می‌تواند از گروه اسمی انتخاب شود یا از گروه فعلی و گروه حرفی و قیدی است. در مورد اول، خبر از نوع مفرد است و در مورد دوم از نوع جمله (اسمیه یا فعلیه) و در مورد سوم خبر شبه جمله است. در انگلیسی مورد اول و دوم اسنادی یکسانی نامیده می‌شود و در مورد سوم اسنادی موقعیتی است. هر چند خبر از نوع اسنادی یا شناختی مالکیتی در زبان عربی به دو صورت بیان می‌شود. این خبر، یا با لام مالکیت که جزء فرایند ربطی اسنادی از نوع مالکیت برشمرده می‌شود و یا به صورت اضافه بیان می‌شود که جزء فرایند ربطی شناختی از

¹ ascriptive

نوع مالکیت است. ربطی اسنادی از نوع موقعیتی در زبان عربی همان خبر از نوع شبه جمله یا ظرف است اما در بحث مالکیت شبه جمله با حرف اضافه «ل» جایگزین اسناد می‌شود. در پاره گفته «لی قلم» که «لی» جانشین افعال عموم الواجب الحذف است افعال عموم واجب الحذف مانند «کان، استقرّ و وجد» هستند. در صورتی که هر کدام در جایگاه خبر، صله، حال، صفت باشند حذف می‌شوند و شبه جمله به جای آن‌ها واقع می‌شود. به این دلیل، در اشاره به فرایند باید افعال محذوف را آورد تا با زبان انگلیسی هم پوشانی داشته باشد.

در زبان انگلیسی، هر نوع رفتاری جسمی و روانی در فرایند رفتاری قرار می‌گیرد. در بند و جمله‌واره رفتاری یک مشارک اصلی وجود دارد که رفتارگر نامیده می‌شود. رفتارگر مانند حس گر در فرایند ذهنی باید دارای آگاهی باشد که این خصیصه فقط در انسان وجود دارد؛ هر چند گاهی به اشیاء نیز رفتاری نسبت داده می‌شود و شخصیت بخشی می‌شود. گاهی نیز فرایند رفتاری به صورتی آورده می‌شود که شامل مشارک دیگری به اسم رفتار می‌شود. گاهی نیز علاوه بر رفتارگر، بند دارای پدیده است که عمل بر روی آن انجام شده است:

She sang a song¹.

He gave a great yawn.²

در هر دو نمونه، پاره گفته خط کشیده شده رفتار است که در هر دو مثال در نقش مفعول است. در زبان عربی دسته بندی ویژه‌ای برای فرایند رفتاری وجود ندارد و رفتارگر نیز فاعل نامیده می‌شود. هر چند رفتار می‌تواند به صورت مفعول مطلق آورده شود و حتی قابلیت این را دارد که حذف شود و صفت آن باقی بماند:

«فابکوا کثیراً و اضحکوا قليلاً»³

در این دو مثال دو رفتار (بکاء و ضحکاً) حذف شده است و صفت‌های رفتارها باقی مانده‌اند. دو زبان در این مورد تفاوت دارند.

در بندهای کلامی در زبان انگلیسی، علاوه بر فرایند، یک مشارک اصلی به اسم گوینده است که در زبان عربی به آن متکلم گفته می‌شود که می‌تواند متکلم وحده یا مع الغیر باشد. هر چند مشارک دیگری هم هست که مخاطب نامیده می‌شود که کلام به خاطر وی القا و ایراد می‌شود. این مشارک، در زبان عربی هم مخاطب نامیده می‌شود و بنا بر تذکیر و تأنیت و افراد و جمع و تنثیه قابلیت تغییر دارد. جمله‌واره‌های کلامی همیشه دارای دو بند هستند، بندی که در آن فرایند

¹ او آوازی خواند.

² او خمیازه بزرگی کشید.

³ بسیار بگریید و اندک بخندید.

کلامی قرار دارد و بند دیگری که نقل قول یا همان سخن «گفته» وجود دارد که به صورت نقل قول مستقیم یا غیرمستقیم آورده می‌شود. بلور و بلور (Bloor & Bloor, 2004) می‌نویسد فرق نقل قول مستقیم و غیر مستقیم در این است که نقل قول غیر مستقیم شامل دو بند است که به بند اول «در حال گزارش^۱» و به بند دوم «گزارش شده^۲» گفته می‌شود (Bloor & Bloor, 2004, p. 222).

در زبان عربی هم نقل قول به صورت جمله است و گاهی مابعدش «إنّ» می‌آید که دو بند را به هم ربط می‌دهد. بارزترین و رایج‌ترین نوع فعل کلامی در زبان عربی فعل «قال» است که مفعول آن به صورت جمله یا بند آورده می‌شود که با حروفی مثل «إنّ» می‌آید که به آن «مقول فیهِ» و به گوینده «قائل» گفته می‌شود. ابن هشام (Ibn Husham, 2007) در کتاب «معنی اللیب» به این مورد اشاره داشته که مفعول فعل «قال» باید جمله باشد. وی در قسمت جمله‌هایی که مفعول واقع می‌شوند این را به روشنی بیان کرده است (Ibn Husham, 2007, p. 73). تفاوت دو زبان در افعال کلامی در این است که در زبان عربی افعال کلامی وجود دارند. این افعال کلامی، قابلیت حذف دارند و با قائل خود حذف می‌شوند و مخاطب با حروف جانشین آورده می‌شود، مانند «أنادی، أَدَعُو و موارد مشابه». افعال «أنادی و أَدَعُو» برای باب ندا استفاده می‌شوند و حذف می‌شوند. این افعال همیشه در تقدیر هستند و ادوات ندا مانند «یا، أ، أ، هی، وا» جانشین آن می‌شوند. به مفعول آن «منادی» گفته می‌شود که به پنج صورت منادی مفرد معرفه، نکره مقصوده و نکره غیر مقصوده و مضاف و شبیه به مضاف دیده می‌شود. منادی مستغاث نیز وجود دارد که صدا زدن کسی برای دفع بلا یا مصیبتی است که به یاری‌دهنده مستغاث و به یاری شده، مستغاث‌له گفته می‌شود. مانند «یا للَأَقْوِیَاءَ للضَعْفَاءَ» که در این پاره گفته «أَقْوِیَاءَ» «مستغاث» است و «الضَعْفَاءَ» «مستغاث‌له» است و «یا» ادات بوده که جانشین فعل محذوف «أَدَعُو» است. در باب استغاثه فقط از «یا» استفاده می‌شود. منادای مندوب که ندا و صدا کردن کسی است که به مصیبتی دچار شده یا قسمتی از بدن است که دچار درد شده است. مانند واسیاده، واکبده کلمه «سید» متفجع^۱ علیه و کلمه «کبد» متوجع منه است. در منادای مندوب از بین ادوات «وا» استفاده می‌شود و اگر با منادای حقیقی اشتباه نشود می‌توان «یا» را نیز به کار برد (Ghaleini, 2000, p. 110-121). در همه این موارد فعل کلامی حذف شده و دارای جانشین است. هر چند این نوع حذف که طبق قاعده نحوی است، از دیدگاه زبان‌شناسان جزء حذف انسجامی به شمار نمی‌آید. زیرا نویسنده یا گوینده در آوردن این نوع حذف هیچ اختیاری از خود نداشته و حذف توسط وی صورت نگرفته است. بلکه قواعد نحوی این نوع حذف را بر او تحمیل کرده است.

¹ reporting

² reported

در بحث فرایند وجودی، دو زبان تفاوت بارزی دارند. در زبان انگلیسی، به طور ویژه، واژه «there» به منزله یک فاعل فرضی، جای فاعل را پر می‌کند که هیچ نقش بازنمودی در ساختار گذرایی جمله‌واره ندارد. واژه «there» بیان‌گر مشخصه‌های وجودی است؛ نه شرکت‌کننده است و نه موقعیت را بیان می‌کند، اما برای موجودیت یک عنصر به کار می‌رود. افعالی مانند «نشستن»، «ایستادن»، «دراز کشیدن» و «ایجاد شدن» نیز اگر بر وجود چیزی در جایی یا زمانی دلالت کنند، در نظر گرفته می‌شوند (Ramezani & Rostam Beyk Tafreshi, 2015, p. 103). در زبان عربی فرایند وجودی مانند فرایندهای دیگر یک فعل است و دارای فاعل است و مشارک آن نیز فاعل نامیده می‌شود. از «کان» تامه یا ساختار «اسم اشاره مکانی» استفاده می‌شود. فعل‌هایی مانند «حدث» (اتفاق افتادن)، تبع (پیروی کردن)، نما ینمو (رشد کردن)، فوران کردن، آویزان کردن، برز و ظهر (آشکار شدن) جزء فرایند وجودی هستند که مشارک اصلی آن «موجود» نامیده می‌شود. بنابراین می‌توان از فعل «وَجَدَ» به معنای «وجود داشتن» استفاده کرد. اگر «کان» به معنای «حدث و حصل» باشد تامه است و جزء افعال وجودی به شمار می‌رود. در این صورت «کان»، اسم و خبر نمی‌گیرد و به فاعل خود بسنده می‌کند؛ مانند «إِنَّمَا يَقُولُ لَشَىءٍ كُنْ فَيَكُونُ» (سوره انعام: آیه ۷۳)

۵. نتیجه‌گیری

این پژوهش در راستای تطبیق دو زبان عربی و انگلیسی در بحث فرایندها و گذرایی به این نتیجه رسیده‌است که «گذرایی» معادل «تعدی» در زبان عربی است. بر پایه «تعدی» در زبان عربی، فعل به فاعل، مفعول، جار و مجرور و عناصر پیرامونی دیگر گذر می‌کند. در زبان عربی، به عبارات‌های حرف اضافه‌ای جار و مجرور یا شبه‌جمله گفته می‌شود اما در انگلیسی آن‌ها عبارات‌های حرف اضافه‌ای یا عناصر پیرامونی نامیده می‌شوند. در هر دو زبان، بندها قابلیت تغییر از گذرایی به ناگذرایی و برعکس را دارند، اما شیوه تبدیل متفاوت است. فعل‌ها در زبان عربی و انگلیسی بر اساس معنا و بافت خود، قابلیت گذرایی می‌یابند. در زبان عربی علاوه بر موارد بالا، بیان فعل‌ها در قالب‌های ثلاثی مزید و رباعی و افزودن حروف زائد به عنوان پیشوند یا مشد کردن حرف منجر به گذرایی می‌شود، اما در انگلیسی با قرار گرفتن در بافت‌های متفاوت، گذار و یا ناگذار می‌شوند. در هر دو زبان، با عبارات‌های حرف اضافه‌ای بند ناگذار، گذرا می‌شود و بند دارای گذرایی می‌شود. افعال سه مفعولی در زبان عربی وجود دارند که گذرایی را بیشتر می‌کنند، در حالی که در زبان انگلیسی چنین موردی یافت نمی‌شود. تفاوت دیگر اینکه، افعال دو مفعولی در عربی، دارای مفعول اول و دوم هستند، اما در انگلیسی از اصطلاح مفعول مستقیم و غیرمستقیم استفاده می‌شود.

در نقش‌گرایی فرایندها به مادی، ذهنی، ربطی، کلامی، رفتاری و وجودی گروه‌بندی می‌شوند که این دسته‌بندی براساس ساختار اندیشگانی است. در زبان عربی چنین دسته‌بندی وجود ندارد فقط تا اندازه‌ای افعال قلوب دسته‌بندی جداگانه دارند. تفاوت اساسی بین دو زبان در فرایند ربطی است که خود هلیدی و متسین (Halliday & Matssin, 2004) هم این مطلب را به روشنی بیان کرده‌اند. در زبان انگلیسی فرایند ربطی آورده می‌شود، درحالی که در عربی فرایند ربطی برجسته نیست و دو مشارک به صورت مبتدا و خبر بیان می‌شوند. تفاوت دیگر در مورد فرایند کلامی است که در عربی در قالب افعال «ندا، استغاثه و ندبه و موارد مشابه» حذف می‌شوند و حرف ندا جانشین آن‌ها می‌شود. بنابراین تفاوت‌ها ناچیز و بیشتر تا اندازه‌ای نام‌گذاری و اصطلاح‌ها است.

فهرست منابع

- ابن حاجب، جمال‌الدین عثمان بن عمر بن أبی بکر (۲۰۱۰). *الکافیة فی علم النحو والشافیة فی علمی التصریف والخط*. بیروت: مکتبة الآداب.
- ابن هشام الأنصاری، أبو محمد (۱۳۸۶). *معنی اللیب عن کتب الأعریب*. طهران: دارالصادق.
- ابن هشام، عبدالله بن یوسف (بی تا). *أوضح المسالک الی الفیة ابن مالک*. بیروت: مکتبة العصریة.
- ابن یعیش، موفق‌الدین (بی تا). *شرح المفصل*. دمشق: إدارة الطباعة المنیریة.
- ابوالحسنی، زهرا و مریم‌السادات میر مالک ثانی (۱۳۸۷). «بررسی کتاب‌های درسی دانشگاهی بر اساس نظریه نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی و مقایسه آن با متون همسان غیر درسی معرفی یک پایان‌نامه». *سخن‌سمت*. شماره ۲۰. صص ۱۲۹-۱۴۴.
- انصاری، نرگس و اعظم کریمی (۱۳۹۳). «بررسی تطبیقی زبان‌های عربی و انگلیسی با استناد به شیوه‌های زبان‌شناسی مقابله‌ای و مؤلفه‌های آموزشی». *لسان‌المبین*. دوره ۶. شماره ۱۷. صص ۱۱۰-۱۳۳.
- آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۹۰). *تحلیل گفتمان انتقادی*. چ ۲. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- آقاگل‌زاده، فردوس، ارسلان گل‌فام و بهرام هادیان (۱۳۸۹). «بررسی ساخت موضوعی اسم فعل‌ها در چارچوب دستور واژگی نقشی». *زبان‌پژوهی*. سال اول. شماره ۲. صص ۱۰۹-۱۲۸.
- حسن، عباس (۲۰۰۷). *النحو الوافی*. بیروت: مکتبة المحمدی.
- رضاپور، ابراهیم و مریم جلیلی دوآب (۱۳۹۵). «بررسی گذرایی کتاب خواندن و نوشتن دوره مقدماتی نهضت سواد آموزی از منظر فرانش اندیشگانی». *مطالعات آموزش زبان فارسی*. شماره ۲. صص ۸۳-۹۷.
- رفیعی، فاطمه و اسماعیل تاج‌بخش (۱۳۹۶). «فعل گذرا و ناگذرا، گزارش تحلیلی از اختلاف آرا دستور زبان‌های فارسی». *پژوهش‌های ادبی*. سال ۱۴. شماره ۱۴. صص ۸۹-۱۰۴.

رضائی، احمد؛ رستم بیگ تفرشی، آتوسا (۱۳۹۴). «بررسی و نقد کتاب زبان انگلیسی هفتم بر مبنای دستور نقش گرای نظام مند هلیدی». *پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی*. سال ۱۵.

شماره ۳. صص ۵۹-۷۶.

سیدی، سید حسین (۱۳۹۲). رویکردی زبان شناختی به نحو عربی. مشهد: دانشگاه فردوسی.

سیوطی، جلال الدین (۱۳۶۳). *البهجة المرضية*. قم: انتشارات مهر.

شیبانی اقدم، اشرف (۱۳۹۴). *کلیدواژه های سبک شناسی*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.

عبد الحمید، محمد محی الدین (۱۳۸۲). *شرح ابن عقیل علی الفیه ابن مالک*. ج ۷. تهران: ناصر خسرو.

غلابینی، مصطفی (۲۰۰۰). *جامع الدروس العربیة موسوعه فی ثلاثه الأجزاء*. بیروت: دارالکتب العلمیة.

قرآن کریم (۱۳۸۴). ترجمه محی الدین الهی قمشه ای. قم: مؤسسه الهادی.

کردچگینی، فاطمه و تقی پورنامداریان (۱۳۹۲). «تأثیر گزینش ادبی در سبک با تاکید بر دیدگاه پاول

سیمپسون». *کهن نامه ادب پارسی*. شماره ۲۹. صص ۶۹-۹۴.

مشکوة الدینی، مهدی (۱۳۸۲). *دستور زبان فارسی*. مشهد: دانشگاه فردوسی.

مهاجر، مهران و محمد نبوی (۱۳۹۳). *به سوی زبان شناسی شعر*. ج ۱. تهران: آگه.

References

- Abdu al Hamid, M. M. A. D. (2003). Description of Ibn Aqilah on Alfie Ibn Malik (7th ed.). Tehran: Khosrow [In Persian].
- Abolhassani, Z., & Mir Malik Thani, M. S. (2008). A Study of academic textbooks based on the systematic, functional grammar of Halliday and its comparison with similar non-textbook texts introducing a thesis. *Sokhan Samat*, 20, 129-144 [In Persian].
- Agha Golzadeh, F., Golfam, A., & Hadian, B. (2010). A study of the thematic construction of the nouns of verbs within the framework of the lexical grammar of the role. *Zabanpazhuhi*, 1(2), 109-128 [In Persian].
- Aghagol Zadie, F. (2011). *Analysis of critical discourse* (2nd ed.). Tehran: Elmi-o-Farhangi [In Persian].
- Ansari, N., & Karimi, A. (2014). Comparative study of Arabic and English languages based on conflict linguistics and educational components. *Lesan-e-Mobeen*, 6(17), 110-133 [In Persian].
- Bdaiwi, Y., Allemande, M., & Shaker, Y. (2015). Transitivity and intransitivity in English and Arabic: a comparative study. *International Journal of Linguistics*, 7(6), 38-52.
- Bloor, Th., & Bloor, M. (2004). *The functional analysis of English* (2nd ed.). London: Oxford University Press.
- Ghaleini, M. (2000). *AL Jamie Al-Duress Al-Arabiya, the encyclopedia in three volumes*. Beirut: Dar Al-Kabul University [In Arabic].
- Halliday, M. A. K., & Mattssin, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Oxford University Press.
- Hassan, A. (2007). *A book in syntax*. Beirut: Mumbai al-Muhammadi [In Arabic].
- Ibn Hajib, J. A. O. (2010). *Al-Kafiya in syntax and AL-shafia in the science of conjugation and writing*. Beirut: Adab Library [In Arabic].
- Ibn Husham Al-Ansari, A. M. (2007). *A book in diacritics*. Tehran: Dar al-Sadq [In Arabic].
- Ibn Husham, A. Y. (n.d). *Explanation to 'Alfie Ibn Malik'*. Beirut: Alasrieh Library [In Arabic].

- Ibn Yeysh, M. D. (n.d). *An explanation book for Almfsl in syntax*. Damascus: Al-Moniriyah [In Arabic].
- Kurd Chegini, F., & Pornamdarian, T. (2013). The effect of literary selection in style with an emphasis on Paul Simpson's view. *Kohannameh in Persian Literature*, 29, 69-94 [In Persian].
- Mohajer, M., & Nabavi, M. (2014). *On the linguistics of poetry*. Tehran: Agah [In Persian].
- Muscat Al-Dini, M. (2003). *Persian grammar*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad [In Persian].
- Qavami, B., & Aznova, L. (2013). Analysis of coherence and cohesive harmony in a short poem from Shamloo. *Quarterly in Farsi Language and Literature*, 15(5), 71-84.
- Rafiee, F. (2017). Transitive and intransitive, analytical report on the different idea on Persian grammar. *Quarterly in Literary Research*, 14(14), 89-104 [In Persian].
- Ramezani, A., & Rostam Beyk Tafreshi, A. (2015). Review and critique of the seventh English language book based on the systematic functional grammar of Halliday. *Critical Research Journal of Humanities Texts and Programs*, 15(3), 59-76 [In Persian].
- Rezapur, I. & Jalili Doab, M. (2016). The investigation of transitivity in book entitled "Persian Reading and Writing of Literacy Movement at the Basic Level" based on ideational meta function. *Academic Bi Quarterly Journal of Persian Language Teaching Studies*, 2, 83-97 [In Persian].
- Sayyedi, S. H. (2013). *Linguistic approach in Arabic*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad [In Persian].
- Shabani Aghdam, A. (2015). *Key words in stylistics*. Tehran: Islamic Azad University [In Persian].
- Soyuti, J. D. (1985). *A book in syntax*. Qom: Mehr Publish Center [In Arabic].
- The Holy Quran (2005). Translated by Mehdi Mohyeddin Elahi Qomshehei. Qom: Al-Hadi Institute [In Arabic & Persian].
- Thompson, G. (2004). *Introducing functional grammar* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

The comparative study of transitivity and processes in the Arabic and English languages

Tayebeh Sarfarazi¹
Ahmad Pasha Zanus²

Received: 30/10/2018
Accepted: 23/02/2019

Abstract

Arabic language is among Semitic languages and because of being the religion language has a huge number of speakers. English language is among Indo-Europeans and it is science and technology language; furthermore, for being spoken globally, it has a significant status. In new theories, Halliday's grammar is compiled with functional objectives. Clause is the main unit in Halliday's grammar and each utterance which is concentrated around a verbal group is a clause. He has studied ideational, intersectional and textual meta-functions in his grammar. Textual meta-function is represented in theme and rheme, intersectional meta-functions in the relation between speaker and addressee, and ideational meta-function in transitivity and processes. In his systematic grammar and transitivity structure, the process is the origin of every event and is represented by ideational meta-function. In Ideational meta-function, language arranges person experience. Empirical processes are the core and the center of a clause. A clause has participant and other circumstantial elements which have an effect on the amount of transitivity. Halliday's functional grammar has paid vital attention to the meaning. Based on the assumption that experience patterns are DE codified in processes and transitivity, he has posed six processes. The main process is subdivided to material, mental and relational. Secondary process is divided to verbal, behavioral and existential. Main Participants of these processes are named differently such as actor in material, sensor in mental carrier in relational, sayer in verbal, behavior in behavioral and existent in existential. This inquiry studies comparative processes in the Arabic and English languages and tries to express differences and similarities in processes, main participants and circumstantial elements. It makes an effort to answer these questions: what is the definition of processes and verbs, transitivity in two languages, differences and similarities in process type. Structuralism believes that all verbs are transitive or

¹ PhD student of Arabic Literature at Imam Khomeini International University of Qazvin (Corresponding author); tayebe.sarfarazi1@yahoo.com / tayebe.sarfarazi1@yahoo.com

² Associate professor of Arabic Literature at Imam Khomeini International University of Qazvin; pasha@hum.ikiu.ac.ir

intransitive and in the transitive verb, the action extends from verb to subject and object, but in functional grammar as Halliday and Matssin have expressed: the more participants and circumstantial elements, the more is transitivity. The study of traditional grammar and modern linguistic in two languages shows that dissension in transitivity is in terminology and naming and in Arabic and English languages, it is used in the same meaning, but in the Arabic language in addition to being in context, there are some special forms making the verb transitive or intransitive, e.g. adding some prefixes, doubling a letter, etc. can make a verb transitive or vice versa that is very important. In Arabic language, transitivity is for verb and those verbs are called transitive verbs, but in practice whole clause is involved in belonging to verb, as in the English language it is extended to the whole clause and the clause is transitive or intransitive. Unlike Arabic language, there are no processes in the English that have three objects leading to more transitivity and the first object and second are direct and indirect, respectively. There is no category like those of Halliday in the Arabic language. Only Mental processes in Arabic are separated from others based on having two or three objects and they have been named (qolob) which means some thing related to heart, but in taking a clause as a phenomenon both languages are the same. Crucial differences are in relational and verbal processes. In English, there is a relational process which is mentioned in the clause and is like other processes, but it does not exist in Arabic language. The theme and rhyme can clarify the meaning of the clause, as Halliday and Matssin have described clearly in their book: "Introduction to functional grammar". In some cases, there is a relational process with different names. In Arabic, verbal processes are deleted and substituted by interjections. About existential process, both languages are different. In English language, the word (there) fills the subject place but originally it is not a subject. In Arabic, we have existential verb with subject like other processes and even some relational verbs can be used as existential when they are complete. It means they do not need another participant to completed. Some terminologies in functional grammar have different expressions in Arabic, e.g. attribute in material processes is (Hall) in Arabic language, so circumstantial elements in both languages, despite different expressions, have their effects on clause and consequently, on transitivity.

Keywords: English language, Arabic language, functional grammar, transitivity process

بررسی پیوندهای زبانی میان پهلوی اشکانی و نوشته‌هایی از گویش گرگانی^۱

آرمان بختیاری^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۱۶

چکیده

پهلوی اشکانی، یکی از زبان‌های ایرانی است که نوشته‌های آن در دوره میانه زبان‌های ایرانی از اشکانیان، ساسانیان و پیروان دین مانوی برجای مانده است. در دوره نو زبان‌های ایرانی، دیگر اثری از این زبان در دست نیست. با این همه، گویش‌های ایرانی نو هر یک به گونه‌ای دنباله یکی از زبان‌های ایرانی در دوره میانه و باستانی زبان‌های ایرانی هستند. پاره‌ای از زبان‌های ایرانی دوره نو را می‌توان دنباله یکی از زبان‌های ثبت‌شده دوره میانه دانست. برای نمونه، زبان فارسی دنباله فارسی میانه است و یغناپی دنباله سغدی است. پرسش این است که آیا می‌توان گویشی ایرانی در دوره نو را دنباله پهلوی اشکانی دانست؟ این پژوهش بر آن است تا با بررسی نوشته‌های برجای مانده از فرقه حروفیه که در کتاب واژه‌نامه گرگانی صادق کیا (Kya, 2012) آمده است، پیوندهای زبانی میان پهلوی اشکانی و گویش گرگانی را از دید واژگانی، واجی و نحوی روشن نماید. برای این کار، واژه‌ها و جمله‌هایی از پهلوی اشکانی تورفانی و کتیبه‌ای

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.23650.1630

^۲ دکترای تخصصی فرهنگ و زبان‌های باستان، دانشیار گروه فرهنگ و زبان‌های باستانی - ایران‌شناسی، عضو هیأت

علمی دانشگاه بوعلی سینا همدان؛ rabakhtyari@basu.ac.ir

برگزیده شده و با واژه‌ها و جمله‌هایی از گویش گرگانی در نوشته‌های فرقه حروفیه سنجیده شده‌است. در پایان، این نتیجه به دست آمد که گویش گرگانی یکی از بازمانده‌های زبان ایرانی پهلوی اشکانی بوده که تا دوره تیموری یا پس از آن در گرگان رواج داشته و سپس رو به خاموشی رفته‌است.

واژه‌های کلیدی: پهلوی اشکانی، زبان‌های ایرانی، گویش گرگانی، فرقه حروفیه، زبان‌شناسی تاریخی

۱. مقدمه

پهلوی اشکانی^۱ یکی از زبان‌های ایرانی است که نوشته‌های آن در دوره میانه زبان‌های ایرانی و از روزگار اشکانیان، ساسانیان و پیروان دین مانوی بر جای مانده‌است. نوشته‌های این زبان در دوره میانه زبان‌های ایرانی مربوط به آثاری است که روی سفالینه‌های نسا، پوست‌نوشته هورامان، سنگ نوشته‌های شاهان اشکانی، سکه‌ها و مهرهای اشکانیان و نیز ترجمه پهلوی اشکانی برخی از سنگ نوشته‌های پادشاهان ساسانی و از پیروان دین مانوی بر جای مانده‌است (Tafazzoli, 1999, p. 76, 334 & 79). نوشته‌های مانی و مانویان به زبان پهلوی اشکانی را پهلوی اشکانی تورفانی یا مانوی می‌نامند که در زمان زنده بودن این زبان (سده‌های سوم و چهارم میلادی) به نگارش درآمده‌است (Rezai Baghbidi, 2002, p. 23). اگر چه این زبان در شرق و شمال شرق ایران گسترش داشته، با این همه یکی از زبان‌های ایرانی شمال غربی است. بنابراین باید در زبان‌ها و گویش‌های این گروه، خویشاوندان پهلوی اشکانی را جستجو کرد. اگر چه هیچ کدام از آن‌ها را نتوان دنباله مستقیم آن زبان دانست (Sundermann, 2014, p. 192).

پهلوی اشکانی زبان سرزمین شمال شرق ایران، پهلوی بوده (Abolghassemi, 1999, p. 23) که بر خراسان، منطقه گرگان و جمهوری ترکمنستان دلالت داشته‌است (Sundermann, 2014, p. 190) و دنباله واژه /parθava-/ فارسی باستان (Kent, 1953, p. 196) است. زبان منسوب بدان نیز *Pahlawānīg* است که در متن مانوی «M2I» برای نامیدن این زبان به کار رفته‌است:

dwdy k' prystgrwšn ndr hlwn šhryst'n bwd, xwnd w mry mw hmwč'g ky phlw nyg dbryry 'wd 'zw n d nyst (Boyce, 1975, p. 40).

«د دیگر، هنگامی که فرستاده روشنی اندر شهرستان حلوان بود ماری امو آموزگار را خواند که دبیری و زبان پهلوانینگ (پهلوی اشکانی) می‌دانست». بنابراین، همان گونه که گفته شد باید در

^۱ این زبان را به نادرستی «پارتی» می‌نامند. اصطلاح پارتی همانی است که اروپائیان برای نامیدن این زبان به کار برده‌اند. این در حالی است که نام این زبان همان گونه که در متنهای مانوی آمده پهلوانینگ است. بنابراین در کنار پارسینگ < پارسی، پهلوانینگ < پهلوانی.

سرزمین پهلوی / *pahlaw* در جستجوی خویشاوندان زبان پهلوانیک بود و یکی از این مناطق گرگان است که زبانی خاص خود به نام گرگانی داشته است.

در نوشته‌های دانشمندان اسلامی از این زبان ایرانی یاد شده است. نویسنده حدود العالم من المشرق الی المغرب که در سال ۳۷۲ هجری نوشته شده در مبحث «سخن اندر ناحیت دیلمان و شهرهای وی» آورده است:

«استرآباد شهریست بر دامن کوه نهاده و با نعمت و خرم و آبهای روان و هوای درست و ایشان به دو زبان سخن گویند یکی بلو ترا استرآبادی و دیگری به پارسی گرگانی... (Hudūd al- Ālalm, 1961, p.144).

مقدسی (Maghdesi, 2006) در احسن التقاسیم فی معرفه الاقالیم می نویسد:
«زبان مردم قومس و گرگان نزدیک است و هرا زیاد بکار می برند و گویند ها ده = بده و هاکن = بکن و زیبایی دارد و زبان مردم مازندران نیز بدان نزدیک است، ولی اندکی تندتر است» (Maghdesi, 2006, p. 544).

ابن حوقل (Ebn e Hawqal, 1986) در صوره الارض درباره طبرستان و گرگان چنین آورده است: «مردم طبرستان ... دارای سرعت تکلم و شتاب ناک اند... مردم گرگان با وقار و جوانمرد و توانگر بودند... مردم آنجا جوانمرد و نیکوکار و صاحب اخلاق نیک بودند... از گرگان دانشمندان معروف بسیاری مانند عمرکی صاحب مأمون که در دانش و ادب مقامی بزرگ داشت برخاسته اند» (Ebn e Hawqal, 1986, p. 123-125).

اصطخری (Istaxri, 1961) در مسالک و ممالک در خصوص طبرستان و دیلم چنین آورده است: «... و زبانی دارند نه تازی و نه پارسی. و بهری هستند کی دیگر دیلمان زبان ایشان ندانند... و سخن به شتاب گویند... و گرگان شهری بزرگ است و باران و نم چنان نباشد کی در طبرستان. و مردم گرگان مردمانی خوش طبع و با مروت باشند... و چون از عراق گذشتی هیچ شهری جامع تر از گرگان نیست» (Istaxri, 1961, p. 172-173).

بنابراین از شواهد موجود چنین بر می آید که زبان گرگانی یکی از گویش‌های ایرانی بوده که دست کم تا دوره تیموری یا حتی پس از آن در منطقه گرگان رواج داشته و پیروان فرقه حروفیه در آثار خویش آن را به کار برده اند (Windfur, 2014, p. 410). سپس، این زبان کم کم از میان رفته و جای خویش را به فارسی داده است. «فرقه حروفیه در سده هجری در زمان پادشاهی تیمور در گرگان (استرآباد) به دست مردی به نام فضل الله با بیان معنی‌های شگفت‌انگیز نوآئین برای آیه‌های قرآن و سخنان پیغمبر پدید آمد. چون بنیاد تفسیرهای او بر اصالت حروف بود و

می‌گفت هر که می‌خواهد که راه به معنی راستین کتاب‌های آسمانی و سخنان پیغمبران پیشین ببرد باید با معنی و خواص و راز حروف آشنا شود، به نام فضل یا فضل‌الله حروفی شهرت یافت و پیروانش بنام حروفیه خوانده شدند» (Kya, 2012, p. 9) «از فضل تا کنون چهار کتاب بر جای مانده‌است. یکی از آن‌ها مثنوی است به فارسی به نام عرش‌نامه و سه تای دیگر به نثر فارسی آمیخته به گویش گرگانی است که عبارت‌اند از:

۱. جاودان‌نامه: یا جاودان‌کیبر. برخی صفحه‌های آن سراسر فارسی است و حتی یک واژه گرگانی ندارد.

۲. نوم‌نامه: گویش استرآبادی در نوم‌نامه، کمتر از جاودان‌نامه به فارسی آمیخته‌است و برخی واژه‌های گویشی که در آن به کار رفته در جاودان‌نامه و محرم‌نامه و محبت‌نامه و لغت استرآبادی دیده نمی‌شود.

۳. محبت‌نامه: واژه‌های گرگانی در آن کمتر است.

۴. محرم‌نامه: از یکی از پیروان اوست به گویش گرگانی. نوشته‌مردی به نام سیداسحق استرآبادی. نثر آن کمتر به فارسی آمیخته‌است.

۵. لغت استرآبادی: پیروان حروفی برای فهمیدن نوشته‌های فضل، واژه‌نامه‌ای از واژه‌های گرگانی نوشته‌های او درست کرده‌اند» (در پیوند با نوشته‌های حروفیه نگاه کنید به (Kya, 2012, p. 34-38).

«نثر گرگانی در این نوشته‌ها بدین گونه است که نویسندگان آن را در قالب فارسی زمان خود ریخته‌اند و مانند این است که واژه‌های فارسی را برداشته و به جای آن گرگانی گذاشته‌اند، حتی واژه‌های گرگانی را در دستور فارسی و واژه‌های فارسی را در دستور گرگانی به کار برده‌اند و برخی از جمله‌های نوشته‌های حروفی آمیخته از فارسی و گرگانی است» (Kya, 2012, p. 41). از همان نگاه اول به واژه‌های گرگانی در آثار حروفیه، پیوندی شگفت‌انگیز میان این واژه‌ها و پهلوی اشکانی به چشم می‌خورد. همان‌گونه که گفته شد، به خوبی می‌دانیم که منطقه‌ی رواج پهلوی اشکانی (پهلوانیگ) بخش‌هایی از خراسان، مازندران و بخش‌هایی از ترکمنستان امروزی بوده‌است (Abolghassemi, 1999, p. 94).

۱.۱. پیشینه پژوهش

فرید ریش ویلهلم کارل مولر، سرپرست موزه مردم‌شناسی توانست در سال ۱۹۰۴ هنگامی که دست نوشته‌های مانوی از واحه تورفان به آلمان رسید، کار بررسی روی این متن‌ها را آغاز کند. وی

توانست از شاهکاری علمی با شناخت درست و رمزگشایی خط مانوی که مانی برای نگار آثارش به زبان‌های ایرانی به کار گرفته بود، گزارشی به دست دهد. چنین شد که برای نخستین بار، گواهی زنده و گویا از این دین فراگیر فراموش شده به دست توانای دانش افتاد. مولر توانست نوشته‌های پهلوی اشکانی تورفانی را بخواند بی آنکه بدانند به چه زبانی است. وی آن را گویشی از پهلوی دانسته بود (Bakhtyari, 2002, p. 179). همکارش کارل آندرئاس آن را سغدی، زبان مشترک آسیای میانه خوانده بود (Bakhtyari, 2002, p. 179). در واقع، نتیجه پژوهش‌های این دو دانشمند ایران‌شناس کشف زبان پهلوی اشکانی (پهلوانیگ) بود. بنابراین، پژوهش در گویش‌های ایرانی دیرگاهی است که آغاز شده‌است.

در ایران، کسروی یکی از نخستین پیشگامان پژوهش‌های گویش‌شناختی است. وی اگرچه زبان‌شناس نبوده، ولی پژوهش‌های او در گویش‌ها و شناخت جاینام‌ها و گویش‌های ایرانی را می‌توان از جمله نخستین پژوهش‌های علمی در این زمینه دانست. محمد مقدم بنیانگذار زبان‌شناسی در ایران پژوهش‌های عالمانه بسیاری در گویش‌های ایرانی انجام داده‌است (از جمله گویش‌های وفس و آشتیان و تفرش ۱۳۱۸). صادق کیا (Kya, 1948) استاد زبان‌های باستانی دانشگاه تهران پژوهش‌هایی را در گویش‌های ایرانی انجام داده‌است. از جمله پژوهش‌های او نگارش واژه‌نامه طبری و واژه‌نامه گرگانی که مبنای کار این پژوهش قرار گرفته‌است. کتاب «Compendium Linguarum Iranicarum» در سال ۱۹۸۹ به دست زبان‌شناسان و گویش‌شناسان خارجی درباره گویش‌های ایرانی نگارش یافته‌است. در این جا، ترجمه فارسی کتاب با عنوان «راهنمای زبان‌های ایرانی (۱۳۹۰ و ۱۳۹۳)» مورد توجه قرار گرفته‌است، فقط در یک مورد به گویش گرگانی اشاره شده که در این مقاله آورده شده‌است (Windfur, 2014, p. 490). صادق کیا (Kya, 1948) نیز در کتابش مستقیماً به این موضوع اشاره نکرده، چون هدف او فقط بررسی واژه‌های گرگانی بوده‌است. در واقع، نتیجه کار ایران‌شناسان و زبان‌شناسان ایرانی و غیر ایرانی به جایی رسیده‌است که وضعیت گویش‌های ایرانی در گذشته و حال به خوبی روشن شود. بر این پایه، زبان‌های ایرانی را در دوره میانه به دو گروه شرقی و غربی دسته‌بندی می‌کنند (Schmitt, 2011, p. 168). در دوره نو نیز دسته‌بندی گویش‌های ایرانی نوع غربی از این قرار است: الف) گویش‌های مرکزی، ب) کردی، ج) دیمیلی، د) گورانی، ه) حاشیه دریای خزر و شمال غرب (که از جمله آن‌ها گویش خاموش شده گرگانی است. بلوچی نیز در این گروه جای می‌گیرد. (به طور کلی نگاه کنید به Elfenbein, 2014, p. 581, Windfur, 2014, p. 485-486). همین یافته‌ها و دستاوردها نشان می‌دهد که پهلوی اشکانی و گرگانی از جمله زبان‌های ایرانی شمال غربی هستند، مبنای پژوهش

حاضر قرار گرفته‌است. هر چند پژوهش مستقلی که نشان دهد گرگانی می‌تواند دنباله پهلوی اشکانی باشد، انجام نگرفته‌است.

۲.۱. فرضیه‌های پژوهش

فرضیه‌های جستار حاضر از این قرارند: نخست اینکه، در گستره‌ای که پهلوی اشکانی رواج داشته می‌توان زبانی ایرانی را یافت که دنباله پهلوی اشکانی بوده‌است. دوم آنکه، نوشته‌های فرقه حروفیه می‌تواند از دید زبانی پیوندهایی را با پهلوی اشکانی نشان دهد. در دنباله این جستار به پرسش‌های مورد اشاره پاسخ داده شده‌است.

۳.۱. روش پژوهش

در آغاز واج‌های پهلوی اشکانی آورده شده و سپس واج‌های گرگانی بر پایه واژه‌نامه گرگانی صادق کیا (Kya, 2012) آورده شده و با پهلوی اشکانی سنجیده شده‌است. از دیدگاه ریشه-شناختی واژه‌های پهلوی اشکانی با واژه‌های گرگانی سنجیده شده‌است. در پایان، چنین نتیجه‌گیری شده‌است که گویش گرگانی یکی از دنباله‌های پهلوی اشکانی در دوره نو بوده‌است که اندک اندک رو به خاموشی رفته و جای خود را به فارسی داده‌است.

۲. بررسی هم‌هنگی‌های زبانی میان پهلوی اشکانی و گرگانی

۲.۱. بررسی ویژگی‌های واج‌شناختی پهلوی اشکانی و سنجش آن با گویش گرگانی

واکه‌های پهلوی اشکانی مانند فارسی میانه عبارت اند از: /ā/a/, /ā/ā/, /ā/ā/, /ā/ā/, /ā/ā/, /ā/ā/, /ā/ā/ و دو واکه کوتاه /o/ و /e/.

همخوان‌های پهلوی اشکانی متأخر نیز عبارت اند از: /k/, /g/, /š/, /ž/, /s/, /z/, /t/, /d/, /p/, /b/, /w/, /w/, /ŋ/, /n/, /y/, /l/, /r/, /n/, /m/, /f/, /č/, /x/, /y/.

β-, δ, واج گونه‌هایی از /d, b/ هستند (Sundermann, 2014, p. 200-203).

گویش گرگانی از جمله گویش‌های ایرانی شمال غربی بوده که در دسته گویش‌های حاشیه دریای خزر جای می‌گیرد (Windfur, 2014, p. 485). خود این گویش‌ها دارای تقسیم‌بندی هستند که یکی از آن‌ها مازندرانی است که در میان رشته کوه‌های البرز و کرانه‌های جنوب شرقی و دریای خزر کاربرد داشته‌است (Windfur, 2014, p. 490). بنابراین گرگانی در واکه‌ها باید با اعضاء این گروه هم‌هنگی داشته باشد. در نوشته‌های حروفیه برخی واژه‌ها دارای زیر و زبر است:

مُن /mon/ من /men/ «من»
بَکَند /bakand/ بَکَند /bakend/ «کردند»
آهِن /āhen/ «آمدن»
ا /a/ «آن»
اِسْت /esā/ «اکنون»
بَبِي بو /babibu/ «شده باشد»
بِرَشْوِي /beršawei/ «بفرستاد»
تَو /towa/ «تورا»
بَکَشُو /bakošwa/ «بکشد»

صدای پیش در نوشته‌های گرگانی گاهی با واو و گاهی با نشانه پیش نشان داده می‌شود.
خنان، خونان، خُنان «ایشان» (Kya, 2012, p. 44).

بنابراین، نوشته‌های گرگانی واژه‌های /a, i, e, o, u/ را به خوبی نشان می‌دهند. در پاره‌ای موارد زیر «ی»ها دو نقطه گذاشته شده‌است. (Kya, 2012, p.44) که می‌تواند نشانه \bar{e} باشد. اصولاً یای مجهول \bar{e} در برخی دست نوشته‌های کهن فارسی با (ی) نشان داده شده‌است، از جمله در حدود العالم من المشرق الی المغرب و نوروزنامه منسوب به خیام. برای نمونه، در نوروزنامه: «و گویند مثال این چنانست که ملکی بزرگ اشارت کند بخلیفتی از خلفاء خویش» (Khayyām, 2013, p. 3).

واج /ā/ در گرگانی در پاره‌ای موارد با /ā/ فارسی و در پاره‌ای موارد با <ا> نشان داده شده‌است و در پاره‌ای موارد /ā/ فارسی با <ا> نشان داده شده‌است:

اَوین به جای آوین: آوردن.

اوازه به جای آوازه «آواز».

اوی به جای اوی «آن است».

اوی به جای آوی «آورد» (Kya, 2012, p. 44-45).

واژه‌هایی مانند *amā(h)* پهلوی اشکانی (Rezai Baghbidi, 2002, p. 65) و *ān* «آن» پهلوی اشکانی تورفانی (Abolghassemi, 2002, p.112) نشان می‌دهد که در گویش گرگانی واج /ā/ پهلوی اشکانی وجود داشته‌است. بنابراین، نمودار واژه‌های گویش گرگانی را می‌توان به این گونه نشان داد: /u, /o, /ē, /e, /i, /ā, /a/

پهلوی اشکانی **گرگانی**

a	←	a
ā	←	ā
e	←	< ⁱ _e
i	←	ī
ē	←	ē
o	←	< ^u _o
u	←	< ^ū _ō

جدول ۱: هم‌سنجی واژه‌ها در پهلوی اشکانی و گرگانی

گرگانی	پهلوی اشکانی
A	A
ā	ā
E	e, i
I	ī
ē	ē
O	o, u
U	ō, ū

نمونه‌هایی از دگرگونی همخوانی‌های پهلوی اشکانی به گویش گرگانی:
 از جمله مواردی که زبان گرگانی را به پهلوانیک پیوند می‌دهد، به قرار زیر است:
 /č/ ایرانی باستان ← /č̣/ پهلوانیک (میان واژه‌ای):
 /rōč̣/ پهلوانیک «روز» → /raočach/ اوستایی؛ /ač̣/ پهلوانیک «از» → /hača-/ اوستایی
 /č/ ایرانی باستان ← /č̣/ گرگانی:
 /ruč̣/ → /raočach/ اوستایی؛ /ač̣/ → /hača-/ اوستایی
 در برخی موارد /č/ ایرانی باستان ← /j/ و /č/ گرگانی:
 /ruj/ → /raočach-/ اوستایی

در این مورد، حفظ /č/ میان مصوتی وضعیتی مانند پهلوی اشکانی میانه متقدم را به یاد می‌آورد که /č/ میان مصوتی و پس مصوتی ایرانی باستان را نگه داشته‌است (Sundermann, 2014, p. 201).

/ḍz/ * ایرانی مادر ← /d/ فارسی باستان اما /z/ اوستایی و پهلوانیک:
 /zān/ پهلوانیک «دانستن» → /dzān- * ایرانی باستان
 /ḍz/ * ایرانی مادر ← /z/ گرگانی:

/zānān/ پهلوانیک «دانستن»

/zānā/ پهلوانیک «دانا»

*/b/** ایرانی باستان در موضع میان واکه‌ای ← */w/* پهلوانیک:

«آوردن» پهلوانیک *āwar > ā- bara-* اوستایی

/b/ ایرانی باستان در موضع میان واکه‌ای ← */w/* گرگانی:

/āfiāw/ پهلوانیک «آفتاب»

نمونه‌های دیگر: پور گرگانی «پسر» *puhr >* پهلوانیک (Boyce, 1975)

نماز گرگانی «نماز» *namāz >* پهلوانیک (Boyce, 1975).

جدول ۲: هم‌سجی همخوان‌های پهلوی اشکانی و گرگانی و پیوند آن با همخوان‌های ایرانی باستان

گرگانی	پهلوانیک	ایرانی باستان
/z/	/z/	/č/
/č/, /j/	/č/	/č/
/z/	/z/	/z/
/w/, /b/	/w/, /b/	/b/
/št/	/št/	/št/
/š/	/š/	/š/
/p/	/p/, /b/	/p/
/m/	/m/	/m/
/t/, /d/	/t/, /d/	/t/
/d/	/d/, /δ/	/d/
/f/	/f/	/f/
/n/	/n/	/n/
/s/	/s/	/ts/
/z/	/z/	/d, z/
/r/	/r/	/r/
/x/	/x/	/x/
/x/, /h/	/h/	/h/
/y/	/y/	/y/
/k/	/k/	/k/
/k/	/γ/, /g/	/g/

*/št/** ایرانی باستان در پهلوی اشکانی تورفانی ← */št/* و در فارسی میانه */st/*

(Abolghassemi, 2014, p.118):

masišta - > masišt - اوستایی

*/št/** ایرانی باستان ← */št/* گرگانی:

/xwāšt/ پهلوانیگ برابر است با *خواست* گرگانی و */-išt/* پهلوانیگ برابر است با *اشت* گرگانی (خواستی و اشتان در Kya, 2012, p. 248).

فعل گفتن در گرگانی *واتان/واتن* است^۱ (Kya, 1948, p. 170) که صورتی است از *wāxtan* (*/wāxt-/* ماده ماضی و */wāz-/* ماده مضارع $> \sqrt{vak}$ ، نگاه کنید به Ghilain, 1939, p. 68). در واقع مصدر *واتن* در گرگانی */wāxtan/* پهلوانیگ با سایشی شدگی */x/* میان واکه‌ای و حذف آن. در ماده مضارع، گرگانی صورت ماده مضارع پهلوانیگ */wāz-/* را به کار می‌گیرد (واژی، واژند، بوژی، واژنده و مانند آن، نگاه کنید به Kya, 2012, p. 170).

در فعل کردن، گرگانی درست صورت پهلوانیگ فعل، یعنی */kar-/* در مقابل */kun-/* فارسی میانه را به کار می‌گیرد: *گرگانی «کُن»*، *کران*، *کَرَن*، *کَرَنَد* (Kya, 2012, p. 17). این روش درست برابر است با صرف فعل */kar-/* (ماده مضارع) در پهلوانیگ:

ud karām Pērōz- šābuhr nām...šahr

«و شهری را پیروز شاپور نام کردم» (Rezai Baghbidi, 2002, p. 134).

«انجمن کنند» *anjaman karēnd*

(Rezai Baghbidi, 2002, p. 134).

در فعل آمدن، گرگانی صورت آهن و آس را به کار می‌گیرد (Kya, 2012, p. 50-51). این صورت برابر است با */ās/* در پهلوانیگ:

āsāh tō gyān ud māš mā tirsāh

«بیا تو (ای) جان و دیگر مترس» (Rezai Baghbidi, 2002, p. 134). در ضمیرها، گرگانی خو

«او»، «خُون» او «خونان» ایشان را به کار می‌گیرد (Kya, 2012, p. 104-105) $> hō$ پهلوانیگ «او» (Rezai Baghbidi, 2002, p. 65) هم گویی دیگری است میان پهلوانیگ و گرگانی^۲.

در واقع، همه این شواهد نشان می‌دهد که پهلوی اشکانی یا پهلوانیگ به گونه گویش گرگانی تا سده‌های دراز پس از اسلام در منطقه گرگان وجود داشته و سپس رو به خاموشی رفته است. در این جا، مقوله فعل مستقبل گرگانی و هم گویی آن با پهلوانیگ پی گرفته می‌شود. در پیوند با زبان گرگانی بر پایه شواهد اشاره شده در پژوهش صادق کیا (Kya, 2012) می‌توان ساخت مستقبل را به صورت زیر دانست:

صورت‌های صرفی ماده مضارع جعلی */kām-/* «خواستن» + مصدر فعل مورد نظر. مانند:

^۱ اصولاً این فعل کاربرد گسترده‌ای در ایرانی شمال غربی داشته است، مقدسی نیز درباره گویش همدانی گفته است «مردم همدان گویند واتم، واتو» (Maghdesi, 2006, p. 595).

^۲ در سغدی ZK برای Xō و ZKh برای Xā (مونث) به کار می‌رود (نگاه کنید به Gharib, 2004, p. 460).

به سر آیین مرد کامه رسان
«به سر آیین مرد خواهد رسیدن»
ره به خُنان کامند بین
«راه به ایشان خواهند بردن»

در هر عالم که وینی تو در شکل بشر مدرک مدرکات کامی بین «در هر عالم که بینی تو در شکل بشر مدرک مدرکات خواهی بودن»

عیسی واتی که من کامان آهین «عیسی گفت که من خواهم آمدن»

شهدا بی خود نکامند بی «شهدا بی خود نخواهند شد»

البته در مواردی نیز فعل پس از /kām/ صرف شده است:

خُنان بهم واصل بند و بکامینه بند «ایشان به هم واصل بودند و بخوانند باشند»

همه‌ی اهل بهشت به صورت خو کامه بند «همه اهل بهشت به صورت او خواهد باشند»

(نمونه‌ها از کیا (Kya, 2012, p. 275-276).

آن گونه که از نمونه‌ها بر می آید برای ساخت مستقبل در گرگانی صرف فعل /kām- «خواستن» در زمان مضارع و آوردن صورت مصدری فعل مورد نظر یا حتی صورت صرفی مضارع فعل مورد نظر به کار گرفته شده است. این فعل در گرگانی فقط برای ساخت فعل مستقبل به کار رفته و برای بیان خواستن در این زبان مانند پهلوانیگ فعل خواستن «خواستن» به کار رفته است. این فعل در پهلوانیگ نیز به صورت /wxāšt- در ماده ماضی و /wxāz- در ماده مضارع آمده است (Rezai Baghbidi, 2002, p.126). از خود پهلوانیگ نیز نمونه‌هایی از همین دست برای ساخت مستقبل به کار رفته است، از جمله:

warm ādurēn frasistan kāmād

«موج آتشین برافروختن می خواست» (Rezai Baghbidi, 2002, p. 149). همان گونه که

مشاهده می شود در همین مورد فعل /kām- «خواستن» با /-ād/ به گونه ماضی جعلی آمده و فعل اصلی به صورت مصدر پیش از آن به کار رفته است^۱. بنابراین، چنین کاربردی را در گرگانی می توان دنباله صورت‌هایی مانند نمونه بالا در پهلوانیگ دانست.

ضمیرهای گرگانی

^۱ ماده مضارع آن -> wxāz و ماده ماضی آن > wxāšt است (Chilain, 1939, P.69)

^۲ فعل -> kām- > kāmā- فارسی باستان (Kent, 1953, p. 179) که هم در فارسی میانه و هم در پهلوانیگ به کار رفته است. در فارسی میانه به گونه /kāmīst/ «خواست» و /kāmīd/ «خواست» آمده است (Mackenzie, 1986, p.)

- mon/ ,men/* اول شخص مفرد گرگانی > *man* پهلوانیگ
to/ دوم شخص مفرد گرگانی > *tō/tū* پهلوانیگ
xo/ سوم شخص مفرد گرگانی > *hō* پهلوانیگ
ama/ اول شخص جمع گرگانی > *amā(h)* پهلوانیگ
šoma/ دوم شخص جمع گرگانی > *ašmā(h)* پهلوانیگ
xonān/ سوم شخص جمع گرگانی > *hawīn* پهلوانیگ (درباره ضمیرهای پهلوانیگ نگاه کنید به Rezai Baghbidi, 2002, p. 65).

جدول ۳: هم‌سنجی ضمیرهای شخصی در پهلوی اشکانی و گرگانی

گرگانی	پهلوانیگ	معنی
mon/men	Man	من
To	tū/ tō	تو
Xo	Uō	او
Ama	amā(h)	ما
Šoama	ašmā(h)	شما
Xonān	Hawīn	ایشان

۲.۲. هماهنگی‌های فعلی میان گرگانی و پهلوانیگ

āsand/ «گرگانی» */āse/* گرگانی «آید» */byās/* گرگانی «بیا»، */byāsān/* «بیایم»، */damyāsand/* گرگانی «در می‌آیند» */nimyāsa/* گرگانی «نمی‌آید». (Kya, 2012, p. 50-52). ستاک مضارع */ās/* همان‌گونه که گفته شد برابر است با */ās-/* پهلوانیگ (Rezai Baghbidi, 2002, p. 130).
/āwy/ گرگانی «آورد» */āwin/* گرگانی «آوردن» (Kya, 2012, p. 50) *→ āwāy* پهلوانیگ (Rezai Baghbidi, 2002, p. 128) *> √vad* «هدایت کردن» + *ā-* پهلوانیگ (Ghilain, 1939, p. 71).

/eštā/ گرگانی «ایستاده» *> ištād* پهلوانیگ «ایستاد» (Rezai Baghbidi, 2002, p. 128) *√stā* «ایستادن» (Ghilain, 1939, p. 78).

/bāten/ گرگانی «گفتن»، */bāžand/* گرگانی «گویند»، */wātan/* گرگانی «گفتن»، */wāž/* گرگانی «بگو». (Kya, 2012, p. 59) این فعل‌ها برابرند با */wāxt/* پهلوانیگ که ماده ماضی است و

\sqrt{vak} > (Rezai Baghbidi, 2002, p. 126) که ماده مضارع است $wā\check{z}-/vā\check{z}/vā\check{c}-/vāk-$ پهلوانیگ (Ghilain, 1939, p. 68).

Rezai Baghbidi,) $wxāz$ > پهلوانیگ (Kya, 2012, p. 63) «خواهد» $baxwāze/$ گرگانی پهلوانیگ > \sqrt{xvaz} (2002, p. 126) (Ghilain, 1939, p. 69). در این جا باید اشاره نمود که مشخصه تصریفی زمان حال التزامی در مازندرانی افزودن پیشوندهای /ba-/, /da-/ و /ha-/ است که هر یک از آنها همراه با فعل های خاص خود می آید (Farooghi hendvalan et al., 2011, p. 204). در گرگانی نیز این پیشوندها را می توان دید. در این جا نمونه های با پیشوند /ba-/ داشته باشد.

$frašāw-$ > (Kya, 2012, p. 69) «بفرستاد» گرگانی $beršōwy/$ پهلوانیگ $beršān/$ گرگانی «بفرستم» $beršōwy/$ پهلوانیگ $frā-+ \sqrt{\$yav}$ > (Ghilain, 1939, p. 77).
 $zānād$ > (Kya, 2012, p. 125) «بدانند» گرگانی $bazānand/$ پهلوانیگ $bazān/$ گرگانی «بدان»، $bazānand/$ پهلوانیگ «دانست» (Rezai Baghbidi, 2002, p. 130) $\sqrt{znā}$ > پهلوانیگ (Ghilain, 1939, p. 84).

\sqrt{sak} > (Rezai Baghbidi, 2002, p. 131) «بسازد» گرگانی $sā\check{z}-$ پهلوانیگ $basā\check{z}a/$ گرگانی «برو» $(sā\check{z}-/sā\check{c}-)$ پهلوانیگ (Ghilain, 1939, p. 68).

$bašu/$ گرگانی «برو» $\rightarrow /šud/ šaw-$ پهلوانیگ (Rezai Baghbidi, 2002, p. 87124).
 $\sqrt{\$yav}$ > پهلوانیگ (Ghilain, 1939, p. 77).

\sqrt{kar} > (Rezai Baghbidi, 2002, p. 124) $/kar/$ پهلوانیگ «بکن» $bakar/$ گرگانی «بکن» (Ghilain, 1939, p. 57).

$kām-$ > پهلوانیگ (Rezai Baghbidi, 2002, p. 128) «خواهد» گرگانی $bakāma/$ پهلوانیگ $bakāmia/$ گرگانی «بخواهند» $kām-$ > پهلوانیگ (Rezai Baghbidi, 2002, p. 128).

$kaf-$ > پهلوانیگ \sqrt{kaf} > پهلوانیگ (Ghilain, 1939, p. 56) «بیفتاد» گرگانی $bakaty/$

\sqrt{mauk} > پهلوانیگ \sqrt{mauk} > پهلوانیگ $byāmō\check{z}an/$ گرگانی «بیاموزان» (Ghilain, 1939, p. 62-63) $ammō\check{z}-/$

\sqrt{baud} > «حس کردن، بوییدن» (Ghilain, 1939, p. 65) $dabusy/$ گرگانی «نگاه کنی» \sqrt{baud} >

$jzin/$ گرگانی

\sqrt{zan} > پهلوانیگ (Ghilain, 1939, p. 55) \sqrt{gan} > اوستایی (Bartholomae, 1961, p. 490).

جدول ۴: هم‌سنجی فعل‌ها در پهلوی اشکانی و گرگانی

ماده فعل	پهلوانیک	گرگانی	معنی
ماده ماضی	wāxt-	wātan/wāten	گفت
ماده مضارع	wāž-	wāž-	گو
ماده ماضی	kaud-	Kard	کرد
ماده مضارع	kar-	kar-	کُن
ماده ماضی	_____	_____	آمد
ماده مضارع	ās-	āh-/ās-	آی
ماده مضارع	kām-	kām-	کام (خواستن)
ماده ماضی	wxāšt-	xwāšt-	خواست
ماده مضارع	wxāz-	baxwāz-	خواه
ماده ماضی	_____	āwy-	آورد
ماده مضارع	āwāy-	_____	آور
ماده ماضی	ištād-	eštā-	ایستاده
ماده مضارع	frašāw-	Beršān	بفرستم
ماده ماضی	Zānād	_____	
ماده مضارع	zān-	zān-	دان
ماده مضارع	sāž-/sāč-	basāž-	بساز
ماده ماضی	kaft-	Bakaty	افتاد
ماده مضارع	ammōž-	ammōž-	آموز

پس از بررسی فعل‌ها به خوبی پیوند گرگانی را با پهلوی اشکانی نشان می‌دهند. موارد دیگری از واژگان و دگرگونی‌های آوایی برای بهتر نشان دادن پیوندهای گرگانی و پهلوی اشکانی اشاره خواهد شد:

دگرگونی پیشوند *frā* < *her* / *hā* که در بیشتر گویش‌های ایرانی دیده شده است. به گفته گیلن (Ghilain, 1939, p. 10) این دگرگونی در نوشته‌های تورفانی دیده شده است. در متن «M658V3» واژه *frēstag* به گونه *hryštg* نوشته شده است (Durkin-Meisternt, 2004, p. 185). در واژه‌های گرگانی‌ای مانند *eršow* / «فرستاد» *frā+šaw* />. گونه‌ها نیز همراه با بسیاری از فعل‌ها به کار رفته است.

ها در «بلده»، ها بندد «بندد»، ها کر «بکن»، ها کیتی «گرفت» (Kya, 2012, p. 185-186).

پور گرگانی > *puhr* / پهلوانیک

نماژ گرگانی > /namāž/ پهلوانیک

دیم گرگانی «رو، چهره» > /dēm/ پهلوانیک > /daēman/ اوستایی (Bartholomae, 1961, p. 667)

روح / روچ / روژ گرگانی > /rōž/ پهلوانیک

واژه پیش گرگانی (/paš/) پهلوانیک (Rezai Baghbidi, 2002, p. 97) «باز، دوباره» > /abāž/ (Rezai Baghbidi, 2002, p. 97).

یر گرگانی «پابین» > /adar/ پهلوانیک (Rezai Baghbidi, 2002, p. 96).

ژنده / جینده / چنده / چینه گرگانی «زنده» > (Ghilain, 1939, p. 50).

/žīndag/ پهلوی اشکانی تورفانی «زنده» (Durkin-Meisterst, 2004, p. 199).

جن / چن گرگانی «زن» > /žan/ پهلوی اشکانی تورفانی (Durkin-Meisterst, 2004, p. 199).

۳. نتیجه‌گیری

بر پایه آنچه که در این مقاله به آن پرداخته شد و با توجه به موارد مورد اشاره در پیشینه پژوهش، پهلوی اشکانی (پهلوانیک) و گرگانی در یک گروه یعنی ایرانی شمال غربی جای می‌گیرند. در واقع گرگانی یکی از گویش‌هایی بوده که در منطقه پهلوی اشکانی رواج داشته‌است. پهلوی اشکانی میانه در دوران اشکانی و ساسانیان در منطقه پهل- که همان‌گونه که اشاره شده شامل خراسان، گرگان و ترکمنستان امروزی بوده- رواج داشته‌است. در زمان ساسانیان، پهلوی اشکانی از رسمیت افتاد و زبان فارسی در تمام شرق و شمال شرق گسترش یافت اما دنباله‌روهای پهلوی اشکانی به حیات خود ادامه دادند. این تداوم حتی پس از اسلام که فارسی دری جای پهلوی ساسانی را گرفت، نیز ادامه یافت. بر پایه دستاوردهای پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که یکی از این دنباله‌روها یا گویش‌های بسیار نزدیک به پهلوی اشکانی، گرگانی است. از جنبه واجی، با توجه به یافته‌های جدول (۱) واژه‌های گرگانی دنباله‌رو پهلوی اشکانی هستند. از دیدگاه هم‌خوانی نیز گویش گرگانی مانند پهلوی اشکانی، دگرگونی‌های شاخص ایرانی شمال غربی را از سر گذرانیده‌است. از آنجایی که در منطقه رواج پهلوی اشکانی، رواج داشته، از این دیدگاه می‌تواند به گونه‌ای با پهلوی اشکانی در پیوند باشد. از جنبه واژگانی نیز واژه‌های بررسی شده‌ای چون نماژ، دیم، روژ، یر و موارد مشابه می‌توانند دنباله پهلوی اشکانی باشند.

از سوی دیگر ساخت فعل مستقبل، گرگانی مانند پهلوی اشکانی برای بیان آینده فعل /kām-/ «خواستن» را به کار می‌گیرد. در فعل نیز ماده‌های ماضی و مضارع بررسی شده در جدول (۴) به

خوبی نشان می‌دهد که گرگانی پیوندی تنگاتنگ با پهلوی اشکانی داشته و در واقع به نوعی دنباله یکی از گونه‌های آن بوده‌است.

ضمیرهای بررسی شده در جدول (۳) می‌تواند بیانگر پیوند گویش پهلوی اشکانی باشد. بنابراین می‌توان گفت ویژگی‌های زبانی باز یافته در آثار فرقه حروفیه که به گویش گرگانی نگارش یافته است، در پیوندی تنگاتنگ با پهلوی اشکانی است. به بیان دیگر، گویش گرگانی یکی از دنباله‌روهای پهلوی اشکانی یا گویشی بسیار نزدیک به آن بوده‌است.

فهرست منابع

- ابن حوقل، ابوالقاسم. (۱۳۶۶). *سفرنامه ابن حوقل*. ج ۲. ترجمه جعفر شعار. تهران: امیرکبیر.
- ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۹۳). *تاریخ زبان فارسی*. ج ۱۳. تهران: سمت.
- ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۷۸). *واژگان زبان فارسی دری*. تهران: مؤسسه فرهنگی گلچین ادب.
- ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۸۱). *دستور تاریخی زبان فارسی*. تهران: سمت.
- اشمیت، رودیگر (۱۳۹۰). «ایرانی میانه». *راهنمای زبان‌های ایرانی*. ج ۱. ج ۳. به کوشش رودیگر اشمیت. ترجمه آرمان بختیاری، حسن رضائی باغبیدی و عسکر بهرامی. تهران: ققنوس. صص ۱۶۵-۱۷۸.
- اصطخری، ابواسحاق ابراهیم. (۱۳۴۰). *مسالک و ممالک*. به کوشش ایرج افشار. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب. صص ۱۰۵-۱۱۴.
- بختیاری، آرمان (۱۳۸۱). «پیشینه، جایگاه و برنامه‌های پژوهش‌های تورفانی». *نامه فرهنگستان*. سال ۵. دوره ۳. صص ۱۷۵-۱۸۶.
- بی‌نا (۱۳۴۰). *حدودالعالم من المشرق الی المغرب*. به کوشش منوچهر ستوده. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- تفضلی، احمد. (۱۳۷۸). *تاریخ ادبیات پیش از اسلام*. تهران: سخن.
- توردارسن، فردریک. (۱۳۹۳). «آسی». *راهنمای زبان‌های ایرانی*. ج ۲. ج ۳. به کوشش رودیگر اشمیت. ترجمه آرمان بختیاری، حسن رضائی باغبیدی و عسکر بهرامی. تهران: ققنوس. صص ۷۴۱-۷۷۷.
- خیام، عمر. (۱۳۹۲). *نوروزنامه*. تصحیح مجتبی مینوی. ج ۳. تهران: اساطیر.
- رضایی باغبیدی، حسن. (۱۳۸۱). *دستور زبان پارتی*. تهران: نشر آثار.
- زوندردمان، ورنر. (۱۳۹۰). «پارتی». *راهنمای زبان‌های ایرانی*. ج ۳. به کوشش رودیگر اشمیت. ترجمه آرمان بختیاری، حسن رضائی باغبیدی و عسکر بهرامی. تهران: ققنوس. صص ۱۹۰-۲۲۲.
- شروو، پرودز. ا. (۱۳۹۳). «پشتو». *راهنمای زبان‌های ایرانی*. ج ۲. ج ۳. به کوشش رودیگر اشمیت. ترجمه آرمان بختیاری، حسن رضائی باغبیدی و عسکر بهرامی. تهران: ققنوس. صص ۶۳۱-۶۶۸.

- فاروقی هندوالان، جلیل الله و ناصر پیرزاد (۱۳۹۰). «توصیف مشخصه‌های تصریفی زمان، شخص و شمار در فعل‌های بسیط زبان مازندرانی». *زبان پژوهی*. دوره ۲. شماره ۵. صص ۱۹۵-۲۱۶.
- الفتنابین، یوزف (۱۳۹۳). «بلوچی». *راهنمای زبان‌های ایرنی*. ج ۲. چ ۳. به کوشش رودیگر اشمیت. ترجمه آرمان بختیاری، حسن رضائی باغبیدی و عسکر بهرامی. تهران: ققنوس. صص ۵۷۷-۵۸۷.
- قریب، بدرالزمان (۱۳۸۳). *فرهنگ سغدی (سغدی-فارسی-انگلیسی)*. ج ۲. تهران: فرهنگستان.
- کیا، صادق (۱۳۲۷). *واژه نامه طبری*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- کیا، صاق (۱۳۹۱). *واژه نامه گرگانی*. ج ۲. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- مقدس، ابو عبدالله محمد بن احمد (۱۳۸۵). *احسن التقاسیم فی معرفه الأقالیم*. ترجمه علی نقی منزوی. تهران: انتشارات کومش.
- مقدم، محمد (۱۳۱۸). *گوش‌های وفس و آشتیان و تفرش*. تهران: ایران کوده ۱۱.
- ویندفور، گزنت (۱۳۹۳). «دوره ایرانی نو». *راهنمای زبان‌های ایرنی*. ج ۲. چ ۳. به کوشش رودیگر اشمیت. ترجمه آرمان بختیاری، حسن رضائی باغبیدی و عسکر بهرامی. تهران: ققنوس. صص ۴۰۹-۴۱۵.

References

- Abolghassemi, M. (1999). *Vocabulary of the Persian language*. Tehran: Mo'asse-ye Fanhangiye Golchine Adab [In Persian].
- Abolghassemi, M. (2002). *A historical grammar of the Persian language*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Abolghassemi, M. (2014). *A history of the Persian language* (13th ed.). Tehran: SAMT [In Persian].
- Bakhtyari, A. (2002). Gesihicthe, stand und aufgaben der Turfan for schung. *Nāme-ye Farhangestān*, 5(3), 175-186 [In Persian].
- Bartholomae, Ch. (1961). *Altiranisches Wörterbuch* (Vol. 2). Auflage, Berlin: Walter Du Gruyter and Co.
- Boyce, M. (1975). *A Reader of manichaean middle Persian and Parthian*, *acta Iranica*, 9. Leiden: E. J. Brill.
- Elfенbein, J. (2014). Balouchi. In R. Schmitt (Ed.), *Compendium Linguarum Iranicarum* (pp. 190-222). (A. Bakhtiyari, H. Rezaei Baghbidi, & A. Bahrami Trans.). Tehran: Goghnoos [In Persian].
- Farooghi Hendvalan, J., & Pirzad, N. (2011-2012). Describing the inflectional features of tense, person, and number in simple verbs of the Mazandarani language, *Zabanpazhuhi*, 3(5), 195-216 [In Persian].
- Gharib, B. (2004). *Soghian dictionary*. Tehran: Farhang Publications [In Persian].
- Ghilain, A. (1939). *Essai sur la langue Parthe. Son Système verbal d'après les textes manichéens du Turkestan Oriental*. Lonvain.
- [n.n] (1961). *Hudūd al-^c Ālam min al-mashirg ila al-maghrib* (M. Sotoodeh, Trans.). Tehran: Tehran University Press [In Persian].
- Ibn e Hawqal, A. (1986). *Safar-name-ye Ibn e Hawqal* (J. Shoar. Trans.). Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Istakhrī, A. I. (1961). *Masālik va mamālik* (I. Afshar, Trans.). Tehran: B.T.N.K [In Persian].
- Kent, R. G. (1953). *Old Persian grammar, texts, lexicon*. New Haven: Connecticut.
- Khayyām, O. (2013). *Nowruz nāmāh* (Trans. Mojtabā Minovi). Tehran: Asātyr [In Persian].
- Kya, S. (1948). *Vāzhe Nāme-ye Tabari*. Tehran: Tehran University Press [In Persian].
- Kya, S. (2012). *Vāzhe Nāme-ye Gorgāni* (2nd ed.). Tehran: Tehran University Press [In Persian].

- MacKenzie, D. N. (1986). *A concise dictionary of Pahlavi*. London: Oxford University Press.
- Maghadesi, A. (2006). *Ahsan-ol Taghāsim fi Ma^crefal-aqhālim* (A. Monzawi Trans.). Tehran: Kumesh [In Persian].
- Maisterenst, D. D. (2004). *Dictionary of Manichaeae Middle Persian and Parthian*, Part I. Turnhout: Brepols Publishers.
- Moghadam, M. (1939). *Vafas, Ashtian and Tafresh dialects*. Tehran: Iran Koude 11 [In Persian].
- Rezai Baghbidi, H. (2002). *A grammar of Parthian*. Tehran: Tehran Academy of Persian Language and Literature [In Persian].
- Schmitt, R. (2011). Mittel Iranisch. In R. Schütt (Ed.), *Compendiuu Linguarum Iranicarum* (pp. 165-178), Tehran: Qoqnoos [In Persian].
- Skjaervo, P. O. (2014). Pashtu. In R. Schmitt (Ed.), *Compendium Linguarum Iranicarum* (pp. 190-222). (A. Bakhtiyari, H. Rezaeei Baghbidi, & A. Bahrami Trans.). Tehran: Goghnoos [In Persian].
- Sundermann, W. (2014). Parti. In R. Schmitt (Ed.), *Compendium Linguarum Iranicarum* (pp. 190-222). (A. Bakhtiyari, H. Rezaeei Baghbidi, & A. Bahrami Trans.). Tehran: Goghnoos [In Persian].
- Tafazzoli, A. (1999). *A history of pre Islamic literature*. Tehran: Soxan [In Persian].
- Thordarson, F. (2014). Assi (Vol. 2, 2nd ed.). In R. Schmitt (Ed.), *Compendium Linguarum Iranicarum* (pp. 741-777). (A. Bakhtiyari, H. Rezaeei Baghbidi, & A. Bahrami Trans.). Tehran: Goghnoos [In Persian].
- Windfur, G. L. (2014). New Iranian period. In R. Schmitt (Ed.), *Compendi Linguarum Iranicarum* (pp. 409-415). Tehran: Qoqnoos [in Persian].

Examining the Linguistic Relationship between Parthian and Some Literary Works from Gorgâni Dialect

Arman Bakhtyari¹

Received: 29/12/2018

Accepted: 07/09/2019

Abstract

The term Iranian language is used for any language which is descended from proto-Iranian language, spoken in central Asia. Iranian languages have been spoken in the areas from Chinese Turkistan to the Western Europe. This language (proto-Iranian) comes from proto Indo-Aryan. The Iranian and Indo-Iranian (Aryan) languages belong to the main language called proto-Indo European language.

This language perhaps was spoken in the area of southern Russia. The Iranian languages have three chronological periods: Old, Middle and New Iranian languages. Persian is the only language which has document in three stages. The Iranian languages in old Iranian stage are Median, Persian, Saka and Avesta which have corpus or words in corpus languages. The Iranian languages in Middle stage are Persian, Parthian, Sodian, Bactria, Chorosmian, and Saka languages from which the Parthian belongs to the north west Iranian languages. The Parthian languages have evidences in Middle stage and New stage of Iranian languages. This language has also evidences in Parthian period and Sassanian period.

The Parthian evidences are also from Manichaean literature. The Manichaean literature belongs to Manichaean Religion. It is from Arsakid and Sassanian period and also from Islamic period.

The known Middle Iranian language spoken from about 3 centuries include: Khotanese, Sogdian, Chorasanian, and in Bactria Bactrian was spoken. In Parthia, Parthian was spoken as the language of Arsacids. In pars of pre-Sasanian dynasty, Middle Persian, called Pahlavi was spoken. This language became the official language of Sassanian dynasty. It was the language of Zoroastrian literature called Pahlavi.

Today the Iranian language is spoken in Turkey, Iran, Caucasus, in the west of Chinese Turkestan and Pakistan, Afganistan and Tajikistan. These languages are Ossetic spoken in Ossetia: Digoroo and Iron. Kurdish spoken in three variants in eastern Turkey and Syria, northern Iraq and west Iran, Baluchi, spoken in eastern Iran and western Pakistan and in southern Afghanistan and central Asia and Pashto spoken in Afghanistan and Pakistan.

1. PhD in Ancient Culture and Languages, Associate Prof. of ancient Iranian Culture & Languages-Iranistic, Bu-Ali Sina University, rabakhtyari@basu.ac.ir

These languages and dialects can be divided in to several larger groups on the basis of grammatical, phonetic and lexical isoglosses.

The languages of southeastern and southern Iran often have a/d/ where other Iranian languages have /z/ (for example, *dân*, Farsi to know, but *zân* in Kurdish). Other asoglosses, for example the word for “to do” *kar/Kard* (Kird) and *kun/kurd* (kird), *gōw-goft* in farsi and *wāč-* (*wāj-/wāxt*) in west Iranian dialects (Kurdi, Gruganni, Taleši and so on).

The start of Parthian period may be placed after the middle of the 3rd century BCE. When the conflict between Seleucus II and his brother Antiochus Hierax opened the way for the eruption of the nomadic Iranian Parthians in to the province of Parthian in north west of Iran also the (Selucid dynasty). After that, they become known as Parthian and they used the Middle Iranian language of north west of Iran (Parthian language).

The subsequent establishment of the Parthian empire took place in two stages: Mithradatse I (ca 171-139 BCE) and Mithradates II (ca 124-88 BCE). In this time the territorial expansion completed.

As said, Parthian in one the Iranian language the text of which has remained in the middle period of Iranian languages from the Parthians and followers of Manichaeism. There is no trace of this language in the modern period of Iranian languages. Nevertheless, the New Iranian dialects each follow one of the Iranian languages in the middle and ancient period. Some of new Iranian languages can be considered the sequel of the Middle period languages. For instance, the Persian language is classified a continuation of Middle Persian and the Yaghani is a continuation of Sogdian. The question is, can an Iranian dialect in the new era be considered as a continuation of Parthian language?

The study aims to clarify the linguistic links between the Parthian and Gurgâni dialect from the verbal, phonological, and syntactic point of view, by examining the literary works of Hurufiyye sect, written in Sadegh Kia’s Gurgâni Dictionary. To this end, words and sentences have been selected from the Turfan and inscriptional Parthian, and have been compared with the words and sentences of the Gurgâni dialect in the Hurufiyye works.

The Hurufiyye works belong to an Islamic sect, which believe in the meaning of the words. This sect had written these works in new Persian, but with elements from Gurgâni dialect.

In the end, the result shows that Gurgâni dialect, in the investigated evidence, can have links with one of the survivors of the Middle Iranian language, the Parthian. This dialect has been prevalent in Gurgâni since the Teymurid era or later, and then has gone into silence.

Keywords: Parthian, Iranian languages, Gurgâni literary works, Hurufiyye sect, Historical linguistics

پردازش زبان لفظی و مجازی با استفاده از روش پتانسیل وابسته به رویداد (ای. آر. پی)^۱

محمد رضا خالقی^۲

مهدی تهرانی دوست^۳

یحیی کیخانی^۴

رامین گلشائی^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۲۰

چکیده

پژوهش حاضر، با استفاده از روش پتانسیل‌های وابسته به رویداد (ای. آر. پی)، به بررسی چگونگی پردازش زبان لفظی و استعاره‌ی در زبان فارسی و نقش نگاشت مفهومی در فرایند این پردازش پرداخته است. پیش‌بینی نگارندگان این است که درک جمله‌های لفظی و جمله‌های استعاره‌ی متعارف همزمان روی می‌دهد. درک جمله‌های استعاره‌ی بدیع نسبت به جمله‌های استعاره‌ی متعارف کندتر انجام می‌گیرد. همچنین، پیش‌بینی شده، نگاشت مفهومی در استعاره‌های متعارف و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.23421.1625

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان (نویسنده مسئول)؛ khaleghi@pgs.usb.ac.ir

^۳ استاد روان‌پزشکی و علوم اعصاب شناختی، مرکز تحقیقات علوم شناختی و رفتاری، دانشگاه علوم پزشکی تهران؛

tehranidoost@iricss.org

^۴ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار زبان‌شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان؛

kekhaie@hamoon.usb.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار زبان‌شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء؛ golshaie@alzahra.ac.ir

استعاره‌های بدیع به شیوه‌ای متفاوت روی می‌دهد. چهارصد جمله لفظی، استعاره‌های متعارف، استعاره‌های بدیع و بی‌معنی (هر وضعیت صد جمله) با استفاده از نرم‌افزار سایکوپای طراحی شد و روی صفحه رایانه نمایش داده شد. امواج مغزی ۲۲ آزمودنی به هنگام خواندن این جمله‌ها، با استفاده از دستگاه ثبت ای. ای. جی ثبت گردید. اطلاعات مربوط به دامنه میانگین مولفه N400، با استفاده از نرم‌افزارهای ای. ای. جی لب و ای. آر. پی لب استخراج شد. داده‌ها، با استفاده از روش اندازه‌گیری تکراری (آنوا) و مقایسه دوسویه در نرم‌افزار اس. پی. اس. اس تحلیل گردید. یافته‌های مربوط به روش پتانسیل وابسته به رویداد نشان داد که جمله‌های لفظی و استعاره‌های متعارف پردازش یکسانی دارند. استعاره‌های متعارف سریع‌تر از استعاره‌های بدیع پردازش می‌شوند. نگاهشت مفهومی در درک استعاره‌های بدیع به وسیله فرایند قیاس روی می‌دهد، اما در درک استعاره‌های متعارف از طریق فرایند مقوله‌بندی روی می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: پردازش زبان مجازی، استعاره مفهومی، استعاره متعارف،

استعاره بدیع، روش پتانسیل وابسته به رویداد، مولفه N400

۱. مقدمه

چگونگی پردازش زبان به صورت کلی و مقایسه پردازش زبان لفظی^۱ و مجازی^۲ به طور ویژه، توجه روان‌شناسان و زبان‌شناسان بسیاری را به خود کشانده‌است. پژوهش‌های اولیه در پیوند با پردازش زبان، اغلب پژوهش‌های رفتاری بودند که به تعیین زمان پردازش زبان لفظی و مجازی پرداخته‌اند. هر چند زمان پردازش برابر در زبان لفظی و مجازی به منزله تلاش شناختی^۳ برابر در این دو گونه نیست. ظاهراً برای توصیف دقیق‌تر چگونگی پردازش زبان به اطلاعات بیشتری از فرایندهای دخیل در پردازش زبان نیاز بود. این اطلاعات به وسیله روش‌های رفتاری سنتی در مطالعه پردازش زبان مانند خواندن با سرعت-خود^۴ به دست نمی‌آمد. دهه‌های اخیر، شاهد رشد چشمگیر در حوزه فناوری تصویربرداری مغز بوده‌است. روش‌های تصویربرداری نقشی^۵ مانند ثبت پتانسیل وابسته به رویداد^۶ (ای. آر. پی) تغییرات لحظه به لحظه در فعالیت الکتریکی مغز را اندازه

¹ literal

² figurative

³ cognitive effort

⁴ self-paced reading

⁵ functional imagery

⁶ event-related potential (ERP)

می گیرند. بنابراین، به طور بالقوه وضوح زمانی لازم برای تفسیر یک رویداد نوروبی در پردازش در لحظه را فراهم می آورد (Ingram, 2007, p. 60).

روش ای. آر. پی پاسخ مغزی اندازه گیری شده است، که نتیجه مستقیم یک رویداد حسی، شناختی یا حرکتی است. به بیان دیگر، یک پاسخ کلی الکتروفیوژیک به محرک است. این روش یک ابزار غیر تهاجمی، برای ارزیابی عملکرد مغز به شمار می رود. این روش، در مقایسه با روش های رفتاری در مطالعه پردازش زبان به پژوهشگران این امکان را می دهند که پیوستاری از داده ها را با دقت زمانی هزارم ثانیه گردآوری کنند. سرعت نمونه برداری^۱ حدود ۲۵۰ تا ۵۱۲ هرتز (تعداد نمونه ها در هر ثانیه) در آزمون های مربوط به زبان با سرعت درک زبان منطبق است. همچنین، پاسخ هایی که از این روش به دست می آیند به پژوهشگران این امکان را می دهند که در مورد ماهیت این پاسخ ها دست به استنباط های کیفی بزنند. این در تقابل با داده هایی است که برای نمونه، از مطالعات خواندن با سرعت - خود به دست می آیند. این داده ها نشان می دهند آیا خواننده در یک وضعیت در طول پردازش جمله نسبت به وضعیت دیگر با مشکل یا دشواری مواجه می شود یا خیر. هر چند نمی توانند مشخص کنند که این دشواری از مشکل در پردازش نحوی ناشی می شود یا از مشکل در پردازش معنایی (Kaan, 2007, p. 574). هدف پژوهش پیش رو، بررسی چگونگی پردازش جمله های لفظی، استعاره های متعارف^۲ و بدیع^۳ در زبان فارسی با استفاده از روش ای. آر. پی است. متغیرهای مستقل پژوهش مشتمل بر جمله های لفظی، استعاره های متعارف، استعاره های بدیع و جمله های بی معنی هستند. بر پایه یافته های خالقی و همکاران (Khaleghi, et al., 2019) استعاره متعارف، استعاره ای است آشنا که به آسانی تعبیر می شود. استعاره بدیع، استعاره ای است نا آشنا که تعبیر آن دشوارتر است. جمله لفظی، جمله ای بسیار آشنا و به راحتی تعبیر پذیر است. جمله بی معنی، جمله ای بسیار نا آشنا و تعبیرناپذیر است. متغیر وابسته پژوهش مؤلفه N400 است. مؤلفه N400 مربوط به پردازش واژه هدف، در این چهار وضعیت مورد بررسی قرار می گیرد.

پرسش های پژوهش حاضر از این قرارند؛ نخست اینکه، آیا جمله های لفظی و استعاره های متعارف همزمان (یا به یک شیوه) پردازش می شوند؟ دوم، اینکه آیا استعاره های متعارف سریع تر (متفاوت) از استعاره های بدیع پردازش می شوند؟ سوم، آنکه آیا نداشت مفهومی در درک استعاره های متعارف و بدیع روی می دهد؟ به این ترتیب، فرضیه های پژوهش از این قرارند:

¹ sampling rate

² conventional metaphor

³ novel metaphors

جمله‌های لفظی و استعاره‌های متعارف همزمان (یا به یک شیوه) پردازش می‌شوند و استعاره‌های متعارف سریع‌تر از استعاره‌های بدیع (متفاوت) پردازش می‌شوند. نگاشت مفهومی در درک استعاره‌های متعارف از طریق مقوله‌بندی/ به طور مستقیم و در درک استعاره‌های بدیع از طریق قیاس/ به طور غیرمستقیم روی می‌دهد.

برای پدیده‌ای به پیچیدگی درک معنای زبان مجازی، فقط یک رویکرد کافی نیست. در مقابل، تعامل و همکاری میان پژوهشگران حوزه‌های مرتبط دست‌آورد بیشتری به همراه خواهد داشت. استفاده از روش ای. آر. پی در این پژوهش در همین راستا است. البته این روش، محدودیت‌هایی هم دارد؛ از جمله آنکه اغلب برای به دست آوردن ای. آر. پی‌ها با یک نسبت خوب محرک به نویز، تلاش‌های زیادی لازم است. به شمار بسیاری محرک نیاز است. زیرا بسیاری از تلاش‌ها به سبب ناقص بودن باید کنار گذاشته شوند. طراحی این تعداد محرک، اغلب وقت‌گیر است. آزمودنی‌ها برای ثبت ای. آر. پی‌ها اغلب گرایش به همکاری ندارند.

۲. پیشینه پژوهش

پیشینه پژوهش در دو زیربخش پژوهش‌های ایرانی و پژوهش‌های غیرایرانی ارائه می‌گردد.

۱.۲. پیشینه پژوهش‌های ایرانی

خالقی و همکاران (Khaleghi, et al., 2019) با استفاده از یک تکلیف زمان واکنش^۲ چگونگی پردازش جمله‌های لفظی، و استعاره‌ها (متعارف و بدیع) در زبان فارسی را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های پژوهش آن‌ها (مقایسه دوسویه زمان واکنش) نشان داد که جمله‌های لفظی نسبت به جمله‌های استعاری متعارف و جمله‌های استعاری متعارف نسبت به جمله‌های استعاری بدیع سریع‌تر پردازش می‌شوند. آن‌ها گزارش کردند که فرایند درک جمله‌های لفظی، استعاری متعارف و بدیع را می‌توان بر روی پیوستاری از برجستگی^۳ و قابل انتظار بودن^۴ تبیین کرد. به باور آن‌ها، پردازش استعاره‌های متعارف و بدیع نیز می‌تواند از طریق پیوستاری از یک ساز و کار واحد مانند نگاشت مفهومی^۵ صورت پذیرد. در این ساز و کار پیوستاری، استعاره‌های بدیع به صورت مقایسه فهمیده می‌شوند و استعاره‌های متعارف به صورت مقوله‌بندی درک می‌گردند.

¹ electroencephalogram (EEG)

² reactin time

³ saliency

⁴ expectancy

⁵ conceptual mapping

رقیب دوست و مهرابی (Raghibdoost & Mehrabi, 2010) به فرایند پردازش فعل در زبان فارسی به هنگام درک شنیداری جمله پرداختند. آن‌ها با استفاده از آزمون زمان واکنش در پی پاسخ به این پرسش بودند که آیا پیچیدگی بازنمودی فعل فارسی در واژگان بر مدت زمان پردازش آن به هنگام درک شنیداری جمله تأثیر می‌گذارد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که پردازش افعال در درک جمله‌های شنیداری به نوع جمله و نوع فعل بستگی دارد. به بیان دیگر، ساخت نحوی جمله (ساده یا مرکب بودن) و نوع فعل (لازم و متعدی بودن) مستقیماً بر زمان پردازش فعل در جمله به هنگام ادراک شنیداری آن مؤثر است.

گلشائی و گلفام (Golshai & Golfam, 2015) تأثیر متعارف‌بودگی^۱ روی درک استعاره را با استفاده از پیکره زبانی^۲ مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها با بهره‌گیری از روش‌شناسی کیسر و همکاران (Keysar et al., 2000) آزمونی را طراحی می‌کنند مشتمل بر سه دسته سناریو: سناریوی با استعاره متعارف، سناریوی با استعاره غیرمتعارف و سناریوی غیراستعاره. یک جمله واحد پس از هر سناریو تکرار می‌شود. استدلال آن‌ها این بود که خواندن سناریوی دارای عبارت‌های استعاره بازنمایی حوزه مبدأ^۳ را فعال می‌کند. بنابراین، اگر جمله هدف تظاهر همان استعاره مفهومی^۴ باشد، آن‌گاه، این بازنمایی‌های فعال‌شده توسط سناریو در پردازش جمله هدف در دسترس خواهد بود و تأثیر تسهیل‌کننده خواهد داشت. در نتیجه، سبب درک سریع‌تر می‌شود. یافته‌ها نشان داد که جمله هدف پس از سناریوی حاوی استعاره‌های متعارف، سریع‌تر از جمله هدف پس از سناریوی غیراستعاره و کندتر از سناریوی حاوی استعاره‌های غیرمتعارف درک می‌شوند. آن‌ها نتیجه می‌گیرند، اگر چه عبارت‌های استعاره متعارف توان فعال‌سازی استعاره مفهومی را دارند اما این توان در مقایسه با استعاره‌های غیرمتعارف کمتر است. مفهوم استعاره مفهومی در این پژوهش آشکار فرض شده‌است. رخداد استعاره مفهومی به هنگام درک زبان لفظی و مجازی هنوز بحث‌برانگیز است. با این وجود، آن‌ها گزارش کردند که استعاره‌های بدیع بیشتر از استعاره‌های متعارف توان فعال‌سازی استعاره‌های مفهومی را دارند.

صفوی (Safavi, 2012) با بهره‌گیری از روش ای. آر. پی به پردازش ذهنی اصطلاحات^۵ و غیراصطلاحات در زبان فارسی پرداخته‌است. یافته‌های این پژوهش نشان دادند که بین مؤلفه

¹ conventionality

^۲ پیکره زبانی ۵۰ میلیون کلمه‌ای از پیکره همشهری^۲ استخراج گردید که توسط گروه پژوهشی پایگاه داده دانشگاه تهران تهیه شده‌است و حدود ۱۵۰ میلیون واژه دارد (AleAhmad et al., 2009).

³ source domain

⁴ conceptual metaphor

⁵ idioms

شناختی N200 در اصطلاح‌ها و غیراصطلاح‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این مؤلفه که ارتفاع دامنه بیشتری در اصطلاح‌ها نسبت به غیراصطلاح‌ها داشت، نمایانگر مرحله اولیه پردازش زبان و مقوله‌بندی معنایی است. مؤلفه معنی‌شناختی N400 نیز در اصطلاح‌های ارتفاع دامنه بیشتری نسبت به غیراصطلاح‌ها داشته‌است. بنابراین، می‌توان گفت که ذهن در این فاصله زمانی توانایی مجزاسازی این دو متغیر از هم را دارد و به طور موازی در دو سطح جداگانه اصطلاح‌ها و غیراصطلاح‌ها را پردازش می‌نماید. همچنین، با وجود در نظر گرفتن ساختار یکسان اصطلاح‌های مؤلفه نحوی P600 ارتفاع دامنه بیشتری را ایجاد می‌کنند. این امر نشان‌دهنده تعامل معنایی این دو سطح و در واقع وابستگی پردازش معنایی به پردازش نحوی است. همچنین، یافته‌های این پژوهش برتری یک نیمکره بر نیمکره دیگر را در پردازش زبان مجازی نشان نمی‌دهد. یافته‌های آماری نشان‌دهنده مشارکت دوسویه نیمکره‌های مغز در پردازش داده‌های پژوهش حاضر است.

۲.۲. پیشینه پژوهش‌های غیرایرانی

پاینته و همکاران (Pynte, et. al. 1996) استعاره‌های اسمی آشنا و نا آشنا را در زبان فرانسه بررسی کردند. آن‌ها مشاهده کردند که واژه‌های پایانی استعاره‌ها (آشنا/ناآشنا) نسبت به واژه‌های پایانی جمله‌های لفظی مؤلفه N400 بزرگتری را به وجود آوردند. تحلیل زمان تاخیر^۱، هیچ تفاوت مهمی را بین درک جمله‌های لفظی و استعاره‌ها نشان نداد. آن‌ها معتقدند پردازش همزمان/یکسان عبارت استعاری و عبارت لفظی را می‌توان با تکیه بر بافت پیشین تبیین کرد. استعاره‌ها پس از بافت مناسب N400 کوچک‌تری را نشان دادند. آن‌ها نتیجه گرفتند بر اساس یک تعبیر مبتنی بر بافت، هیچ نگاشت مفهومی وجود ندارد. تارتر و همکاران (Tarrter et al., 2002) یک توصیف سه‌مرحله‌ای از دامنه^۲ و زمان تأخیر N400 به دست داده‌اند: لفظی > استعاری > بی‌معنی^۳. این الگوی نتایج نشان می‌دهد پردازش واژه‌های پایانی جمله‌ها به لحاظ معنایی نابهنجار، دشوارتر از واژه‌های پایانی استعاری است و پردازش واژه‌های پایانی استعاری نسبت به واژه‌های پایانی لفظی دشوارترند. داده‌ها همچنین نشان می‌دهد که استعاره‌ها و جمله‌های بی‌معنی به یک شیوه درک می‌شوند، اما استعاره‌ها در مدت زمان کوتاه‌تری درک می‌شوند.

کولسون و ون پتن (Coulson & van Petten, 2002) بر آن بودند با استفاده از روش ای. آر. پی و نه آزمون زمان واکنش، دریابند آیا درک استعاره‌ها از درک جمله‌های لفظی دشوارتر است؟

¹ latency

² amplitude

³ anomalous

آن‌ها با در نظر گرفتن یک وضعیت فرضی به نام نگاشت لفظی^۱ بین زبان لفظی و استعاری بر آن بودند تا بفهمند آیا مکانیسم درک زبان لفظی و استعاری پیوستاری است. پیش‌بینی آن‌ها این بود که مؤلفه N400 دامنه‌های متفاوتی را بین شرایط لفظی، نگاشت لفظی و استعاره نشان می‌دهد که بیانگر دشواری پردازش است. بررسی آن‌ها با ادعای پیوستاری مبنی بر اینکه زبان لفظی و استعاری در برخی از مکانیسم‌های پردازشی مشترک هستند، همسویی دارد. هر چند، بررسی آن‌ها با ادعای برابری، مبنی بر اینکه درک زبان استعاری نسبت به درک زبان لفظی به تلاش بیشتری نیاز ندارد، (تلاش برابر) سازگار نیست. چه چیزی سبب دشواری بیشتر پردازش معنایی جمله‌های استعاری و نگاشت لفظی می‌شود؟ انگاره شمول در طبقه^۲ نمی‌تواند درجات میزان دشواری که توسط دامنه مدرج N400 در جمله‌های لفظی، استعاری و نگاشت لفظی نشان داده‌شد، را تبیین کند.

ایاکیموا و همکاران (Iakimova et al., 2005) استعاره‌های دیکشنری بسیار متعارف‌شده را در زبان فرانسه در افراد مبتلا به شیذوفرنی و افراد سالم بررسی کردند. آن‌ها سعی کردند تا دریابند آیا مکانیسم‌های پردازش استعاره‌ها با مکانیسم‌های پردازش جمله‌های لفظی تفاوت دارد. همچنین اینکه آیا بیماران شیذوفرنی مشکلات شناختی ویژه‌ای در پردازش مجازی دارند. یافته‌های ای. آر. پی نشان داد که پردازش استعاره‌ها در مقایسه با جمله‌های لفظی و نامناسب دشوارتر است.

آرزوان و همکاران (Arzouan et. al. 2007) جفت‌واژه‌های استعاری متعارف و جفت‌واژه‌های استعاری بدیع را در زبان عبری بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که پردازش جفت‌واژه‌های استعاری بدیع دشوارتر از جفت‌واژه‌های مرتبط متعارف بود. از دیدگاه آن‌ها استعاره‌های بدیع و متعارف به یک شکل در دسترس قرار می‌گیرند اما از جنبه میزان دشواری پردازش با هم فرق دارند.

لای و همکاران (Lai, et al., 2009) مکانیسم‌های عصبی پردازش جمله‌های استعاری بدیع و متعارف را با استفاده از روش ای. آر. پی مورد بررسی قرار دادند. در این پژوهش، استعاره‌های متعارف که به عنوان استعاره‌های آشنا تعریف شده بودند، براساس نظریه معاصر استعاره خلق شدند. استعاره‌های بدیع ناآشنا بودند و تعبیرشان دشوارتر بود. نویسندگان این مقاله ای. آر. پی‌های یک واژه هدف ثابت که در پایان جمله‌های استعاری متعارف، استعاری بدیع، جمله‌های بی‌معنی و لفظی مورد استفاده قرار گرفته بودند، را استخراج کردند. در پنجره اول، (بین ۳۲۰ تا ۴۴۰ هزارم ثانیه) دامنه‌های مؤلفه N400 جمله‌های بی‌معنی، استعاره‌های بدیع و متعارف از دامنه N400 جمله‌های لفظی منفی‌تر بود. در پنجره بعدی، (بین ۴۴۰ تا ۶۶۰ هزارم ثانیه) ای. آر. پی‌های استعاره‌های متعارف و جمله‌های لفظی دامنه یکسانی را نشان دادند. یافته اصلی این پژوهش این

¹ literal mapping

² class-inclusion

بود که استعاره‌های متعارف و جمله‌های لفظی هم‌آشنا و هم‌تعبیرپذیر رتبه‌بندی شدند. با این وجود یافته‌های ای. آر. پی نشان داد که استعاره‌های متعارف در مقایسه با جمله‌های لفظی به تلاش بیشتری (بسیار اندک) نیاز دارند. استعاره‌های بدیع که ناآشنا و کمتر تعبیرپذیر رتبه‌بندی شدند، به تلاش بیشتر نیاز دارند. مانند تلاشی که در جمله‌های بی‌معنی مشاهده می‌شود که جمله‌هایی ناآشنا با کمترین میزان تعبیرپذیری به شمار می‌روند.

۳. مبانی نظری

پژوهش‌های درک زبان مجازی و استعاره مبتنی بر انگاره‌هایی هستند، که در ادامه معرفی می‌گردد. بر اساس انگاره کاربردشناسی معیار^۱، گرایس (Grice, 1975) و سرل (Searle, 1979) استعاره‌ها ویژه‌اند. مکانیسم‌های درک زبان استعاری از مکانیسم‌های درک زبان لفظی متفاوت است و محاسبه معنی لفظی پیش از محاسبه معنای استعاری صورت می‌گیرد. بر پایه انگاره بالا، در پردازش پاره‌گفته استعاری، ابتدا دسترسی به معنای لفظی آن پاره‌گفته صورت می‌گیرد و در صورت غیرمنتظره بودن معنای لفظی آن عبارت دسترسی به تعبیر استعاری آن روی می‌دهد. درحقیقت، تصور می‌شود زبان استعاری انحراف از گفتار لفظی است. به سبب آنکه فرایند تعبیر استعاری فقط زمانی آغاز می‌شود که تعبیر لفظی صورت گرفته و رد شده باشد، رسیدن به تعبیر استعاری به تلاش شناختی و زمان بیشتری نیاز خواهد داشت (Johnson, 1996, p. 146-7).

لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980) با طرح نظریه استعاره مفهومی^۲، تبیینی از چگونگی درک پاره‌گفته‌های غیرلفظی از جمله استعاره به دست دادند. به باور آن‌ها، پاره‌گفته‌های استعاری در واقع صورت تجلی‌یافته مکانیسم مفهومی زیرساختی ذهن هستند به نام استعاره مفهومی، که ابزار است هم برای تفکر و هم برای گفتار. برای نمونه، پاره‌گفته استعاری «به نظرات ما در جلسه حمله شد». «تظاهر روساختی استعاره مفهومی زیرساختی» «بحث به مثابه جنگ» است. این پاره‌گفته، با استفاده از نگاهت مفهومی بین حوزه‌ای بین حوزه مبدأ یعنی بحث و حوزه هدف^۳ یعنی جنگ قابل درک می‌گردد.

در مقابل، انگاره مقوله‌بندی^۴ پردازش استعاره گلاکسبرگ و همکاران (Glucksberg et al., 1982)، گلاکسبرگ و کیسر (Glucksberg & Keysar, 1990) پردازش استعاره را تابع سه اصل زیر می‌داند. نخست، آنکه معانی لفظی خودکار نیستند و در ابتدا روی نمی‌دهند. مهمتر آنکه

¹ standard pragmatic model

² conceptual metaphor theory

³ goal domain

⁴ categorization

درک استعاره اختیاری نیست و درک آن به ناقص بودن معانی لفظی بستگی ندارد. در مقابل، درک استعاره اجباری است، یعنی، خودکار است. دوم، استعاره‌ها به ندرت به وسیله مقایسه فهمیده می‌شوند. در واقع، آن‌ها به صورت پاره گفته شمول-طبقه فهمیده می‌شوند. سوم، استعاره‌ها پاره گفته‌های شمول-مقوله‌ای هستند. در مورد استعاره‌های متعارف این مقوله از پیش وجود دارد. هر چند، در مورد استعاره‌های بدیع یک مقوله خلق می‌شود و مبدأ استعاره به‌عنوان نام آن مقوله عمل می‌کند (Glucksberg, 2008, p. 69).

الگوی برجستگی مدرج^۱، گیورا (Giroa, 1997; Giroa, 2003) مبتنی بر این فرض است که این نگاهت‌های مفهومی یا استعاری بودن^۲ نیست که سرعت درک را تعیین می‌کند، بلکه «برجستگی» پاره گفته‌های زبانی است که این نقش را به عهده دارد. معانی برجسته در این الگو به نخستین معانی در اذهان گویشوران در زمان صحبت کردن اشاره دارد که از مشخصه‌های متعارف بودگی، نمونه اعلا بودن^۳، آشنایی^۴ و بسامد^۵ تشکیل می‌گردد. این الگو پیشنهاد می‌کند که سرعت درک برای استعاره‌های متعارف برجسته و عبارت‌های لفظی باید یکسان باشد اما استعاره‌های متعارف باید سریعتر از استعاره‌های بدیع غیر برجسته درک شوند. بر پایه این دیدگاه، استعاره‌های متعارف به این سبب که از معنای برجسته برخوردارند، سریع‌تر از استعاره‌های بدیع درک می‌شوند. چرا که از معنای برجسته برخوردار نیستند و به صورت پی‌درپی و کندتر درک می‌شوند.

انگاره دوره استعاره^۶، بولد و گنتنر (Bowdle & Gentner, 2005) فرایند درک استعاره را به گونه دیگری گونه تبیین می‌کند؛ اینکه هنگامی یک استعاره بدیع است، به صورت مقایسه فهمیده می‌شود و زمانی که متعارف می‌شود، به صورت مقوله‌بندی درک می‌گردد. بنابراین، به نظر می‌رسد متعارف‌شدگی سبب تغییر در شیوه پردازش از مقایسه به مقوله‌بندی می‌گردد.

پژوهش‌های رفتاری بسیاری بر مبنای انگاره‌های مورد اشاره به بررسی چگونگی پردازش زبان لفظی و مجازی پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها اغلب، به تعیین زمان پردازش زبان محدود می‌شدند اما زمان پردازش برابر به منزله تلاش شناختی برابر نیست. با این وجود، در چند دهه اخیر، با رشد و گسترش فناوری‌های تصویربرداری مغز از جمله روش ای. آر. پی، پژوهشگران را بر آن داشته تا با استفاده از این روش به مطالعه چگونگی پردازش زبان (لفظی/مجازی) بپردازند. تفاوت در دامنه،

¹ gradient salience model

² metaphoricity

³ prototype

⁴ familiarity

⁵ frequency

⁶ career of metaphor model

زمان تأخیر، توزیع^۱ در مطالعات ای. آر. پی اطلاعات بیشتری را از فرایندهای دخیل در پردازش زبان لفظی و مجازی از جمله، استعاره در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد. دامنه، زمان تأخیر و توزیع N400 مقیاسی برای مطالعات زبان و حافظه به شمار می‌روند.

کوتاس و هیلارد (Kutas & Hilliard, 1980) نخستین کسانی بودند که از روش ای. آر. پی در پردازش زبان استفاده کردند. آن‌ها مؤلفه‌ای ویژه‌ای را یافتند که با پردازش اطلاعات معنایی مرتبط بود. زیرا، این مؤلفه در حدود ۴۰۰ هزارم ثانیه پس از آغاز محرک ظاهر می‌شود، اسم N400 را روی آن گذاشتند. آن‌ها گزارش کردند که آن ۴۰۰ درنگ، در پردازش جمله در اثر وقوع یک واژه از جنبه معنایی نامناسب است. این امر پردازش دوباره یا بازنگری متن را در هنگامی که افراد در پی دریافت معنی از جمله‌های بی‌معنی هستند را بازنمایی می‌کند. کوتاس و فدرمایر (Kutas & Federmeier, 2011) باور دارند که دامنه N400 در اثر محرک‌های غیرمنتظره تغییر می‌کند. N400 به آماده‌سازی^۲ حساس است. به بیان دیگر، وقتی یک واژه پس از واژه از جنبه صرفی، معنایی و نوشتار مرتبط به کار رود، دامنه N400 مربوط به آن واژه کاهش می‌یابد. اینگرام (Ingram, 2007, p. 286) نیز بزرگی N400 را مستقیماً با میزان قابل انتظار بودن (یک واژه در جمله) مرتبط می‌داند. فریدرسی، هاهنه و مک لینگر (Friederici et al., 1996)، هاگورت و همکاران (Hagoort et al., 1993)، هولکومب و همکاران (Holcomb et al., 1992) معتقدند عدم تناسب واژه با بافت سبب بروز مولفه N400 می‌شود. هرچه یک واژه غیرمنتظره‌تر باشد N400 بزرگتر است.

۴. روش پژوهش

در این پژوهش، از روش پتانسیل وابسته به رویداد (ای. آر. پی) برای اندازه‌گیری فعالیت‌های مغزی در هنگام درک پاره‌گفته‌های لفظی، استعاره‌ی متعارف و بدیع استفاده شد.

۱.۴. آزمودنی‌ها

تعداد ۲۲ آزمودنی (۷ نفر زن و ۱۵ نفر مرد، و میانگین سن ۲۴ / ۴۰)، از پژوهشکده علوم و فناوری‌های شناختی با دریافت هدیه در آزمون زمان واکنش شرکت کردند. همگی راست‌دست بودند و هیچ کدام اختلال عصبی یا آسیب‌های مربوط به سر که یک اثر جانبی طولانی مدت داشته باشد، نداشتند.

¹ topography

² priming

۲.۴. محرک‌ها

همسو با پژوهش لای و همکاران (Lai et al., 2009) در این پژوهش از چهار گروه محرک استعاره متعارف، استعاره بدیع، پاره گفته بی معنی و عبارت لفظی استفاده گردید. محرک‌ها (تعداد ۱۰۰ استعاره مفهومی) از صفحه خانگی استعاره مفهومی لیکاف انتخاب شد. با توجه به واژه مبداء استعاره ۱۰۰ جمله استعاری متعارف ساخته شد. به همین قیاس ۱۰۰ جمله استعاری بدیع و ۱۰۰ جمله لفظی و ۱۰۰ جمله بی معنی ساخته شد. در یک سازه ۴ تایی (جمله‌های نمونه و واژه‌های مبداء و هدف (جدول ۱) یک واژه هدف پایانی در تمام وضعیت‌های لفظی، متعارف، بدیع، و بی معنی مورد استفاده قرار می‌گرفت. میانگین تعداد واژه‌ها در جمله‌های لفظی ۵/۸، متعارف ۵/۹، بدیع ۵/۸ و بی معنی ۵/۸ واژه در هر جمله بود.

برای نمونه، با انتخاب واژه مبداء «جنگ» از استعاره مفهومی «بحث جنگ است»، ابتدا جمله استعاری متعارف ساخته می‌شد. سپس جمله‌های استعاری بدیع، جمله‌های لفظی و جمله‌های بی معنی به قیاس از آن ساخته می‌شد. ۴۰۰ جمله به ۴ وضعیت ۱۰۰ جمله‌ای تقسیم شدند، به طوری که در هر گروه ۲۵ استعاره متعارف، ۲۵ استعاره بدیع، ۲۵ جمله بی معنی و ۲۵ جمله لفظی قرار گرفتند.

جدول ۱: جمله نمونه و حوزه‌های مبداء و هدف

نوع جمله	جمله‌ها	مبداء	هدف
جمله لفظی	به مواضع دشمن در جنگ حمله شد.	جنگ	جنگ
استعاره متعارف	به نظرات ما در جلسه حمله شد.	جنگ	بحث
استعاره بدیع	به شعور مردم حمله شد.	جنگ	توهین
بی معنی	به ادب صندلی حمله شد.	جنگ	توهین

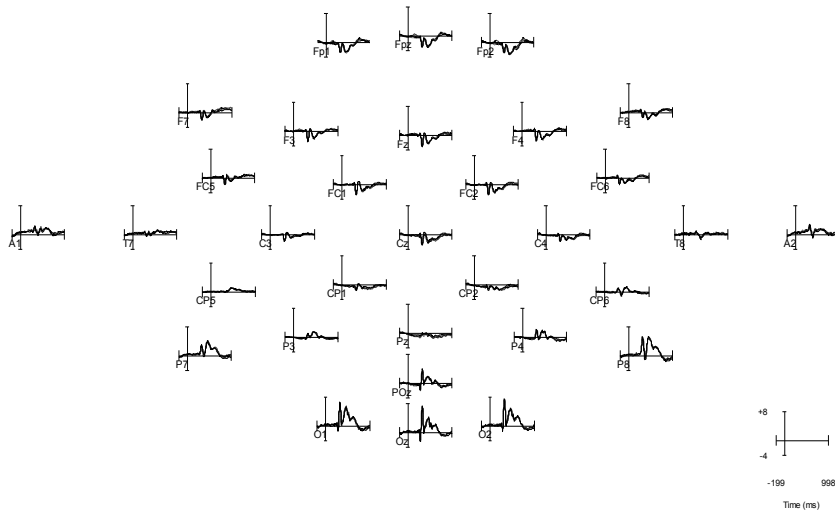
۳.۴. مراحل اجرای آزمون

اجرای آزمون و روش الکتروفیزیولوژیکی به کاررفته در آن طی مراحل انجام شده‌است که در زیر به آن خواهیم پرداخت. برای توصیف و تمایز جمله‌های لفظی، استعاره‌های متعارف، استعاره‌های بدیع و جمله‌های بی معنی از یک‌دیگر دو پیش‌آزمون آشنایی و تعبیرپذیری^۱ با پیروی از بلاسکو و کونین (Blasko & Connine, 1993) انجام شد. (نگاه کنید به خالقی و همکاران (Khaleghi et al., 2019) تکلیف نمایش محرک‌ها (واژه‌ها در چهارصد جمله) با استفاده از نرم‌افزار سایکوپای^۲ و بر پایه پژوهش لای و همکاران (Lai et al, 2009) طراحی شد. واژه‌ها در

¹ interpretability

² psychopy

هر جمله تک تک روی صفحه نمایشگر نمایان می‌شوند. هر واژه به مدت ۲۰۰ هزارم ثانیه و با یک فاصله زمانی میانی بین واژه‌ها نمایش داده می‌شود. فاصله زمانی بین دو واژه که به طول واژه بستگی داشت: ۱۰۰ هزارم ثانیه به علاوه ۳۷ هزارم ثانیه به ازای هر حرف در واژه قبلی نشان داده می‌شود. پس از واژه هدف پایانی یک صفحه سیاه به مدت ۵۰۰ هزارم ثانیه پیش از ظاهر شدن علامت سوال نمایش داده می‌شود. پس از دیدن علامت سوال آزمون شونده‌ها با فشار دادن یکی از ۴ کلید (s, d, k, l)، روی صفحه کلید نشان می‌دادند. آن جمله در زبان فارسی چه مقدار مفهوم به همراه دارد (مفهوم کامل d=۳، متوسط s=۲، کم l=۱ و بدون مفهوم k=۰).



شکل ۱: توپوپلات امواج مغزی در ۳۲ الکتروود

پس از پرکردن فرم رضایت آگاهانه، توضیح‌های لازم برای چگونگی پاسخ‌دهی به آزمون به آزمودنی‌ها داده می‌شد. سپس شبکه حسگرهای دستگاه الکتروانسفالوگرام (ای. ای. جی) روی سر آزمودنی‌ها نصب می‌گردید. برای رسیدن به سطح مطلوب مقاومت^۱ ظاهری کمتر از ۵ کیلو اهم از ژل استفاده می‌شد. همچنین برای اندازه‌گیری حرکات ماهیچه چشم، دو الکتروود الکترواکیولوگرام^۲ (ای. او. جی) در اطراف چشم کار گذاشته شد. برای آشنایی آزمودنی‌ها با چگونگی پاسخ‌دهی یک تکلیف تمرینی پیش از آزمایش اصلی اجرا می‌شد. آزمایش اصلی در اتاقی با نوری ملایم و بدون صدا انجام شد. امواج مغزی حاصل از خواندن جمله‌ها با استفاده از

^۱ impedance

^۲ Electro-oculogram (EOG)

دستگاه ثبت ای. ای. جی ۶۴ کاناله شرکت آنت^۱ و نرم افزار آسالب^۲ ثبت گردید. سرعت نمونه برداری ۵۱۲ هرتز بود و الکترودها براساس سیستم ۱۰-۲۰ نصب گردید. ثبت امواج از ۳۲ کانال (FP1, FPz, FP2, F7, F3, Fz, F4, F8, FC5, FC1, FC2, FC6, A1, T7, C3, Cz, C4) انجام پذیرفت. (T8, A2, CP5, CP1, CP2, CP6, P7, P3, Pz, P4, P8, POZ, O1, Oz, O2)

۵. تحلیل داده‌ها

داده‌های ای. آر. پی با استفاده از تحلیل اندازه‌گیری تکراری^۳ (آنو) و مقایسه دوسویه^۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در تمام تحلیل‌های آماری از سطح ارزش $p < 0.5$ استفاده گردید. پس از ثبت سیگنال‌ها، ابتدا با استفاده از نرم افزار ای. ای. جی لب و ای. آر. پی لب در محیط متلب پیش پردازش صورت گرفت. سپس، اطلاعات مربوط به میانگین دامنه مولفه N400 در بازه زمانی ۳۰۰ تا ۵۰۰ هزارم ثانیه در ۳۲ کانال استخراج گردید.

همسو با پژوهش دیتمن و همکاران (Ditman et al., 2007) مغز را به هفت ناحیه مختلف تقسیم کردیم. ناحیه خط میانی^۵ کانال‌های (Fpz, Fz, Cz, Pz, Oz)، ناحیه مرکزی^۶ چپ کانال‌های (CP1, C3, FC1)، ناحیه مرکزی راست کانال‌های (CP2, C4, FC2)، ناحیه کناری^۷ چپ کانال‌های (CP5, FC5, F3, P3)، ناحیه کناری راست کانال‌های (CP6, P4, F4, FC6) ناحیه حاشیه‌ای^۸ چپ کانال‌های (Fp1, F7, T7, O1) و ناحیه حاشیه‌ای راست کانال‌های (Fp2, F8, T8, O2) را در بر می‌گیرد.

تحلیل اندازه‌گیری تکراری (آنو) نشان داد دامنه میانگین N400 بین چهار وضعیت لفظی، متعارف، بدیع و بی‌معنی در ناحیه خط میانی $P=0,010$ $F(2,714, 56,997)4,318$ ، در ناحیه مرکزی چپ $P=0,001$ $F(2,639, 55,412)7,000$ ، و ناحیه مرکزی راست $P=0,034$ $F(2,423, 49,149)3,423$ ، و حاشیه راست $P=0,019$ $F(2,524, 53,014)3,852$ تفاوت معنی‌داری را نشان داد.

مقایسه دوسویه بین جمله‌های لفظی و استعاره‌های متعارف و بین استعاره‌های بدیع و جمله‌های بی‌معنی تفاوت معنی‌داری را در هیچ‌یک از هفت ناحیه نشان نداد. هر چند بین استعاره‌های متعارف و استعاره‌های بدیع در ناحیه مرکزی چپ $P=0,034$ تفاوت معناداری را نشان داد.

¹ ANT

² ASALab

³ repeated measure

⁴ pair-wise comparison

⁵ midline

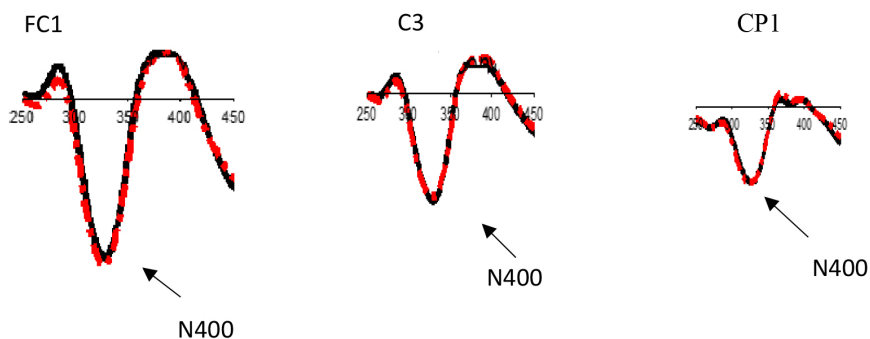
⁶ central

⁷ lateral

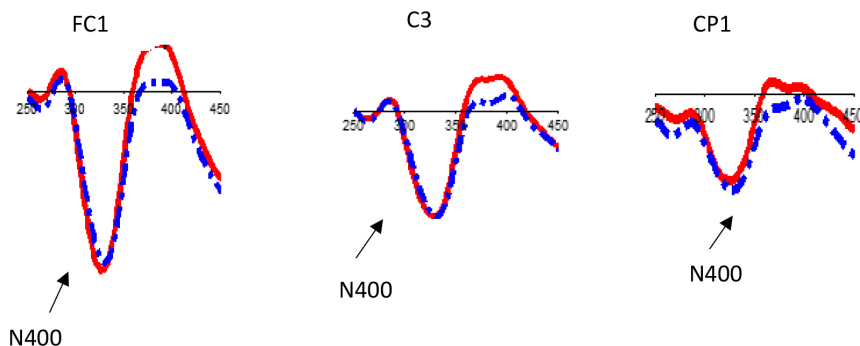
⁸ peripheral

**جدول ۲: مقایسه دوسویه بین وضعیت‌های لفظی (ل) - استعاره متعارف (م)،
- استعاره بدیع (ا ب) و بی‌معنی (ب م)**

P	وضعیت	P	وضعیت	P	وضعیت	ناحیه
۱,۰۰۰	اب-ب م	۰,۷۳۱	ا-م اب	۱,۰۰۰	ل-ام	میانی
۱,۰۰۰	اب-ب م	۰,۰۳۴	ا-م اب	۱,۰۰۰	ل-ام	مرکزی چپ
۱,۰۰۰	اب-ب م	۰,۸۹۶	ا-م اب	۱,۰۰۰	ل-ام	مرکزی راست
۱,۰۰۰	اب-ب م	۱,۰۰۰	ا-م اب	۱,۰۰۰	ل-ام	کناری چپ
۱,۰۰۰	اب-ب م	۱,۰۰۰	ا-م اب	۱,۰۰۰	ل-ام	کناری راست
۱,۰۰۰	اب-ب م	۱,۰۰۰	ا-م اب	۱,۰۰۰	ل-ام	حاشیه‌ای چپ
۱,۰۰۰	اب-ب م	۰,۳۴۶	ا-م اب	۱,۰۰۰	ل-ام	حاشیه‌ای راست



شکل ۲: مقایسه دامنه میانگین N400 بین جمله‌های لفظی (خط مشکی) و جمله‌های استعاری متعارف (خط قرمز) در ناحیه مرکزی چپ



شکل ۳: مقایسه دامنه میانگین N400 بین جمله‌های استعاری متعارف (خط قرمز) و جمله‌های استعاری بدیع (خط آبی) در ناحیه مرکزی چپ

بر اساس مقایسه دوسویه بین دامنه میانگین N400 جمله‌های لفظی و استعاره‌های متعارف در تمامی هفت ناحیه تفاوت معناداری مشاهده نشد. بر این مبنای، می‌توان نتیجه گرفت که به هنگام درک جمله‌های لفظی و جمله‌های استعاره‌های متعارف تلاش شناختی یکسانی روی می‌دهد. بر اساس مقایسه دوسویه و تحلیل اندازه‌گیری تکراری (آنوا) دامنه میانگین N400 در ناحیه مرکزی چپ در جمله‌های استعاره‌های بدیع از دامنه میانگین N400 در جمله‌های استعاره‌های متعارف بزرگتر است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که به هنگام درک استعاره‌های بدیع در قیاس با استعاره‌های متعارف و جمله‌های لفظی تلاش شناختی بیشتری در ذهن گویشوران روی می‌دهد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

یافته نخست پژوهش با نظریه دسترسی مستقیم و انگاره مقوله‌بندی گلاکسبرگ و همکاران (Glucksberg et al., 1982)، گلاکسبرگ و کیسر (Glucksberg & Keysar, 1990)، همسو است. همچنین این یافته نخستین با نظریه معاصر استعاره لیکاف (Lakoff, 1993)، فرض نخست انگاره برجستگی مدرج، گیورا (Giroa, 1997; Giroa, 2003) و فرضیه دوره استعاره، بودل و گنتر (Bowdle & Gentner, 2005)، مبنی بر پردازش همزمان جمله‌های لفظی و استعاره متعارف همسو است. گلاکسبرگ و کیسر (Glucksberg & Keysar, 1990)، دلیل این پردازش همزمان را ناشی از شمول در طبقه/مقوله‌بندی می‌دانند. این دیدگاه گلاکسبرگ و کیسر (همان) بخشی از فرضیه دوره استعاره بودل و گنتر (Bowdle & Gentner, 2005) را تشکیل می‌دهد. لیکاف (Lakoff, 1993)، دلیل این پردازش همزمان را آن می‌داند که معنای استعاره متعارف همانند معنای لفظی از حافظه فرا خوانده می‌شود. توجه گیورا (Giroa, 1997; Giroa, 2003) آن است که جمله‌های لفظی و استعاره‌های متعارف به یک اندازه برجسته‌اند. یافته نخست پژوهش، با یافته پژوهش‌های پاینته و همکاران (Pynte et al., 1996) و لاکیموا و همکاران (Iakimova et al., 2005)، همسو بود. هر چند برخلاف کولسون و ون پتن (Coulson & Van Petten, 2002)، تارتر و همکاران (Tarrter et al., 2002)، آرزوان و همکاران (Arzouan et al., 2007) و لای و همکاران (Lai et al., 2009)، تفاوتی در پردازش جمله‌های لفظی و استعاره‌های متعارف نشان نداد.

یافته دوم پژوهش، ادعای لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980)، لیکاف (Lakoff, 1993)، گیورا (Giroa, 1997; Giroa, 2003) و بودل و گنتر (Bowdle & Gentner, 2005) مبنی بر پردازش طولانی‌تر استعاره‌های بدیع نسبت به جملات لفظی و استعاره متعارف را تأیید می‌کند.

لیکاف (Lakoff, 1993)، بولد و گنتر (Bowdle & Gentner, 2005) معتقدند استعاره‌های بدیع به سبب مقایسه و نگاشت یک حوزه برحوزه دیگر (پردازش در لحظه در برابر فراخوانی از حافظه) کندتر پردازش می‌شوند. هر چند گیورا (Giroa, 1997; Giroa, 2003) دلیل زمان درک بیشتر استعاره‌های بدیع را ناشی از عدم برجستگی آن‌ها می‌انگارد. یافته دوم این پژوهش همچنین با این یافته صفوی (Safavi, 2012) که ارتفاع دامنه مؤلفه N400 در اصطلاحات بزرگتر از غیر اصطلاحات بوده است منطبق است. این یافته همچنین نتیجه پژوهش گلشائی و گلفام (Golshaie and Golfam, 2015) را تأیید می‌کند که گزارش کردند استعاره‌های بدیع بیشتر از استعاره‌های متعارف توان فعال سازی استعاره‌های مفهومی را دارند. این عمل سبب پردازش کندتر می‌شود.

نخستین یافته پژوهش حاضر، یافته نخست پژوهش خالقی و همکاران (Khaleghi et al., 2019) را تأیید نکرد، چرا که زمان واکنش جمله‌های لفظی در مقایسه با جمله‌های استعاری متعارف کمتر و پردازش آن‌ها سریعتر به دست آمد. به بیانی، میانگین دامنه مؤلفه N400 در واژه‌های پایانی هیچ تفاوت معنی‌داری را بین جمله‌های لفظی و استعاری متعارف نشان نداد. هر چند دومین یافته پژوهش حاضر، یافته دوم پژوهش مورد اشاره را تأیید کرد. بر این اساس، استعاره‌های متعارف نسبت به استعاره‌های بدیع پردازش سریعتری داشتند. به بیان دیگر، جمله‌های استعاری بدیع نسبت به جمله‌های استعاری متعارف کندتر و با تلاش شناختی بیشتر درک می‌شوند. یافته‌های پژوهش نشان داد زبان لفظی و استعاره‌های متعارف با سرعت و تلاش شناختی یکسان درک می‌شوند. براساس یافته مورد اشاره، می‌توان نتیجه گرفت که آزمودنی‌ها برای درک زبان لفظی و استعاره متعارف احتمالاً از یک مکانیسم پردازشی واحد بهره می‌برند. هر چند درک استعاره‌های بدیع نسبت به جمله‌های لفظی و استعاره‌های متعارف به تلاش شناختی بیشتری نیاز دارد. این امر می‌تواند شاهدی بر وقوع نگاشت مفهومی به هنگام درک استعاره‌های بدیع از طریق قیاس (نه مقوله‌بندی) باشد.

فهرست منابع

- خالقی، محمد رضا، یحیی کیخانی، مهدی تهرانی دوست ورامین گلشائی. (۱۳۹۸). «درک استعاره‌های متعارف و استعاره‌های بدیع: یک مطالعه زمان واکنش». *تازه‌های علوم شناختی*.
- رقیب دوست، شهلا و معصومه مهرابی. (۱۳۸۹). «پردازش جمله و باز نمود ذهنی فعل در زبان فارسی». *زبان پژوهی*. سال اول. شماره ۲. صص ۱-۲۴.
- صفوی، مولودالسادات. (۱۳۹۱). *مطالعه پردازش ساختاری و معنایی اصطلاحات زبان فارسی بر پایه روش ای. آر. پی*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

References

- AleAhmad, A., Amiri, H., Darrudi, E., Rahgozar, M., & Oroumchian, F. (2009). Hamshahri: A standard Persian text collection. *Journal of Knowledge-Based Systems*, 22, 382-387.
- Arzouan, Y., Goldstein, A., & Faust, M. (2007). Brainwaves are stethoscopes: ERP correlates of novel metaphor comprehension. *Brain Research*, 36, 222-231.
- Blasko, D. G., & Connine, C. M. (1993). Effects of familiarity and aptness on metaphor processing. *Journal of Experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19, 295-308.
- Bowlde, B., & Gentner, D. (2005). The career of metaphor. *Psychological Review*, 112, 193-216.
- Coulson, S., & Van Petten, C. (2002). Conceptual integration and metaphor: an event-related potential study. *Memory & Cognition*, 30, 958-968.
- Ditman, T., Holcomb, J. P., & Kuperberg, G. R. (2007). An investigation of concurrent ERP and self-paced reading methodologies. *Psychophysiology*, 44(6), 927-935.
- Friederici, A. D., Hahne, A., & Mecklinger, A. (1996). The temporal structure of syntactic parsing: early and late event-related potential effects elicited by syntactic anomalies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, 1219-1248.
- Giora, R. (2003). *On our mind: salience, context, and figurative Language*. New York: Oxford University Press.
- Giora, R. (1997). Understanding figurative and literal language: the graded salience hypothesis. *Cognitive Linguist*, 8, 183-206.
- Glucksberg, S. (2008). How metaphors create categories quickly. In R. W. Gibbs, (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 67-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Glucksberg, S., & Keysar, B. (1990). Understanding metaphorical comparisons: beyond similarity. *Psychological Review*, 97(1), 3-18.
- Glucksberg, S., Gildea, P., & Bookin, H. B. (1982). On understanding non-literal speech: can people ignore metaphors. *Journal of Verbal Learn Verbal BE*, 21, 85-98.
- Golshaie, R., & Golfam, A. (2015). Processing conventional conceptual metaphors in Persian: a corpus-based psycholinguistic study, *Journal of Psycholinguistic Research*, 44(5), 495-518. doi.10.1007/s 10936-014-9299-1.
- Grice, H. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic.
- Hagoort, P., Brown, C., & Groothusen, J. (1993). The syntactic positive shift (SPS) as an ERP measure of syntactic processing. *Language and Cognitive Processes*, 8, 439-483.
- Holcomb, P. J., Coffey, S. A., & Neville, H. J. (1992). Visual and auditory sentence processing: a developmental analysis using event-related brain potentials. *Developmental Neuropsychology*, 8, 203-241.
- Iakimova, G., Passerieux, C., Laurent, J. P., & Hardy-Bayle, M. C. (2005). ERPs of metaphoric, literal, and incongruous semantic processing in schizophrenia. *Psychophysiology*, 42, 380-390.
- Ingram, J. (2007). *Neurolinguistics: an introduction to spoken language processing and its disorders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, A. T. (1996). Comprehension of metaphors and similes: a reaction time study, *Metaphor and Symbolic Activity*, 11(2), 145-159.
- Kaan, E., Harris, A., Gibson, E., & Holcomb, P. (2000). The P600 as an index of syntactic integration difficulty. *Language and Cognitive Processes*, 15, 159-201.
- Keysar, B., Shen, Y., Glucksberg, S., & Horton, W. S. (2000). Conventional language: How metaphorical is it? *Journal of Memory and Language*, 43(4), 576-593.
- Khaleghi, M. R., Keikhaie, Y., Tehranidoost, M. & Golshaie, R. (2019). Conventional and novel metaphor processing: a reaction time study, *Journal of Advances in Cognitive Sciences* [In Persian].

- Kuperberg, G. R., Sitnikova, T., Caplan, D., & Holcomb, P. J. (2003). Electrophysiological distinctions in processing conceptual relationships within simple sentences. *Brain Research, 17*, 117-129.
- Kutas, M., & Federmeier, K. D. (2000). Electrophysiology reveals semantic memory use in language comprehension. *Trends in Cognitive Science, 4*, 463-470.
- Kutas, M., & Federmeier, K. D. (2011). Thirty years and counting: Finding meaning in the N400 component of the event related brain potential (ERP). *Annual Review of Psychology, 62*, 621-647.
- Kutas, M., & Hillyard, S. A. (1980). Reading senseless sentences: brain potentials reflect semantic incongruity. *Science, 207*, 203-205.
- Lai, V. T., Curran, T., & Menn, L. (2009). Comprehending conventional and novel metaphors: An ERP study. *Brain Research, 1284*, 145-155.
- Lai, V., & Curran, T. (2013). ERP evidence for conceptual mappings and comparison processes during the comprehension of conventional and novel metaphors. *Brain and Language, 127*, 484-496.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed.) (pp. 203-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago.
- Pynte, J., Besson, M., Robichon, F. H., & Poli, J. (1996). The time-course of metaphor comprehension: an event-related potential study. *Brain and Language, 55*, 293-316.
- Raghibdoost Sh., & Mehrabi, M. (2010). Sentence processing and the mental representation of Persian verbs. *Zabanpazhuhi, 1*(2), 1-24 [In Persian].
- Safavi, M. (2012). *Structural and semantic processing of Persian idioms: a study based on ERPs* (Master's thesis), Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran [In Persian].
- Searle, J. (1979). Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 92-123). New York: Cambridge University Press.
- Tartter, V. C., Gomes, H., Dubrovsky, B., Molholm, S., & Stewart, R. V. (2002). Novel metaphors appear anomalous at least momentarily: evidence from N400. *Brain and Language, 80*, 488-509.

Literal and Figurative Language Processing: an Event-Related Potential (ERP) Study

Mohammad Reza Khaleghi¹
Mehdi Tehranidoost²
Yahya Keikhaie³
Ramin Golshaei⁴

Received: 23/12/2018

Accepted: 11/03/2019

Abstract

There are three primary models to deal with literal/non-literal language processing. The first is the indirect access model proposed by Grice (1975) and Searle (1979). As indicated by this model, sentences are first processed literally when the literal meaning was not the adequate interpretation; at that point the look for the metaphorical interpretation begins. The second is the direct access model proposed by Glucksberg et al. (1982). As indicated by this model, metaphors are processed as easily as literal sentences. Their findings demonstrated that there is no contrast between the processing of literal sentences and metaphor. The third is a continual processing model, for example, “The contemporary theory of metaphor”, Lakoff (1993); “the Gradient Salience Model”, Giora (1997, 2003) and “the Career of Metaphor Model”, Bowdel and Gentner (2005). In these models, literal sentences and conventional metaphors are processed in the same way. Lakoff (1993) believes that the meaning of literal sentences and conventional metaphors are accessed at the same time since they both are retrieved from memory. But Giora (1997, 2003) believes that the reason for this simultaneous processing is that conventional metaphors are as salient as literal sentences. Novel metaphors are processed more slowly than literal sentences and conventional metaphors. Their processing includes more cognitive efforts. Lakoff (1993) asserts that this slower processing of novel metaphors is due to the comparison and the conceptual mapping of the source domain on the target domain (online processing compared with retrieving from memory). Bowdel and Gentner (2005) believe that novel metaphors are processed as “analogy”, but conventional metaphors are processed as “categorization”. However, Giora (1997, 2003) considers the non-saliency as the main cause of this slower processing.

¹ Ph.D. student of Linguistics, department of English Language and Literature, Sistan and Balouchestan University, Zahedan, Iran (Corresponding author); khaleghi@pgs.usb.ac.ir

² Professor of Child and Adolescent Psychiatry and Cognitive Neuroscience: a) Research Center for Cognitive and Behavioral Sciences, Roozbeh Psychiatry Hospital, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran, b) Institute for Cognitive Science Studies, Tehran, Iran; tehranidoost@iricss.org

³ Assistant professor of Linguistics, department of English Language and Literature, Sistan and Balouchestan University, Zahedan, Iran; kekhaie@hamoon.usb.ac.ir

⁴ Assistant professor of Linguistics, Alzahra university, Tehran, Iran; golshaei@alzahra.ac.ir

Behavioral researches have mainly focused on the reaction time of subjects during the processing of metaphors. The improvement of brain imaging technologies in recent decades has motivated researchers to use techniques such as ERP, PET, and fMRI, to study the processing of non-literal language including metaphors. Kutas, Federmeier, Coulson, King, and Munte (2000) state that techniques with high temporal resolution, for example, ERPs and eye tracking, can help revealing how language processing unfolds over time. They can be used to track the availability of different sorts of linguistic information and the temporal course of their interactions. Since 1980, many researches, including Pynte, Besson, Robichon and Poli (1996), Tarrter, Gomes, Dubrovsky, Molholm, and Stewart (2002), Coulson, and van Petten (2002), Iakimova, Passerieux, Laurent and Hardy-Bayle (2005), Arzoan, Goldstein, and Faust (2007), Lai, Menn, and Curran (2009), Lai and Curran (2013) have used ERP and N400 to study metaphor processing.

This research, using Event-Related Potential technique, studies the processing of literal and metaphorical sentences in Farsi and the role of conceptual mapping in this process. We anticipate literal sentences and conventional metaphors to be processed at a similar speed, but conventional metaphors are processed quicker than novel metaphors. In other words, more cognitive effort happens during the processing of novel metaphors. We also expect that conceptual mapping to occur during the conventional and novel metaphors in different ways. Four hundred sentences (literal, conventional metaphor, novel metaphor and anomalous) were made, then these sentences were designed by Psycopy software to be displayed on the computer screen. The brain electrical signals of 22 participants, were recorded during the reading task by a 64 channels EEG set made by Ant company and ASA lab software. The sample rate was 512 Hz, and the electrodes were arranged based on the 10-20 system. The signals were recorded from 32 electrodes. Using EEGLAB and ERPLAB, the mean amplitude of N400 in 7 areas including midline channels (Fpz, Fz, Cz, Pz, Oz), left medial channels (FC1, CP1, C3), right medial channels (CP2, C4, FC2), left lateral channels (CP5, F3, P3, FC5), right lateral channels (CP6, P4, F4, FC6), left peripheral channels (Fp1, F7, T7, O1) and right peripheral channels (Fp2, F8, T8, O2) were extracted. The data were analyzed by repeated measure (ANOVA) and pair-wise comparison (SPSS).

The repeated measure analysis (ANOVA) showed that mean amplitude of four conditions: literal, conventional metaphors, novel metaphors and anomalous sentences in the midline, left and right medial and right peripheral were significantly different. Pair-wise comparison of the amplitude of 400 in 7 areas did not show any significant differences between literal sentences and conventional metaphors, but the pair-wise comparison of the mean amplitude of N400 in left medial channels showed a significant difference between conventional metaphors and novel metaphors processing. The Findings of this research showed that the processing of literal language and conventional metaphors take the same speed and cognitive effort. However, the processing of novel metaphors need more cognitive efforts, which can be considered as an evidence of conceptual mapping. Our findings are consistent with this premise that conceptual mapping in novel metaphors occurs through analogy and in conventional metaphors it happens through categorization.

Keywords: Figurative language processing, Conceptual/ conventional /novel metaphor, Event-related potential, N400

تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع در بین دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط*^۱

علی درخشان^۲

فرزانه شکی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۱۱

چکیده

کاربردشناسی، یکی از گرایش‌های نسبتاً نوظهور در رشته زبان‌شناسی است که همواره مورد توجه پژوهشگران بوده و به حوزه مستقل از پژوهش‌های زبان‌شناختی تبدیل شده است. با توجه به اهمیت دانش کاربردشناسی در بهبود توانش ارتباطی زبان‌آموزان، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر آموزش تلویحی و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.23938.16

^۲ نگارندگان بر خود لازم می‌دانند تا از حمایت مادی و معنوی دانشگاه گلستان از این اثر، قدردانی نمایند. همچنین باید اشاره نمود که این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی شماره ۹۷۱۷۱۲ است.

^۳ دکترای آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه گلستان (نویسنده مسئول)؛ a.derakhshan@gu.ac.ir

^۴ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه

گلستان؛ f.shakki@gu.ac.ir

تشریحی با استفاده از برش‌های ویدئویی بر درک کاربردشناسی دو کنش گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع پرداخته‌است. به این منظور، تعداد ۴۹ دانشجوی نیم‌سال اول رشته ادبیات و آموزش زبان انگلیسی سطح متوسط از دانشگاه گلستان بر مبنای آزمون تعیین سطح آکسفورد به عنوان جمعیت نمونه انتخاب شدند. محدوده سنی این زبان‌آموزان، بین ۱۸ الی ۳۳ سال بود. زبان‌آموزان به صورت تصادفی در سه گروه آموزش تلویحی، آموزش تشریحی و کنترل گروه‌بندی شدند. در گروه تشریحی، زبان‌آموزان توضیحات فراکاربردشناسی، بازخوردهای مستقیم و آموزش‌های مستقیم ارتقاء آگاهی دریافت کردند. هر چند زبان‌آموزان گروه تلویحی تحت آموزش ضمنی قرار گرفتند. در آموزش گروه تلویحی و تشریحی از ۶۰ فیلم کوتاه استفاده شد که از سریال «فرار از زندان» و مجموعه فیلم کتاب «تاج استون ۲» برگرفته شده بودند. در مقابل، گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی برای یادگیری چگونگی استفاده از کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع دریافت نکردند و بخش‌های گوناگون کتاب «تاجستون ۲» آموزش داده شد. پیش و پس از دوره ۱۰ جلسه آموزش، هر سه گروه در آزمون تکمیل کلام چندگزینه‌ای شرکت کردند. یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون تحلیل واریانس یک متغیره نشان داد که درک زبان‌آموزان از کنش گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع در گروه آموزش تلویحی و تشریحی، پس از اجرای آموزش ارتقاء و پیشرفت داشته‌است. همچنین، یافته‌های آزمون شفه نشان داد عملکرد گروه آموزش تشریحی بهتر از گروه تلویحی بوده و همچنین عملکرد گروه آموزش تلویحی بهتر از گروه کنترل بوده‌است. بر پایه نتایج این پژوهش به آموزگاران زبان انگلیسی پیشنهاد می‌شود که با استفاده از برش‌های ویدئویی راهکارهای آموزش تشریحی را بیش از آموزش تلویحی مورد توجه قرار دهند.

واژه‌های کلیدی: کاربردشناسی، آموزش تلویحی، آموزش تشریحی، معذرت‌خواهی، امتناع

۱. مقدمه

کاربردشناسی رشته‌ای نسبتاً جدید در زبان‌شناسی است که حدود چهار دهه پیش به عنوان حوزه‌ای مستقل در پژوهش‌های زبان‌شناختی بنا نهاده شد. بنابراین، اهمیت فزاینده و افزایش توجه برای آزمون پیشرفت این دانش کاربردشناسی در زبان‌آموزان از دیدگاه اکتسابی، مورد توجه

قرار گرفت. این امر سبب به وجود آمدن حوزه جدیدی در پژوهش‌ها به نام کاربردشناسی بین‌زبانی^۱ (یا زبان واسط) (ILP) گردید (Martize-Flor, 2004, p. 4). مارتیز فلور (همان)، توانش کاربردشناسی را این‌گونه تعریف می‌کند: «توانمندی یادگیرنده در به‌کارگیری منابع زبان‌شناختی و دانش اجتماعی-فرهنگی به طریقی که مناسب با شرایط و بافت موجود باشد» (Martize-Flor, 2004, p. 3). به باور لوکاسترو (Locastro, 2002)، کاربردشناسی بین‌زبانی حوزه‌ای در کاربردشناسی است که بیشترین ارتباط را با معلمان دارد. زیرا دارا بودن دانشی عمیق نسبت به آن می‌تواند به معلمان این امکان را بدهد که مواد و برنامه درسی را نه فقط بر اساس قواعد دستوری، بلکه بر اساس مفاهیم کاربردشناسی و گفتار طراحی نمایند. این امر به سه عامل مهم بستگی دارد که به گمان نگارندگان مشتمل بر نخست، میزان آگاهی نسبت به ویژگی‌های کاربردشناسی اجتماعی^۲ و کاربردشناسی زبانی^۳، دوم، رویکردهای آموزش و سوم، مواد آموزشی هستند.

در پیوند با نخستین عامل یعنی میزان آگاهی، شاروود اسمیت (Sharwood Smith, 1993; Sharwood Smith, 1981) مفهوم افزایش آگاهی^۴ یا ارتقای داده‌ها^۵ را در آموزش زبان پیشنهاد داد. وی این مفهوم را به عنوان راهی برای جلب توجه زبان‌آموزان به جنبه‌های ویژه زبان‌شناسی ارائه نمود. اسمیت (Schmidt, 1993) نقش آگاهی را در یادگیری قواعد کاربردشناسی در زبان دوم با بهره‌گیری از یافته‌های پژوهش در حوزه‌های روان‌شناسی، زبان‌شناسی و فراگیری زبان^۶، مورد بررسی قرار داد. هرچند او کار خود را به عنوان «گمانه‌زنی^۷» توصیف می‌نماید. وی با این حال این‌گونه استدلال می‌کند که براساس شواهد برآمده از پژوهش‌ها در زمینه یادگیری انسان^۸ و کاربردشناسی زبان اول و دوم، یادگیری کاربردشناسی زبان دوم نیاز به «توجه به اشکال زبانی، معانی نقشی^۹ و ویژگی‌های بافتی مربوطه» دارد (Schmidt, 1993, p. 35). شاروود اسمیت (Sharwood Smith, 1981) و کوندو (Kondo, 2008) کاملاً هم‌راستا با «نظریه توجه^{۱۰}» اسمیت (Schmidt, 1993) و «ایجاد آگاهی» بیان می‌کنند که افزایش آگاهی راهبردی برای بهبود دانش

¹ interlanguage pragmatics

² sociopragmatic

³ pragmaticlinguistic

⁴ concept of consciousness raising

⁵ input enhancement

⁶ language acquisition

⁷ speculative

⁸ human learning

⁹ functional meanings

¹⁰ noticing hypothesis

کاربردشناسی بین‌زبانی زبان‌آموزان است. همچنین، باردووی هارلیگ (Bardovi-Harlig, 1996) بیان نمود که به جای پیروی از مدل معلم-محور در کلاس می‌توان بر افزایش دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان تأکید کرد.

اشمیت (Schmit, 2001) تأکید می‌کند اگر زبان‌آموزان نسبت به ویژگی‌های کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناختی زبانی آگاهی نداشته باشند، حتی اگر داده‌های کافی را دریافت نمایند، باز هم قادر نخواهند بود که دانش کاربردشناسی بین‌زبانی خود را توسعه بخشند. او چنین شرح می‌دهد که صرفاً آگاهی کلی نسبت به داده‌های زبان هدف، کافی نیست بلکه باید به اهداف ویژه آموزشی توجه شود. او می‌افزاید که «به منظور آموختن کاربردشناسی، فرد بایستی هم به اقسام زبانی طرز بیان و هم ویژگی‌های اجتماعی و بافتی مربوطه پردازد» (Schmit, 2001, p. 30).

در پیوند با دومین عامل یعنی رویکردهای آموزش، پژوهش‌ها در زمینه توسعه کاربردشناسی به نقش آموزش توجه ویژه‌ای کرده‌است (Rose & Kasper, 2001). از این دیدگاه، پژوهش‌های صورت گرفته در بافت زبان دوم بیانگر آن است که آموزش ضروری و تأثیرگذار است (Bardovi-Harlig & Hartford, 1993; Bouton, 1994). بنابراین، یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که در محیط زبان‌های خارجی که زبان‌آموزان از جنبه‌های مختلف کاربردشناسی آموزش دیده‌اند، ویژگی‌های کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناختی زبانی بیشتری را به دست می‌آورند. دو رویکرد مهم در آموزش کنش‌های گفتاری عبارت‌اند از آموزش تشریحی و تلویحی. کاسپر (Kasper, 2001) بیان می‌کند در آموزش تشریحی اطلاعات فراکاربردشناختی^۱ به طور مستقیم از طریق توصیف، توضیح و بحث در اختیار زبان‌آموزان گذارده می‌شود. این در حالی است که در آموزش تلویحی، ویژگی‌های کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناختی زبانی مورد نظر در متن‌های گوناگون و صورت‌های گوناگون، به طور ضمنی به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شود.

یافته‌های اولشتاین و کوهن (Olshtain & Cohen, 1990)، مورو (Morrow, 1995) و سافونت (Safont, 2005) نظریه توجه اشمیت (Schmidt, 1993) را تأیید می‌کنند. زیرا آن‌ها ثابت کردند که چگونه افزایش آگاهی زبان‌آموزان به ویژگی‌های خاص زبان، یادگیری را ارتقاء می‌بخشد. همچنین، با توجه به رابطه بین تأثیر رویکردهای مختلف آموزش و یادگیری کاربردشناختی، برتری آموزش تشریحی بر آموزش تلویحی در آثار هاوس و کاسپر (House & Kasper, 1981)، هاوس (House, 1996)، رز و نگ کواي‌فون (Rose & Ng Kwai-Fun, 1996)

¹ metapragmatic

(2001)، تاکاهاشی (Takahashi, 2001) و آلکون سولار (Alcon-Soler, 2005) بیان شده است. از سوی دیگر، کوبوتا (Kubota, 1995) در پژوهشی، تأثیر رویکردهای گوناگون آموزش بر درک ویژگی‌های کاربردشناختی را مقایسه کرده است. او دریافت که آموزش تلویحی مؤثرتر از آموزش تشریحی بر روی ویژگی‌های صنعت تلویح^۱ است. بنابراین، پژوهش حاضر بر آن است تا تأثیر آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی را بر درک کاربردشناختی کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع با استفاده از فیلم‌های کوتاه ویدئویی در بین زبان‌آموزان سطح متوسطه مورد بررسی قرار دهد.

عامل سومی که در افزایش دانش کاربردشناسی تأثیر چشمگیری دارد، مواد آموزشی وابسته به بافت است. یکی از اهداف اصلی آموزش زبان به شیوه ارتباطی^۲ (CLT) مهیا ساختن زبان‌آموزان برای به کارگیری دانش کاربردشناسی در بافت‌های مختلف اجتماعی است. عوامل اصلی که می‌تواند بر اکتساب توانش کاربردشناختی تأثیر داشته باشد، عبارت است از داده‌ها، سطح مهارت و طول مدت حضور در فرهنگ زبان دوم و فرهنگ زبان اول (Bardovi-Harlig, 1999). هدف اصلی پژوهش حاضر نوع داده‌هایی است که در کلاس‌های زبان به زبان‌آموزان ارائه می‌شود. بر این مبنای تأکید نگارندگان بر مواد کمک آموزشی وابسته به بافت شنیداری-دیداری است. زبان‌آموزان بایستی در موقعیت‌هایی شبیه به دنیای واقعی قرار گیرند تا از زبان هدف برای اهداف زندگی واقعی، استفاده کنند. کلاس‌های زبان، زبان‌آموزان را در شرایطی خارج از بافت^۳ قرار می‌دهد که امکان افزایش مهارت‌های ارتباطی و کاربردی را چندان تقویت نمی‌کند. پژوهشگران کاربردشناسی بین‌زبانی، معتقدند یکپارچه‌سازی^۴ داده‌های معتبر شنیداری و دیداری و نقش مداخله^۵ در بافت‌های زبان انگلیسی تأثیر بسیاری در افزایش دانش کنش‌های گفتاری دارند. پژوهش‌های انجام گرفته (Alcón-Soler, 2005; Eslami-Rasekh, 2005; Derakhshan & Arabmofrad, 2018; Rose, 1994; Washburn, 2001) تصدیق می‌کنند که کسب آگاهی کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناسی زبانی برای زبان‌آموزان زبان انگلیسی بسیار دشوار است. پژوهشگران بر این باورند که داده‌های واقعی شنیداری-دیداری، موقعیت‌های بسیاری را برای تمرکز بر تمامی جنبه‌های کاربرد زبان مانند شکل، معنا، نقش، توانایی‌های زبانی و غیرزبانی فراهم

¹ conversational implicatures

² communicative language teaching (CLT)

³ decontextualized setting

⁴ incorporative

⁵ role of intervention

می‌نمایند. باید در نظر داشت که بسیاری از پژوهش‌ها بر روی تولید کنش‌های گفتاری کاربردشناسی از طریق رویکردهای آموزش دوگانه^۱ تکیه دارد (Kasper & Rose, 2002). بر این مبنای، این فرضیه مطرح می‌شود که فیلم‌های ویدئویی ممکن است نبود منابع واقعی در کتاب‌های درسی، ساعات محدود آموزشی و مکالمه‌های کلاسی را جبران کند. با توجه به سه عامل مهم اشاره شده در بهبود دانش کاربردشناسی، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر روش آموزش تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع با استفاده از فیلم‌های کوتاه ویدئویی در بین دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط می‌پردازد.

۲. پیشینه پژوهش

مقاله کاربردشناسی دیدگاه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است (Eslami-Rasekh, 2005; Bardovi-Harlig, 2015; Taguchi, 2017; Tajeddin & Alemi, 2014; Tajeddin & Zand Moghadam, 2012; Tayebi & Parvareh, 2014; Gholami, 2015; Mirzaei et al., 2012; Rose & Kasper, 2001; Allami & Naeimi, 2011; Anani Sarab & Alikhani, 2016). یکی از مباحث مهم در مقاله کاربردشناسی این است که چه روش‌های تدریس و مواد آموزشی به یادگیری بهتر می‌انجامد. طی سالیان گذشته، بحث‌هایی در پیوند با تأثیر و کارآمدی آموزش تلویحی و تشریحی توانش کاربردشناختی مطرح شده‌است. در واقع، پژوهش‌های مقایسه‌کننده کارآمدی آموزش تشریحی و تلویحی اساساً مزیت آموزش تشریحی را بر آموزش تلویحی نشان داده‌اند (Alcón-Soler, 2005; House, 1996; Koike & Pearson, 2005; Alcón-Soler, 2005; House, 1996; Koike & Pearson, 2005; Takahashi, 2001; Rose, 2005; Jeon & Kaya, 2006). برای نمونه، ال‌کون سولار (Alcón-Soler, 2005) تأثیر آموزش تشریحی و تلویحی را بر چگونگی یادگیری کنش گفتاری درخواست در انگلیسی توسط سخنوران اسپانیایی مقایسه کرد. گروه آموزش تشریحی اطلاعات فراکاربردشناختی در پیوند با ساختارها و مهارت‌های کنش گفتاری درخواست در انگلیسی را دریافت نمود. سپس آن‌ها تمرینات «تکلیف تکمیل گفتمان»^۲ (DCT) را با استفاده از راهبردهای درخواست هدف با توجه به طرح‌های موقعیتی مختلف تکمیل نمودند. معلم به دانش‌آموزان بازخوردهای مستقیم ارائه کرد. زبان‌آموزان حاضر در گروه آموزش تلویحی اطلاعات فرا کاربردشناختی دریافت نکردند. این زبان‌آموزان، تعدادی فیلم دیدند که در آن ساختارهای کنش درخواست و عوامل بافتی پررنگ نشده بود. یافته‌ها نشان دادند که آموزش تشریحی مؤثرتر از آموزش تلویحی بود.

¹ dichotomous

² discourse completion task (DCT)

در پژوهشی دیگر، تاکاهاشی (Takahashi, 2001) تأثیر چهار شرایط تقویت داده‌ها^۱ را بر روی توسعه راهبردهای کنش درخواست در دانش‌آموزان زبان انگلیسی آزمود. وی نشان داد که گروه «تشریحی» در استفاده از چهار راهبرد کنش درخواست بهتر از گروه‌های دیگر عمل نموده است. مارتینز فلور (Martize-Flor, 2004) از ترکیبی از فنون تلویحی برای تحلیل تأثیر آموزش تشریحی و تلویحی بر روی کنش گفتاری پیشنهادت استفاده کرده است. یافته‌ها نشان داد که سطح آگاهی و عملکرد تولید کنش گفتاری پیشنهاد^۲ در دو گروه آموزش تشریحی و آموزش تلویحی بهتر از عملکرد گروه کنترل بوده است. در همین راستا، علوی و دینی (Alavi & Dini, 2008) تأثیر آموزش تلویحی را در برابر آموزش تشریحی بر روی کنش گفتاری امتناع آزمودند. پنجاه و چهار زبان‌آموز تقریباً با یک زبان یکسان به طور تصادفی به سه گروه کنترل، تشریحی و تلویحی تقسیم شدند. یافته‌ها آشکار ساخت که رابطه‌ای مستقیم بین آموزش ویژگی‌های کاربردشناسی و بهبود کنش گفتاری امتناع وجود دارد. همچنین، نتایج نشان داد که گروه تشریحی عملکرد بهتری نسبت به گروه تلویحی داشت.

پژوهش‌ها در پیوند با انتقال کنش گفتاری امتناع مشخص ساخته است که تفاوت‌های بین زبان‌های بومی دانش‌آموزان و زبان هدف ممکن است منجر به انتقال راهبردهای نامناسب امتناع در زبان هدف گردد. عواملی مانند درک فاصله^۳ بین زبان اول و زبان هدف (Takahashi, 1996)، بافت آموزشی^۴ (Takahashi & Beebe, 1987)، درک موقعیت اجتماعی^۵ (Felix-Brasdefer, 2007; Takahashi & Beebe, 1987) و جنسیت (Hosseini, & Amerian, 2015) ممکن است بر عملکرد کنش گفتاری امتناع تأثیر بگذارد. پژوهشگران بیان کرده‌اند یکی از راه‌های از بین بردن چنین تفاوت‌ها و مشکلاتی شبیه‌سازی دنیای واقعی در کلاس‌های درس است که از طریق فیلم‌های آموزشی امکان‌پذیر است. در پژوهشی حسینی و عامریان (Hosseini & Amerian, 2015) به بررسی راهبردهای مخالفت در بین دختران و پسران پرداختند، به طوری که آن‌ها ۲۸۰ دقیقه بحث و گفتگو ضبط شده را تجزیه و تحلیل نمودند. آن‌ها بیان داشتند که به طور کلی پسران بیش از دختران مخالفت نموده و ستیزه‌جو هستند.

¹ input enhancement

² speech act of suggesting

³ perceived distance

⁴ learning context

⁵ perception of social status

رز (Rose, 1994) بر این عقیده است که گفتمان در فیلم شامل بافت‌هایی است که به افزایش میزان آگاهی کمک می‌کند. (Rose, 1994, p. 58). به طور مشابه، کایننگ و ویلسون و والاس (Wallace & Canning-Wilson, 2000) بر این باورند که مواد شنیداری-دیداری کلاس‌های مورد اشاره را با دید بافت‌گرایانه زبان تکمیل می‌نمایند. این کلاس‌ها به خودی خود به زبان-آموزان در مواجهه با واژه‌ها و مفاهیم و همچنین هنجارها و قراردادهای برای به کارگیری مناسب زبان کمک می‌کنند. شرمان (Sherman, 2003) بر آن باور است که داده‌های بصری به مثابه منبعی غیرقابل مقایسه در نظر گرفته می‌شوند که فرایند یادگیری زبان را در بافت کلاس ممکن می‌سازند. زیرا زبان‌آموزان را مجهز به الگوهای واقعی برای تمرین و توسعه ادراکات شنیداری-دیداری خود می‌سازند. به همین سبب، کراندال و باستورکمن (Crandall & Basturkmen, 2004) بیان می‌کنند که داده‌های کاربردشناختی ارائه‌شده در مکالمه‌های کتاب‌های درسی بی‌بهره از شبیه‌سازی و بافت‌سازی هستند. همچنین، الکون سولار (Alcón-Soler, 2005) این گونه استدلال می‌کند که زبان‌آموزان می‌توانند از طریق مکالمه‌های کتاب درسی، تعاملات کلاس درس و فیلم‌ها دانش کاربردشناختی اجتماعی و کاربردشناختی زبانی خود را افزایش دهند.

بیرجندی و درخشان (Birjandi & Derakhshan, 2014) تأثیر فیلم‌های ویدئویی افزایش‌دهنده آگاهی بر روی درک سه کنش گفتاری معذرت‌خواهی، درخواست و امتناع را مورد بررسی قرار دادند. هفتاد و هشت زبان‌آموز ایرانی (۳۶ پسر و ۴۲ دختر) به چهار گروه (فرا کاربردشناسی، جستجوی ساختار^۱، ایفای نقش^۲ و کنترل) تقسیم شدند. چهار گروه ۴۵ برش ویدئویی دریافت کردند (۱۵ برش برای هر کنش گفتاری). این برش‌ها از قسمت‌های مختلف فیلم‌های فلش فوروارد^۳، سریال تلویزیونی استارگیت^۴ و فیلم آنی هال^۵ در استخراج شده بود که در ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دو بار در هفته به این زبان‌آموزان آموزش داده شد. یافته‌های آزمون چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان روشن نمود که هر سه روش آموزش آگاهی دانش‌آموزان را نسبت به کنش گفتاری عذرخواهی، درخواست‌ها و امتناع‌ها افزایش داد. هر چند یافته‌های آزمون تعقیبی توکی^۶ (HSD) نشان داد که عملکرد گروه فرا کاربردشناسی بافتی از سایر گروه‌های مورد آزمایش بهتر بوده است. همچنین، گروه جستجوی ساختار عملکرد بهتری نسبت به گروه‌های ایفای نقش و کنترل داشته است.

¹ form-search

² role play

³ Flash Forward

⁴ Stargate TV Series

⁵ Annie Hall Film

⁶ Post hoc test of Tukey

درخشان و اسلامی راسخ (Derakhshan & Eslami-Rasekh, 2015) پژوهشی را برای یافتن تأثیر برش‌های ویدئویی بر روی افزایش آگاهی کاربردشناسی^۱ در کلاس‌های زبان انگلیسی انجام دادند. شصت زبان‌آموز انگلیسی سطح متوسط که به طور تصادفی انتخاب شده بودند، به سه گروه (بحث^۲، ایفای نقش و ترجمه تعاملی^۳) تقسیم شدند. گروه‌ها ۳۶ قسمت از بخش‌های مختلف سریال‌های تلویزیونی فلش فوروارد و استارگیت و فیلم آنی هال دریافت نمودند. یافته‌های برآمده از آزمون چندگزینه‌ای تکمیل گفتمان نشان داد که آگاهی زبان‌آموزان نسبت به کنش‌گفتاری درخواست و عذرخواهی در هر سه نوع آموزش پیشرفت داشته‌است. هر چند یافته‌های برآمده از آزمون شفه^۴ ثابت کرد که گروه بحث عملکرد بهتری نسبت به دو گروه دیگر داشته‌است.

مروری بر پیشینه پژوهش‌های انجام شده بیانگر آن است که مطالعاتی در پیوند با تأثیر رویکردهای آموزشی تشریحی و تلویحی بر افزایش دانش کاربردشناسی انجام شده‌است. هر چند این پژوهش‌ها بیشتر بر تولید کنش‌های گفتاری تمرکز کرده‌اند. این در حالی است که درک کنش‌های گفتاری کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌است و از برش‌های ویدئویی کمتر استفاده شده‌است. بنابراین، پژوهش حاضر بر آن است تا با بهره‌گیری از «نظریه توجه» اشمیت (Schmidt, 1993) و «ایجاد آگاهی» شاروود اسمیت (Sharwood Smith, 1981) تأثیر آموزش تشریحی و تلویحی را با استفاده از فیلم‌های ویدئویی بر درک دو کنش گفتاری امتناع و عذرخواهی بررسی نماید. بر این مبنا پرسش پژوهش از این قرار است؛ آیا تفاوت معناداری بین تأثیرگذاری دو رویکرد آموزشی تلویحی و تشریحی بر بهبود درک کاربردشناختی دو کنش گفتاری عذرخواهی و امتناع زبان‌آموزان فارسی زبان سطح متوسط وجود دارد؟

۳. روش پژوهش

۳.۱. جامعه آماری

از ۶۸ دانشجوی آموزش و ادبیات زبان انگلیسی نیم‌سال تحصیلی اول که در دانشگاه گلستان مشغول به تحصیل بودند، ۴۹ زبان‌آموز در سطح متوسط بر پایه آزمون تعیین سطح آکسفورد^۵ انتخاب شدند. آن‌ها به طور تصادفی در سه گروه آموزش تشریحی، گروه آموزش تلویحی و

¹ pragmatic consciousness-raising

² discussion

³ interactive translation

⁴ Scheffe test

⁵ Oxford quick placement test

۱۶۰ / تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع ...

گروه کنترل قرار گرفتند. محدوده سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۸ تا ۳۳ سال بود. شرکت‌کنندگان از دو جنس مرد (۱۸) و زن (۳۱) انتخاب شده بودند. با توجه به پرسش‌نامه پیشینه زبانی، هیچ‌یک از آن‌ها تجربه اقامت و آموزش در کشورهای انگلیسی‌زبان را نداشتند. تعداد زبان‌آموزان زن در هر سه گروه تقریباً برابر است و تأثیر جنسیت کنترل شده است.

۲.۳. مواد و ابزار پژوهش

به منظور همگون‌سازی زبان‌آموزان، آزمون تعیین سطح آکسفورد (Allan, 2004) برگزار شد. همچنین لازم بود تا درک کاربردشناختی زبان‌آموزان نسبت به کنش گفتاری عذرخواهی و امتناع پیش و پس از ارائه تدریس ارزیابی گردد. به این منظور، آزمون چند گزینه‌تکمیل گفتمان (Derakhshan, 2014) مورد استفاده قرار گرفت.

۲.۳.۱. آزمون تعیین سطح آکسفورد

با در نظر گرفتن تفاوت‌های سطح زبانی شرکت‌کنندگان و هماهنگ‌سازی آن‌ها با یک‌دیگر، آزمون تعیین سطح آکسفورد (QPT) اجرا شد. این آزمون، آزمونی معتبر با مدت زمان اجرای اندک، برای سنجش تسلط زبان انگلیسی است و توسط انتشارات دانشگاه آکسفورد و کمبریج^۱ ارائه شده است. زمان اجرای این آزمون تقریباً ۳۰ دقیقه بوده و شامل ۶۰ پرسش است. بر اساس دستورالعمل آزمون، زبان‌آموزانی که نمره‌هایی مابین ۳۰ تا ۴۷ کسب کرده بودند در سطح متوسط قرار گرفتند و در نتیجه در این پژوهش شرکت کردند.

جدول ۱. تعیین سطح آکسفورد

نمره‌های آزمون کتبی	سطح ALTE
نمره از ۶۰	توصیف نمرات
	مبتدی
	در حال پیشرفت
	مقدماتی
	متوسط
	پیشرفته

^۱ ESOL

۳.۲.۲. برش‌های ویدئویی کنش گفتاری امتناع و عذرخواهی

شصت برش ویدئویی از بخش‌های مختلف سریال تلویزیونی فرار از زندان و سریال کتاب ویدئویی تاجستون ۲ (Host, 2006) استخراج شد. کتاب متشکل از ۱۲ درس بود و هر درس دارای یک ویدئوی تقریباً ۵ دقیقه‌ای است. در درس‌های مختلف، نمونه‌های گوناگونی از کنش‌های گفتاری امتناع و عذرخواهی وجود داشت که در این مطالعه آموزش داده شدند. این قطعه‌های ویدئویی، موقعیت‌های گوناگونی مانند کار، مدرسه، منزل، بیمارستان، زندان، رستوران، فروشگاه و موارد مشابه را پوشش می‌دادند. همچنین قطعه‌های ویدئویی، استراتژی‌های مختلفی از کنش گفتاری عذرخواهی پوشش دادند. مانند اظهار عذرخواهی^۱ (خیلی معذرت می‌خوام)، اعتراف به تقصیر^۲ (همش تقصیر من بود)، توضیح یا گزارش^۳ (توی ترافیک گیر کردم)، پیشنهاد جبران^۴ (می‌خوای چکار کنم برات؟ می‌خوای جمعه برات ناهار بگیرم؟) و قول عدم تکرار اتفاق^۵ (قول می‌دم صدا رو کم کنم). قطعات ویدئویی امتناع‌های مستقیم را هم با استفاده از افعال کنشی (من رد می‌کنم) و هم عبارت غیرکنشی (نمی‌تونم)، امتناع‌های غیرمستقیم (اظهار تأسف، آرزو، بهانه، دلیل، قول و موارد مشابه) (Cohen & Olshtain, 1981, p. 119-125). دسته‌بندی فیلم به صورت زیر است:

جدول ۲. توزیع میزان راهبردهای معذرت‌خواهی و امتناع

تعداد	راهبردها
۶	بیان عذرخواهی
۶	اعتراف به مسئولیت
۶	توضیح یا گزارش
۶	پیشنهاد جبران
۶	قول عدم تکرار اتفاق
۱۵	امتناع مستقیم
۱۵	امتناع غیرمستقیم
۶۰	جمع

¹ expression of apology

² acknowledgment of responsibility

³ explanation or account

⁴ offer of repair

⁵ promise of non-recurrence

لازم به اشاره است که با توجه به متغیر بودن استخراج‌ها نسبت به عناصر کاربردشناختی اجتماعی مانند رابطه قدرت^۱، فاصله اجتماعی^۲ و درجه تحمیل^۳، بافت‌های مختلفی در نظر گرفته شدند. زمان قطعه‌های ویدئویی از ۴۵ تا ۹۰ ثانیه متغیر بود.

۳.۲.۳. آزمون پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک کاربردشناختی شنیداری عذرخواهی و امتناع

هدف پژوهش، درک ویژگی‌های کاربردشناسی زبانی و کاربردشناسی اجتماعی کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع بوده است. بر این مبنا، درک زبان‌آموزان پیش از شروع پژوهش مورد سنجش قرار گرفت. این آزمون چندگزینه‌ای تکمیل‌گفتمان (Derakhshan, 2014) متشکل بر ۱۲۸ مقوله شامل ۸ مکالمه برای کنش گفتاری امتناع و ۸ مکالمه برای کنش گفتاری معذرت‌خواهی است. هر مکالمه دارای ۸ پرسش درک مطلب است که زبان‌آموزان پیش و پس از آموزش به این پرسش‌ها پاسخ دادند. پس‌آزمون، همان پیش‌آزمون است با ترتیبی متفاوت به طوری که تأثیر آزمون تمرینی^۴ را به حداقل می‌رساند. یک نمونه از مکالمه به صورت زیر است:

George^۵: Hi. I'm your new neighbor, George Rivera. I live next door.

Stephanie^۶: Oh, hi. I'm Stephanie Lee.

George: So, you just moved in? Do you need anything?

Stephanie: Not right now. But thanks.

George: Well, let me know if you do. Um, by the way, would you mind turning your stereo down? The walls are really thin. So the sound goes right through to my apartment.

Stephanie: Oh, I'm sorry! I didn't realize that. I'll make sure to keep the volume down. Oh, by the way, is there a good Italian restaurant in the neighborhood?

George: Yeah, There's a great one a couple of blocks from here. Try their lasagna. It's delicious!

- | | | | |
|---|----------|-------|---------|
| ۱. سطح موقعیت اجتماعی ^۷ بین استفانی و جورج | پایین تر | مساوی | بالا تر |
| ۲. سطح رابطه بین استفانی و جورج | نزدیک | متوسط | دور |
| ۳. شدت ^۸ عذرخواهی استفانی | پایین | متوسط | بالا |

^۱ power relation

^۲ social distance

^۳ degree of imposition

^۴ effect of exercise test

^۵ George

^۶ Stephanie

^۷ level of social status

^۸ severity

۴	۳	۱۲	۴. سطح رسمیت و ادب
۴	۳	۱۲	۵. راهبردهای عذرخواهی ^۱
۴	۳	۱۲	۶. دایره لغات و عبارات
۴	۳	۱۲	۷. لحن کاربردشناختی ^۲

۸. استفانی چطور عذرخواهی می کند؟

الف- او از مسئولیت پذیری اجتناب می کند.

ب- او با خریدن لازانیا جبران می کند.

ج- او سرزنش را به کس دیگری منتقل می کند.

د- او می پذیرد که اشتباه کرده است.

۳.۳. روش گردآوری داده‌ها

شصت قطعه انتخابی از قسمت‌های مختلف سریال تلویزیونی فرار از زندان و کتاب ویدئویی تاجستون ۲ (Host, 2006) به دو روش تشریحی و تلویحی به وسیله یکی از پژوهشگران این اثر به زبان آموزان آموزش داده شد. طول دوره ۶ هفته، هفته‌ای ۲ جلسه و جلسه‌ای ۴۵ دقیقه‌ای بود. در مجموع ۱۰ جلسه آموزشی و دو جلسه برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود. هدف از قطعات ویدئویی در گروه‌های آموزش تشریحی و تلویحی، آگاه‌سازی زبان آموزان نسبت به جنبه‌های کاربردشناسی زبانی و کاربردشناسی اجتماعی در پیوند با درک کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع بود. شرح تفصیلی هر گروه به صورت زیر است:

۳.۳.۱. گروه آموزش تشریحی

زبان آموزان در این گروه ۱۶ دانشجوی نیم‌سال اول بودند که از ۶ مرد و ۱۰ زن تشکیل شده بود. ویژگی‌های کاربردشناسی اجتماعی و کاربردشناسی زبانی بر اساس تکنیک‌هایی که ایشیهارا (Ishihara, 2010) پیشنهاد داده بود، آموزش داده شد.

تکلیف‌های زیر مورد توجه قرار گرفتند:

تکلیف‌های مشتمل بر تمرکز اصلی بر زبان (کاربردشناسی زبانی):

۱. تشخیص و تمرین استفاده از ساختارهای دستوری مرتبط؛

۲. تشخیص و تمرین به کارگیری راهبردهای کنش‌گفتمان؛

¹ strategies of apology

² pragmatic tone

۳. تحلیل و تمرین استفاده از ساختار گفتمان^۱ (مثلاً ساختار گفتمان شفاهی علمی و ارائه)؛
 ۴. تحلیل و تمرین به کارگیری شاخص‌ها و اصوات در گفتمان^۲ (مثلاً خوب، اومم، واقعاً).
- (Ishihara, 2010, p. 113-114)

تکالیف با تمرکز اصلی اجتماعی و فرهنگی (کاربردشناسی اجتماعی):

۱. تحلیل زبان و بافت برای تشخیص هدف و نیت سخنگو، ارزیابی دست‌یابی سخنگو به هدف و تفسیر شنونده؛
۲. تحلیل و تمرین استفاده مستقیم بودن، ادب، رسمیت در یک تعامل؛
۳. تشخیص و به کارگیری نقش‌های مختلف کنش گفتمانی؛
۴. تشخیص و استفاده محدوده هنجارهای فرهنگی در فرهنگ زبان دوم؛
۵. تشخیص و استفاده استدلال یا ایدئولوژی‌های فرهنگی ممکن در هنجارهای پنهان کاربردشناختی زبان دوم (Ishihara, 2010, p. 114).

با توجه به راهکارهای پیشنهادی ایشیهارا (Ishihara, 2010)، در این گروه، زبان‌آموزان توضیحات فراکاربردشناسی، بازخوردهای مستقیم و آموزش‌های مستقیم ارتقاء آگاهی دریافت کردند. به منظور افزایش اعتماد به نفس و ایجاد انگیزه، در جلسه‌های اول و دوم، نمونه‌ها، بازخوردها و توضیحات بیشتر به زبان فارسی ارائه شدند. از ترجمه تعاملی (House, 2008)، بحث و گفت‌وگو و ایفای نقش برای مقایسه و شفاف‌سازی تفاوت‌های میان-فرهنگی (مرتبه اجتماعی، ادب، میزان رسمی بودن، هدف و نیت سخنگو، ساختارهای دستوری، راهبردهای کنش گفتمان، شاخص‌ها و اصوات در کنش گفتمان) کنش‌های گفتاری امتناع و عذرخواهی بین دو زبان فارسی و انگلیسی استفاده شد.

۳.۲.۳. گروه آموزش تلویحی

شرکت‌کنندگان در این گروه ۱۶ دانشجوی نیم‌سال اول بودند که از ۵ مرد و ۱۱ زن تشکیل شده بود. همان برش‌های ویدئویی استخراج‌شده از سریال‌ها که به گروه آموزش تشریحی نشان داده شد، برای گروه تلویحی هم به کار رفت. با این تفاوت که راهبردهای عذرخواهی و امتناع به طور صریح برجسته نگردیده و بازخوردها، توضیحات و مثال‌ها به طور غیرمستقیم ارائه شدند. به بیان دیگر، در این گروه به جای ارائه بازخوردهای روشن و توضیحات‌های افزایش آگاهی

¹ discourse organization

² discourse markers and fillers

فرمانظورشناسی، ویژگی‌های کاربردشناسی زبانی و کاربردشناسی اجتماعی، با نمونه‌های گوناگونی از کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع در موقعیت‌های متفاوت ارائه شد.

۳.۳.۳. گروه کنترل

زبان‌آموزان در این گروه ۱۷ دانشجوی نیم‌سال اول بودند که از ۵ مرد و ۱۲ زن تشکیل شده بود. برخلاف دو گروه تشریحی و تلویحی، گروه کنترل هیچ آموزشی در ارتباط با کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع دریافت نکردند. به این زبان‌آموزان کتاب تاجستون ۲ تدریس شد که بی-ارتباط با هدف‌های پژوهش بود.

۴. یافته‌ها

در ابتدای پژوهش، زبان‌آموزان در آزمون درک کاربردشناختی شنیداری کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع شرکت کردند. یافته‌های توصیفی عملکرد آن‌ها در جدول (۳) نشان داده شده‌است:

جدول ۳. آمارهای توصیفی پیش آزمون درک کاربردشناختی شنیداری کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع

تعداد میانگین انحراف معیار خطای معیار ۹۵٪ فاصله اطمینان		کمینه		بیشینه	
میانگین					
مرز پائین مرزبالا					
۶۵	۳۲	۴۸/۰۱	۳۴/۷۸	۲/۹۲	۹/۲۵
۴۱/۴	۱۶	۳۹/۹۰	۳۵/۳۹	۱/۹۹	۶/۲۹
۴۱	۱۷	۴۵/۱۱	۳۶/۸۸	۱/۸۱	۵/۷۵
۴۰/۷۶	۴۹	۴۳/۳۹	۳۸/۱۳	۱/۲۸	۷/۰۴

همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، در پیش‌آزمون گروه تشریحی نمره میانگین ۴۱/۴۰ با انحراف معیار ۹/۲۵ را کسب نمود. امتیاز بیشینه در این گروه ۶۵ و امتیاز کمینه ۳۲ بود. زبان‌آموزان در گروه تلویحی دارای میانگین ۳۹/۹۰ با انحراف معیار ۶/۲۹ بودند، به طوری که امتیاز کمینه در این گروه ۳۳ و امتیاز بیشینه ۵۵ بود. در گروه کنترل، نمره‌های زبان‌آموزان دارای میانگین ۴۱/۰۰ با انحراف معیار ۵/۷۵ و نمرات کمینه و بیشینه به ترتیب ۳۳ و ۵۰ بود.

۱۶۶ / تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع ...
 به منظور آزمودن اینکه آیا تفاوت معناداری بین عملکرد زبان‌آموزان در پیش‌آزمون وجود داشته‌است یا خیر، از آزمون تحلیل واریانس یک متغیره استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۴) ارائه شده‌است:

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک متغیره پیش آزمون درک کاربردشناختی شنیداری کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع

مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع	F	سطح معناداری
بین گروه‌ها	۱۲/۰۶	۲	۶/۰۳	۰/۱۱
درون گروه‌ها	۱۴۲۵/۳	۴۶	۵۲/۷۸	
جمع	۱۴۳۷/۳۶	۴۸		۰/۸۹

نتیجه آزمون تحلیل واریانس یک متغیره نشان داد تفاوت معناداری از نظر آماری بین زبان‌آموزان در گروه‌های تشریحی، تلویحی و کنترل قبل از شروع آموزش وجود ندارد ($p < 0/05$). $F(2, 46) = 0/11, p > 0/05$. پس می‌توان گفت این سه گروه از نظر دانش کاربردشناسی تقریباً در یک سطح و همگون هستند.

جدول ۵. آمارهای توصیفی پس آزمون درک کاربردشناختی شنیداری کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع

تعداد میانگین انحراف معیار خطای معیار ۹۵٪ فاصله اطمینان کمینه بیشینه									
میانگین									
مرز پایین مرزبالا									
پس آزمون گروه تشریحی	۱۶	۷۰/۸	۶/۱۷	۱/۹۵	۶۶/۳۷	۷۵/۲۲	۵۹	۸۲	
پس آزمون گروه تلویحی	۱۶	۶۷/۷	۷/۸۶	۲/۴۸	۶۲/۰۷	۷۳/۳۲	۵۸	۸۳	
پس آزمون گروه کنترل	۱۷	۵۳/۵	۴/۰۶	۱/۲۸	۵۰/۵۹	۵۶/۴	۴۷	۶۰	
مجموع	۴۹	۶۴	۹/۷۳	۱/۷۷	۶۰/۳۶	۶۷/۶۳	۴۷	۸۳	

همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، در پس‌آزمون، زبان‌آموزان در گروه تشریحی دارای میانگین ۷۰/۸۰ و انحراف معیار ۶/۱۷ بودند. این یافته‌ها بهبود زبان‌آموزان را در مقایسه با

پیش‌آزمون نشان می‌دهد. گروه تلویحی در پس‌آزمون دارای میانگین ۶۷/۷۰ و انحراف معیار ۷/۸۶ بود. این یک بهبود ۲۸ امتیازی را در میانگین گروه تلویحی از زمان عملکرد پیش‌آزمون آن‌ها نشان داد. یافته‌های گروه کنترل در پیش‌آزمون میانگین ۵۳/۵۰ و انحراف معیار ۴/۰۶ را نشان داد. سپس از آزمون تحلیل واریانس یک‌متغیره استفاده شد تا تفاوت میانگین‌ها از جنبه آماری بررسی شود و اینکه آیا آموزش تلویحی و تشریحی مؤثر بوده است یا خیر. یافته‌های این آزمون در جدول (۶) ارائه شده‌است:

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک متغیره پس‌آزمون درک کاربردشناختی شنیداری کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع

مجموع مربع‌ها	درجه آزادی	میانگین مربع	F	سطح معناداری
بین گروه‌ها	۱۷۰/۱/۸	۲	۸۵۰/۹	۰/۰۰۰
درون گروه‌ها	۱۰۴۸/۲	۴۶	۳۸/۸۲	
جمع	۲۷۵۰	۴۸		

نتیجه آزمون تحلیل واریانس یک متغیره نشان داد در سطح احتمال ۰/۰۵ تفاوت معناداری بین عملکرد زبان‌آموزان در گروه‌های تشریحی، تلویحی و کنترل وجود دارد $P < ۰/۰۵$ ، $F(2, 46) = ۲۱/۹۸$. پس می‌توان ادعا کرد که آموزش با دو رویکرد تشریحی و تلویحی مؤثر و متفاوت بوده‌است.

به منظور مشخص نمودن منشأ تفاوت، تحلیل تعقیبی^۱ انجام شد. مقایسه‌ای بین نمرات میانگین سه گروه با استفاده از آزمون شفه صورت گرفت. یافته‌های آزمون شفه بیانگر آن است که میانگین تفاضل گروه آموزش تشریحی از میانگین دو گروه دیگر بالاتر است. بنابراین، می‌توان بیان کرد تفاوت معناداری بین عملکرد زبان‌آموزان گروه آموزش تشریحی و آموزش تلویحی و کنترل وجود دارد. این آزمون همچنان نشان می‌دهد که گروه آموزش تلویحی نسبت به گروه کنترل در درک کاربردشناختی کنش‌های گفتاری عذرخواهی و امتناع پیشرفت بهتری داشته‌است.

^۱ Post Hoc Analysis

جدول ۷. نتایج آزمون تعقیبی (شفه)

گروه‌های (I)	گروه‌های (J)	میانگین	خطای معیار	سطح معناداری
تفاضل (I-J)				
گروه تشریحی	گروه تلویحی	۱۳/۱ [*]	۲/۷۸	۰/۰۰۰
گروه تشریحی	گروه کنترل	۱۷/۳ [*]	۲/۷۸	۰/۰۰۰
گروه تلویحی	گروه تشریحی	-۱۳/۱	۲/۷۸	۰/۰۰۰
گروه تلویحی	گروه کنترل	۱۴/۲ [*]	۲/۷۸	۰/۰۰۰

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تفاوت بین آموزش تلویحی و تشریحی بر روی کنش‌های گفتمان امتناع و عذرخواهی در میان زبان‌آموزان ایرانی سطح متوسطه انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت. در گروه آموزش تشریحی، زبان‌آموزان توضیحات فراکاربردشناسی، بازخوردهای مستقیم و آموزش‌های مستقیم ارتقاء آگاهی دریافت کردند. آموزش تشریحی در پیوند با کنش‌های گفتمانی مورد اشاره دریافت نمودند. در گروه تلویحی، کنش‌های گفتمانی امتناع و عذرخواهی به صورت تلویحی و ضمنی به دانش‌آموزان تدریس شد. گروه سوم یعنی گروه کنترل، هیچ آموزش خاصی در پیوند با کنش‌های گفتمانی دریافت نکرد. یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که درک دانش‌آموزان نسبت به کنش‌های گفتمان عذرخواهی و امتناع در دو گروه پس از آموزش گسترش یافت و آن‌ها عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند. همچنین، گروه تشریحی عملکرد بهتری نسبت به گروه تلویحی و گروه کنترل داشت.

تأثیر آموزش تشریحی در برابر آموزش تلویحی مورد توجه پژوهشگران زیادی بوده است. در آموزش تشریحی، دانش فراکاربردشناسی بافتی برای زبان‌آموزان بیان می‌گردد. این در حالی است که چنین مواد آموزشی به زبان‌آموزان در آموزش تلویحی بصورت ضمنی از طریق نمونه‌های گوناگون آموزش داده می‌شود (Rose, 2005). با توجه به نظریه توجه اشمیت (Schmidt, 1990)، برخی پژوهشگران بیان کرده‌اند که آموزش تشریحی کارآمدتر از آموزش تلویحی است. زیرا با ارائه اطلاعات فراکاربردشناسی بافتی، آموزگاران می‌توانند آگاهی زبان‌آموزان را نسبت به عناصر کاربردشناختی مورد نظر بهبود بخشند و احتمال یادگیری عناصر را افزایش دهند. در واقع، پژوهش‌های پیشین در زمینه بررسی تفاوت بین کارایی آموزش تشریحی و تلویحی، اساساً برتری

آموزش تشریحی را نسبت به آموزش تلویحی اثبات می‌نمایند (Alcón-Soler, 2005; House, 2001). همان‌گونه پیش‌تر شرح داده شد، آموزش جنبه‌های مختلف کاربردشناختی توجه ویژه

پژوهشگران را در این زمینه جلب کرده‌است (Rose & Kasper, 2001). از این دیدگاه، پژوهش‌هایی که منجر به یادگیری زبان دوم گردیده، بیان می‌کنند که آموزش ضروری و مؤثر است (Bardovi-Harlig & Hartford, 1993; Bouton, 1994). از این گذشته، در یادگیری زبان دوم، یافته‌های پژوهش نشان داده‌است که زبان‌آموزانی که ویژگی‌های مختلف کاربردشناختی به روشنی به آن‌ها آموزش داده شده‌است، عملکرد بهتری دارند. برای نمونه، یافته‌های پژوهش هلی اولشتاین و کوهن (Olshtain & Cohen, 1990) و مورو (Morrow, 1995) که در راستای نظریه توجه اشمیت (Schmidt, 1993) هستند، بیان می‌دارند باید به زبان‌آموزان راه‌های توجه کردن به عناصر زبانی زبان آموزش داده شود. چرا که آموزش یادگیری را ارتقاء می‌بخشد. هاوس و کاسپر (House & Kasper, 1981)، هاوس (House, 1996)، رز و نگ کواي فون (Rose & Kwai, 2001) و تاکاهاشی (Takahashi, 2001) معتقدند آموزش تشریحی مؤثرتر از آموزش تلویحی در یادگیری و بهبود کنش‌های گفتاری است. یافته‌های پژوهش حاضر نیز برتری آموزش تشریحی را تأیید می‌نماید.

مارتیز فلور (Martize-Flor, 2004) ترکیبی از روش‌های تلویحی را برای آزمودن تأثیر آموزش تشریحی و تلویحی بر کنش‌گفتمانی در پیوند با پیشنهادها به کار گرفت. یافته‌های پژوهش وی ثابت نمود که هم گروه‌های آموزش تشریحی (که با ترکیب افزایش داده‌ها و تغییر سبک‌ها عملیاتی گردید) و هم گروه‌های آموزش تلویحی (توضیح معلمان در رابطه با پیشنهادها) بهتر از گروه کنترل در آگاهی و ساخت کنش‌گفتمانی پیشنهاددهی عمل نمودند. همچنین، هیچ تفاوت معناداری در توانایی کاربردشناختی زبان‌آموزان هر دو گروه مورد اقدام تشریحی و تلویحی وجود نداشت. یافته‌های پژوهش حاضر هم راستا با این پژوهش هستند.

پیرو پیشنهاد رز (Rose, 1997) مبنی بر اینکه توانش کاربردشناختی متشکل از آگاهی نسبت به یک سیستم کاربردشناختی و آگاهی نسبت به کاربرد مناسب آن است، یافته‌های مطالعه حاضر تأیید می‌نماید. بر اساس آن، آموزش می‌تواند در بهبود آگاهی آن‌ها و استفاده از راهبردهای امتناع و عذرخواهی مؤثر باشد. به نظر می‌رسد که داده‌های پژوهش حاضر منطبق با نظریه توجه اشمیت (Schmidt, 1993) است. چرا که آموزش تشریحی به درک کنش‌های معذرت‌خواهی و امتناع زبان‌آموزان کمک کرده است و موجب ارتقاء یادگیری می‌شود.

هم راستا با بیرجندی و درخشان (Birjandi & Derakhshan, 2014)، در مطالعه حاضر تفاوت معناداری بین گروه فراکاربردشناسی بافتی تشریحی و گروه کاربردشناسی تلویحی دیده شد. یافته‌های مطالعه حاضر، نتایج پژوهش درخشان و اسلامی راسخ (Derakhshan & Eslami, 2015) را تأیید می‌نماید. آن‌ها تأثیر قطعات ویدئویی افزاینده آگاهی را بر روی دو کنش گفتمانی رایج یعنی عذرخواهی و درخواست بررسی کرده‌اند. از طرفی، در پژوهش حاضر، درک زبان‌آموزان از کنش‌های گفتمانی عذرخواهی و امتناع هم در گروه آموزش تشریحی و هم در گروه آموزش تلویحی پیشرفت داشته‌است. از سویی دیگر، مطالعه درخشان و عرب‌مفرد (Derakhshan & Arabmofrad, 2018) نیز هم راستا با یافته‌های پژوهش حاضر بوده‌است. این پژوهش‌ها بر برتری گروه فراکاربردشناسی بافتی نسبت به عملکرد سایر گروه‌ها تأکید کرده‌است و بی‌شک آموزش را در فرآیند تدریس مؤثر دانسته‌است.

بر پایه یافته‌های این پژوهش، اگر به زبان‌آموزان آگاهی و بازخورد روشن و کافی در ارتباط با خصیصه‌ها و هنجارهای زبانی با استفاده از مواد آموزشی معتبر صوتی و تصویری داده شود، یادگیری آن‌ها تقویت خواهد شد. به کارگیری تکالیف آگاهی‌بخش و روش‌های ارتقاء داده‌ها به ویژه در بافت‌هایی که فاقد داده‌های طبیعی و بازخوردهای مستقیم است، سبب افزایش دانش کاربردشناسی می‌شود. بر این مبنا، بایستی بازخوردهای مستقیم و توضیحات فرامنظورشناسی بر بازخوردهای غیرمستقیم و توضیحات ضمنی برتری داشته باشد. همچنین، رویکردهای مختلف آموزش بایستی با در نظر گرفتن بافت‌های خاص آموزشی، عملیاتی و اجرایی گردد. علاوه بر این، تأثیر رویکردهای آموزشی مختلف ممکن است بسته به سبک یادگیری متفاوت باشد. بر این مبنا، تحلیل اولویت‌های زبان‌آموزان با توجه به رویکردهای آموزشی گوناگون و یافته‌های به‌دست‌آمده از یادگیری آن‌ها مسئله‌ای است که هم نیاز به پژوهش‌های مشاهده‌ای دارد و هم تجربی.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند در تهیه و تدوین مطالب درسی و آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد. در این میان، نقش مثبت آموزش تشریحی بر دانش کاربردشناسی زبان‌آموزان ثابت شد و بر به کارگیری رویکرد آموزش ارتباطی تأکید شد. بر این اساس، گنجاندن فعالیت‌های آموزشی کاربردشناسی در سرفصل درس‌ها و نیز جایگزینی تمرین‌های کلیشه‌ای ساختاری با فعالیت‌های افزاینده آگاهی راهبردهای کاربردشناسی، در کلاس‌های آموزش زبان مفید و ضروری به نظر می‌رسد.

در پایان، اشاره به این نکته بسیار اهمیت دارد که به دلیل تأثیرات احتمالی متغیرهای کنترل‌نشده مانند سن و جنسیت زبان‌آموزان بر نتایج این پژوهش، یافته‌های حاضر قابل تعمیم به

زبان‌آموزانی با ویژگی‌های نامشابه نیستند. بنابراین پیشنهاد می‌شود از این یافته‌ها در بافت‌های آموزشی متفاوت با آگاهی و دقت لازم صورت گیرد. انجام پژوهش‌های بیشتر در پیوند با تأثیر سن، جنسیت و سطح‌های گوناگون (مقدماتی و پیشرفته) زبان‌آموزان بر دانش کاربردشناسی آن‌ها پیشنهاد می‌شود. همچنین کاوش درک و تولید کنش‌های گفتاری مختلف با بهره‌گیری از رویکردهای مختلف آموزش و با استفاده از مواد کمک آموزشی متفاوت، در رسیدن به یافته‌های دقیق و جامع بسیار کارگشا و ضروری به نظر می‌رسد.

فهرست منابع

- Alavi, S. M., & Dini, S. (2008). The effect of teaching on improving the pragmatics awareness of EFL learners. *Foreign Language Research*, 45, 99-113.
- Alcón-Soler, E. (2005). Does instruction work for pragmatic learning in EFL contexts? *System*, 33(3), 417-435.
- Allami, H., & Naemi, A. (2011). A cross-linguistic study of refusals: an analysis of pragmatic competence development in Iranian EFL learners. *Journal of Pragmatics*, 43(1), 385-406.
- Allan, D. (2004). *Oxford placement test 1: Test pack*. Oxford: Oxford University Press.
- Anani Sarab, M. R., & Alikhani, S. (2016). Pragmatics instruction in EFL context: a focus on requests. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 5(1), 29-42.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: bringing pragmatics and pedagogy together. In L. F. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning* (pp. 21-39). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). The interlanguage of interlanguage pragmatics: a research agenda for inquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49(4), 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. (2015). Designing instructional effect studies for L2 pragmatics: a guide for teachers and researchers. In S. Gesuato, F. Bianchi, & W. Cheng (eds.), *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices* (pp. 135-164). Cambridge: Scholars Publishing.
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (1993). Learning the rules of academic talk. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 279-304.
- Birjandi, P., & Derakhshan, A. (2014). The impact of consciousness-raising video-driven vignettes on the pragmatic development of apology, request, & refusal. *Applied Research on English Language*, 3(1), 67-85.
- Bouton, L. F. (1994). Conversational implicature in a second language: learned slowly when not deliberately taught. *Journal of Pragmatics*, 22(2), 157-167.
- Canning-Wilson, C., & Wallace, J. (2000). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(11), 1-36.
- Cohen, A. D., & Olshtain, E. (1981). Developing a measure of sociocultural competence: the case of apology. *Language Learning*, 31(1), 113-134.
- Crandall, E., & Basturkmen, H. (2004). Evaluating pragmatics-focused materials. *ELT Journal*, 58(1), 38-49.
- Derakhshan, A. (2014). *The effect of consciousness-raising video-driven prompts on the comprehension of implicatures and speech acts* (Unpublished PhD dissertation). Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Derakhshan, A., & Arabmofrad, A. (2018). The impact of instruction on the pragmatic comprehension of speech acts of apology, request, and refusal among Iranian intermediate EFL learners. *English Teaching & Learning*, 42(1), 75-94.
- Derakhshan, A., & Eslami-Rasekh, Z. (2015). The effect of consciousness-raising instruction

- on the comprehension of apology & request. *TESL-EJ*, 18(4), 1-24. Retrieved from <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej72/ej72a6/>>
- Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59 (2), 199-208.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2007). Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: A cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics*, 4(2), 253-286.
- Gholami, J. (2015). Is there room for pragmatic knowledge in English books in Iranian high schools? *English Language Teaching*, 8(4), 39-51.
- Hosseini, S.M., & Amerian, M. (2015). Agreement strategies among male and female university students. *Journal of Language Research*, 6(13), 65-89.
- Host, A.K. (2006). *Touchstone series*. United States: Simon & Schuster Building New York City.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: routines and meta pragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 225-252.
- House, J. (2008). Using translation to improve pragmatic competence. In E. Alcón & A. Martínez-Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (pp. 135-152). Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- House, J., & Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational Routine* (pp. 157-85). The Hague: Mouton.
- Ishihara, N. (2010). Theories of language acquisition and the teaching of pragmatics. In N. Ishihara & A. D. Cohen (Eds.), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet* (pp. 99-122). United States: Pearson Education.
- Jeon, E. H., & Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 165-211). Amsterdam: John Benjamins.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics. In K.R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 33-60). New York: Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Rose, K.R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden: Blackwell Publishers.
- Koike, D. A., & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33(3), 481-501.
- Kondo, S. (2008). Effects on pragmatic development through awareness-raising instruction: Refusals by Japanese EFL learners. In E. Alcón & A. Martínez-Flor (Eds.), *Investigating pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 153-176). Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Kubota, M., 1995. Teachability of conversational implicature to Japanese EFL learners. *The Institute for Research in Language Teaching Bulletin*, 9, 35-67.
- Locastro, V. (2003). *An introduction to pragmatics: social action for language teachers*. Michigan: Michigan Press.
- Martínez-Flor, A. (2004). The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context: a study based on suggestions. Retrieved from <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/29576/martinez2.pdf?sequence=>>>
- Mirzaei, A., Roohani, A., & Esmaeili, M. (2012). Exploring pragmalinguistic and sociopragmatic variability in speech act production of L2 learners and native speakers. *Journal of Teaching Language Skills*, 31(3), 79-102.
- Morrow, C. K. (1995). *The pragmatic effects of instruction on ESL learners' production of complaint and refusal speech acts* (Unpublished PhD dissertation). State University of New York, Buffalo, USA.
- Olshtain, E., & Cohen, A. D. (1990). The learning of complex speech act behavior. *TESL*

- Canada Journal*, 7(2), 45-65.
- Rose, K. R. (1994). Pragmatic consciousness-raising in an EFL context. In L.F. Bouton & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning* (pp. 52-63). Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rose, K. R. (1997). Pragmatics in teacher education for nonnative-speaking teachers: a consciousness-raising approach. *Language, Culture and Curriculum*, 10(2), 125-138.
- Rose, K. R. (2005). On the effect of instruction in second language pragmatics. *System*, 33(3), 385-399.
- Rose, K. R., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, K. R., & Kwai-fun, N. C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. *Pragmatics in Language Teaching*, 3(2) 145-170.
- Safont, M.P. (2005). *Third language learners: pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.) *Interlanguage Pragmatics* (pp. 21-42). New York: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-33). New York: Cambridge University Press.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 11(1), 159-168.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed second language acquisition: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(1), 165-180.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taguchi, N. (2017). Interlanguage pragmatics. In A. Barron, P. Grundy, & G. Yueguo (Eds.), *The Routledge Handbook of Pragmatics* (pp. 153-167). Oxford/New York: Routledge.
- Tajeddin, Z., & Alemi, M. (2014). Pragmatic rater training: does it affect non-native L2 teachers' rating accuracy and bias. *Iranian Journal of Language Testing*, 4(1), 66-83
- Tajeddin, Z., & Zand Moghadam, A. (2012). Interlanguage pragmatic motivation: its construct and impact on speech act production. *RELC Journal*, 43(3), 353-372.
- Takahashi, S. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 189-223.
- Takahashi, S. (2001). The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 171-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, T., & Beebe, L. M. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal*, 8(2), 131-155.
- Tayebi, T., & Parvareh, V. (2014). Conversational disclaimers in Persian. *Journal of Pragmatics*, 62(1), 77-93.
- Washburn, G. N. (2001). Using situation comedies for pragmatics language teaching and learning. *TESOL Journal*, 10(4), 21-26.

The Effect of Implicit vs. Explicit Metapragmatic Instruction on the Iranian Intermediate EFL Learners' Pragmatic Comprehension of Apology and Refusal

**Ali Derakhshan¹
Farzaneh Shakki²**

Received: 16/01/2019
Accepted: 02/03/2019

Abstract

Within the broad domain of SLA, 'pragmatic competence' was brought to the fore following the assertion of communicative competence, but explicitly premiered in Bachman's (1990) model of communicative competence, accentuating the significance of the relationship between "language users and the context of communication" (p.89). The vitality of L2 pragmatic competence alongside grammatical competence is the main motive behind the multitudinous number of studies carried out since the communicative revolution in language teaching in an effort to improve L2 pragmatics instruction. Ever since, a welter of studies have sought answers to three main questions as constituting the essence of interlanguage pragmatic competence research: whether and how pragmatic competence can be instructed, whether instruction is more effective than no instruction, and whether different instructional approaches addressing interlanguage pragmatics can be differentially effective (Kasper & Rose, 2002). Scholarships have corroborated that pragmatic features are amenable to instruction; however, more research is still needed to find out which interventional approaches and what type of instructional input and materials are more conducive to learning. One potential framework within which pragmatic competence can be investigated from an acquisitional perspective is Schmidt's (1993) noticing hypothesis and Sharwood Smith's (1981) consciousness raising. Since these postulations, a large number of studies have been conducted to substantiate claims as to the significance of learners' pragmatic consciousness for interlanguage development. However, the pendulum has swung towards the production of speech acts, and comprehension of speech acts in interlanguage pragmatic competence seems to be an under-explored area of research. Therefore, the present study aimed to investigate the effects of implicit vs. explicit

¹Assistant Professor of Applied Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, Golestan University, Gorgan, Iran (Corresponding author); a.derakhshan@gu.ac.ir

² PhD Candidate, Department of English Language Teaching, Aliabad Katoul Branch, Islamic Azad University, Aliabad Katoul, Iran; Farzaneh.Shakki@yahoo.com

instruction on the pragmatic comprehension of two speech acts of apology and refusal being taught through video prompts. These two speech acts were opted because of their face-threatening features. In doing so, a quasi-experimental pretest posttest research design was used. To this end, of 68 initial participants, 49 (F=33; M=16) intermediate EFL learners majoring English Literature and Teaching English as a Foreign Language from a state university were selected based on Oxford Quick Placement Test (2004). The age of these participants ranged from 18 to 33. These participants were randomly assigned into three groups: explicit, implicit, and control. The explicit and implicit treatment groups received two different types of instruction accompanied by specific tasks on pragmatic awareness using 60 video-driven prompts extracted from Prison Break movie series and Touchstone 2 video book series (Höst, 2006). The explicit group received metalinguistic explanation, feedback, and discussion, whereas the implicit group received implicit feedback through examples. In contrast, the control group did not receive any specific instruction on the use of apology and refusals and they were taught different sections of Touchstone 2. A validated Multiple-choice Discourse Completion Test (MCDCT) which consists of 128 items including 8 conversations for the speech act of refusal and 8 conversations for the speech act of apology was used. The results of running One-way ANOVA indicated that learners' comprehension of speech act of apology and refusal across the two treatment groups developed after the treatment, and they outperformed the control group. Moreover, the explicit group outperformed the implicit group and the control group. The present paper recapitulates some pedagogical implications for materials developers, teachers, and learners. In the light of the results gained, it was proved that instruction had a positive influence on the pragmatic comprehension of apologies and refusals, substantiating that pragmatics is impervious to teaching drawing on dichotomous (explicit vs. implicit) approaches of language teaching. With respect to learning pragmatics, learners are advised to pay attention to the language forms, sociocultural facets of language and the germane contextual factors that could possibly affect the forms in the given context. The results suggest that sole exposure to contextualized input, video vignettes, may not necessarily result in students' gain in pragmatics. Consequently, learning is augmented if the linguistic, analytic, and cultural features along with sociopragmatic and pragmalinguistic features are brought to learners' attention. Moreover, when instructing various speech acts, sociopragmatic and pragmalinguistic features in the movies should be taught directly and explicitly which per se contributes to more pragmatic awareness and comprehension. Our findings are suggestive of the fact that scenes from movies serve as a contextualized source of pragmatic input inasmuch as they encompass a myriads of conversational exchanges in which the speaker's reply does not provide a straightforward answer to the question. To obviate such a downside, audiovisual materials can be capitalized upon to enrich our language classes if students are provided with explicit feedback and practice. In a nutshell, it can be argued that sociopragmatic and pragmalinguistic features, through video-driven materials to simulate real life situations, should be juxtaposed in the textbooks by textbook developers and materials designers.

Keywords: Pragmatic Competence, Implicit Instruction, Explicit Instruction, Apology, Refusal, Noticing Hypothesis, Consciousness Raising

توصیف ساختمان فعل در گونه‌ی زبانی براهویی رودبار جنوب^۱

فاطمه شیبانی فرد^۲

زهرة زرشناس^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۰۹

چکیده

براهویی، زبانی غیر ایرانی و از شاخه شمالی خانواده زبان‌های دراویدی است که محل اصلی رواج آن، کشور پاکستان است اما در ایران نیز گویشورانی دارد. امروزه اغلب گویشوران براهویی در ایران در منطقه سیستان و بلوچستان زندگی می‌کنند اما گروهی اقلیت با جمعیت کمتر از هزار نفر در جنوب کرمان زندگی می‌کنند. بخشی از این گروه اقلیت، در روستای تم‌میری شهرستان رودبار جنوب ساکن‌اند و علاوه بر براهویی، به زبان فارسی و نیز گویش رودباری که گویش مسلط منطقه است، سخن می‌گویند. دو قرن مجاورت و هم‌زیستی با بومیان اصلی منطقه و استفاده از گویش رودباری برای تعامل با آنها، سبب به وجود آمدن گونه‌ای جدید از زبان براهویی شده است که می‌توان آن را گونه براهویی رودبار جنوب نامید. منطقه مورد پژوهش، روستای تم‌میری شهرستان رودبار-

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.21151.1566

^۲ دکترای تخصصی فرهنگ و زبان‌های باستانی، گروه فرهنگ و زبان‌های باستان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول)؛ sheibani@ihcs.ac.ir

^۳ استاد فرهنگ و زبان‌های باستان، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی؛

zzarshenas@ihcs.ac.ir

جنوب است. تمام داده‌های این پژوهش، به شیوه میدانی و به وسیله مصاحبه با گویشوران مرد و زن (۳۰ نفر)، از سطح‌های مختلف سنی (از ۹ تا ۱۰۰ سال) و تحصیلی (از بی‌سواد تا تحصیل کرده) گردآوری شده است. هدف پژوهش حاضر، توصیف و بررسی ساختمان فعل در این گونه زبانی است. فعل در این گونه به دو شکل ساخته می‌شود؛ در برخی افعال، فعل بر پایه یک ماده ساخته می‌شود. به بیان دیگر، ماده فقط بر عمل دلالت می‌کند. در برخی دیگر، فعل بر پایه دو ماده ماضی و مضارع ساخته می‌شود. وجه‌های این گونه زبانی، اخباری، التزامی و امر هستند. و زمان‌های براهویی، مضارع اخباری، مضارع التزامی، مضارع مستمر، آینده، امر، ماضی ساده، ماضی استمراری، ماضی مستمر، ماضی نقلی و ماضی بعید هستند.

واژه‌های کلیدی: ساختمان فعل، گونه زبانی براهویی رودبار، خانواده زبان های دراویدی، رودبار جنوب

۱. مقدمه

استان پهناور کرمان را می‌توان به دو منطقه شمالی و جنوبی تقسیم کرد. منطقه جنوبی، در تداول عامه، موسوم به رودبارزمین است که از جنبه‌های گوناگون از جمله شرایط اقلیمی و آب و هوا، فرهنگ عامه و تنوع زبان‌ها و گویش‌های محلی، با کرمان شمالی متفاوت است. رودبارزمین هفت شهرستان رودبار جنوب، جیرفت، کهنوج، فاریاب، عنبرآباد، قلعه گنج و منوجان را در برمی‌گیرد. لفظ رودبار (در گویش محلی: /ruebâr/) از دو جزء تشکیل شده است: «رود» که منظور از آن، رود هلیل است و «بار» (فارسی میانه: /bâr/) که به معنی ساحل است. رودبار در واقع سرزمینی است شامل جلگه‌های حاصل خیز و شهرها و روستاهایی که در دو سوی هلیل رود واقع شده‌اند (Seddiqi-nejad et al., 2017, p. 1). شهرستان رودبار جنوب با مرکزیت شهر اسلام‌آباد، در منتهی الیه جنوب استان کرمان واقع شده است. جمعیت این منطقه، بر اساس نتایج سرشماری نفوس و مسکن در سال ۱۳۹۵، ۱۰۵۹۹۲ نفر است که نزدیک به ۹۰ درصد آن‌ها در روستاها و مابقی در شهر ساکن هستند و شغل بیشتر آن‌ها کشاورزی است. (Management and Planning Organization of Kerman, 2017). یکی از ویژگی‌های بارز منطقه رودبارزمین، تنوع زبان‌ها و گویش‌های محلی است. از جمله زبان‌ها و گویش‌های مردم، می‌توان به فارسی، رودباری، محمدی، گرتی، براهویی و بلوچی اشاره کرد. گویش رودباری که گویش مسلط و غالب در شش شهرستان جنوبی کرمان است از جنبه تبارشناسی، متعلق به زبان‌های ایرانی نو غربی جنوبی است

(Motallebi et al. 2013, p. 3). این گویش در گروه گویش‌های بشکردی (=بشاگردی) بیرون از منطقه بشکرد قرار دارد. (SKJÆRVØ, 1988, p. 846). به لحاظ جغرافیایی، می‌توان رودباری را حلقه اتصال زبان‌های فارسی و بلوچی به شمار آورد؛ به این معنا که گستره جغرافیایی کاربرد این گویش از جنوب به محدوده رواج زبان بلوچی و از شمال به محدوده کاربرد زبان فارسی محدود می‌شود (2). (Seddiqi nejad et al., 2017, p. 2). براهویی رودبار جنوب، گونه‌ای از زبان براهویی است که در روستای تم‌میری، از توابع دهستان آبسردوئیة شهرستان رودبار جنوب رواج دارد. در پژوهش حاضر، برای گردآوری داده‌ها از روش مطالعه میدانی استفاده شده‌است. داده‌های این پژوهش مانند همه پژوهش‌های از این گونه، با استفاده از روش میدانی گردآوری شده‌است. به این منظور، پژوهشگر در میدان پژوهش حضور یافته و مشاهده مستقیم نموده‌است. وی با استفاده از پرسش‌نامه «راهنمای گردآوری گویش‌ها»ی فرهنگستان زبان و ادب فارسی و با گویشورانی که شرایط لازم را داشتند، مصاحبه نموده‌است. سپس، گفتار آزاد آن‌ها به وسیله دستگاه ضبط صدا ضبط شده‌است. در واقع، بدون حضور مستقیم پژوهشگر در زمان ضبط گفتار گویشوران، داده‌های مورد نیاز گردآوری شده‌است.

گویش‌ها و گونه‌های زبانی، از مهمترین موارد فرهنگی و زبانی یک ملت به شمار می‌آیند، بررسی و مطالعه و ثبت و گردآوری آن‌ها از اهمیت بسیاری برخوردار است. گونه براهویی رودبار جنوب، یکی از گونه‌های غیرایرانی موجود در ایران است که تحت تأثیر گویش ایرانی هم‌جوار یعنی گویش رودباری و زبان فارسی قرار گرفته‌است. این تأثیرپذیری و احیاناً تأثیرگذاری در مطالعات زبان‌شناسی تطبیقی از اهمیت فراوانی برخوردار است. همچنین، بر پایه گزارش‌های یونسکو ۲۰۰۶، زبان براهویی در فهرست زبان‌های در معرض نابودی جهان قرار دارد. بر این مبنا، انجام چنین پژوهشی، که اقدام مهمی در جهت ثبت و گردآوری آن است اهمیت بسیار و ضرورت فراوانی دارد. اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش آنگاه آشکارتر می‌گردد که بدانیم گونه رودباری این زبان، کمتر از ۱۰۰۰ نفر گویشور دارد و نسبت به سایر گونه‌های براهویی در معرض آسیب بیشتری قرار دارد.

۱.۱. زبان براهویی

بیشتر مردم هندوستان به یکی از زبان‌های هندواروپایی، یا به بیان دقیق‌تر، به یکی از زبان‌هایی که از زبان سنسکریت منشعب شده‌اند، گفت‌وگو می‌کنند. با این حال، در بخش جنوبی این کشور زبان‌های گوناگونی رایج است که به یک خانواده مربوط به دوران پیش از هندواروپایی‌ها، که

هنوز هم در جنوب هند رایج است، وابسته‌اند. این خانواده زبانی دراویدی^۱ نام دارد و مهمترین اعضای آن عبارت‌اند از تامیل^۲، تله‌گو^۳ و مالایالام^۴ (Arlotto, 2005, p. 62-63). هر چند خانواده دراویدی، یک عضو جدامانده نیز دارد که فقط زبان دراویدی خارج از هند است. نام این زبان، براهویی^۵ است که گاهی به صورت براهودی^۶ و براهویگی^۷ نیز دیده می‌شود. براهویی متعلق به شاخه شمالی از خانواده زبانی دراویدی است. براهویی‌ها اغلب در بلوچستان پاکستان زندگی می‌کنند (Ethnologue, 2019).

۱. ۲. گونه زبانی براهویی رودبار جنوب

بخشی از گویشوران براهویی حدوداً از قرن ۱۴ میلادی از طریق مرز پاکستان و افغانستان به جنوب شرق ایران مهاجرت کرده‌اند. گروهی از آن‌ها، ۲ قرن پیش از سیستان و بلوچستان به جنوب استان کرمان مهاجرت کرده‌اند که امروزه بخشی در شهرستان رودبار جنوب و بخشی در شهرستان فاریاب ساکن‌اند. در رودبار جنوب، براهویی‌ها در روستای تم‌میری^۸ از روستاهای دهستان آبردوئیه از توابع بخش مرکزی زندگی می‌کنند. /tom/ به معنای «تپه»، تپه‌ای باستانی و چند هزار ساله است و /meyri/ به اعتقاد مردم منطقه، «مهری» است که نام بانویی بوده‌است که بر روی این تپه به خاک سپرده شده‌است. گویشوران براهویی استان کرمان همگی مسلمان و شیعه هستند. بر پایه آخرین آمار، تعداد آن‌ها ۷۵۰ نفر و ۱۵۰ خانوار است و شغل اصلی آنها کشاورزی و دامداری است (Management and Planning Organization of Kerman, 2017). براهویی‌های رودبار همگی سه زبانه‌اند. آن‌ها در بین خود، به زبان براهویی سخن می‌گویند و در برخورد با رودباری‌ها، به گویش رودباری و در برخورد با غیر رودباری‌ها، از زبان فارسی استفاده می‌کنند. تغییرات زبانی در این دو قرن که عمدتاً ناشی از تأثیرپذیری براهویی‌های رودبار جنوب از گویش‌های هم‌جوار از جمله رودباری است، سبب شده‌است گونه‌ای زبانی، متفاوت از براهویی سیستان و بلوچستان شکل گیرد. این تفاوت‌ها بیشتر در سطح آوایی و واژگانی است و بنابراین، ارتباط دوسویه بین گویشوران این دو گونه امکان‌پذیر است. براهویی‌های کرمان با محدود براهویی‌های پاکستانی که در میناب ساکن‌اند نیز می‌توانند گفت‌وگو کنند که البته با دشواری‌هایی همراه است.

¹ Yravidian

² Tamil

³ Telegu

⁴ Malayalam

⁵ Brāhūī

⁶ Brāhōī

⁷ Bīrahui

⁸ Tom-Meyri

۲. مبانی نظری

پژوهش‌های گویش‌شناسی از اواخر قرن نوزدهم آغاز شده‌اند. اساس کار این پژوهش‌ها، استفاده از پرسشنامه‌های تخصصی و گویشی و همچنین مصاحبه با گویشوران و ضبط گفتار آنها است. از اهداف اصلی پژوهش‌های گویش‌شناسی، جمع‌آوری ساختار دستوری و واژگانی هر گویش است و داده‌های گویشی می‌تواند گویش‌ها را از خطر نابودی حفظ کند (Crystal, 2008, p. 143-144). به باور ترادگیل (Trudgill, 1980, p. 3-12)، گویش‌شناسی به ویژه به بررسی و توصیف گویش‌ها می‌پردازد و از این طریق، ساختار دستوری و واژگانی گویش‌ها استخراج می‌شود. هیچ یک از دو واژه زبان و گویش بیانگر مفهوم معین و دقیقی نیست و مشکل در تشخیص گویش‌ها - به مراتب بیشتر - و زبان‌ها - به مراتب کم‌تر - دیده می‌شود. از دیدگاه شیری (Shiri, 2018, p. 166 & 156, 132, 104, 51-50, 41-39)، مطالعه و بررسی گویش‌ها پیشینه طولانی است و همگام با علم زبان‌شناسی دست‌خوش تغییرات و دگرگونی‌ها شده‌است. در مطالعه گویش‌ها دو شیوه متفاوت قابل تشخیص است: ۱. شیوه سنتی که تا آغاز قرن بیستم شیوه رایج و غالب در این زمینه بوده‌است و اکنون نیز در گردآوری گویش‌های جغرافیایی از آن استفاده می‌شود. در این شیوه، از طریق ضبط گفتار یک یا چند گویشور بومی، ویژگی‌های آوایی، دستوری و واژگانی گویش توصیف می‌شود. این شیوه هنوز نیز رایج است. ۲. شیوه مدرن که از نیمه دوم قرن بیستم رایج شده‌است و بیشتر در مطالعات مربوط به گویش‌شناسی اجتماعی کاربرد دارد. در این شیوه برخلاف گویش‌شناسی سنتی، شهرها به‌عنوان کانون تحقیقات انتخاب و با کمک اصول رایج در پژوهش‌های علوم اجتماعی و با در نظر گرفتن یک متغیر زبانی، با انتخاب یک جامعه زبانی، به مطالعه و بررسی یک گویش می‌پردازند. چهار نوع گویش اصلی وجود دارد که عبارت هستند از گویش‌های جغرافیایی^۱ (گونه‌ها و شکل‌های مختلف یک زبان که در مناطق جغرافیایی مختلف، به شکل‌های متفاوت به کار می‌رود)، گویش‌های اجتماعی^۲ (به گونه‌هایی از یک زبان که در میان گروه‌های مختلف اجتماعی رایج است)، گویش‌های تاریخی^۳ (مطالعه و بررسی گونه‌های یک زبان در طول زمان) و گویش معیار^۴ (شکلی از زبان که به عنوان گونه میانجی در جامعه به کار می‌رود).

¹ regional dialects

² social dialects

³ historical dialects

⁴ standard dialect

۳. پیشینه پژوهش

نخستین مطالعات بر روی زبان براهویی رایج در پاکستان از اوایل قرن بیستم آغاز گردیده است. اولین مطالعات جدی بر روی این زبان توسط بری^۱ انجام شد که او را «پدر زبان براهویی» می خوانند. وی در کتاب خود، ابتدا به بررسی تاریخ این قوم پرداخته است و سپس ویژگی های آوایی، دستوری و ساختاری این زبان را در چند فصل جداگانه به صورت کلی، مورد بررسی قرار داده است. اندرونو^۲ در کتاب خود با نام «زبان براهویی»، به بررسی براهویی از نظر واژگانی، صرفی و نحوی پرداخته است و در آخر کتاب چندین متن براهویی را آورده است. وی در کتاب خود با نام «دستور تطبیقی زبان های دراویدی»، به بررسی تطبیقی واجی، واژگانی، صرفی، و نحوی زبان های خانواده ی دراویدی از جمله براهویی پرداخته است. این کتاب به زبان روسی نیز ترجمه شده است. الفنین^۳ زبان شناس آلمانی در کنار پژوهش های انجام شده بر روی گویش بلوچی، دو پژوهش در حوزه واج شناسی بر روی گونه براهویی سیستان انجام داده است؛ وی در نخستین پژوهش خود (Elfenbein, 1986) بحثی تاریخی پیرامون قوم براهویی مطرح ساخته و در قسمت دوم، فقط به معرفی واج های این زبان پرداخته است. وی در پژوهش دیگری (Elfenbein, 1999) در فصلی جداگانه واج های این گونه از زبان براهویی را بررسی کرده است.

پژوهش بر روی گونه های زبان براهویی متداول در سیستان و بلوچستان ایران، در سال های اخیر دوباره آغاز شده است، بیشتر این پژوهش ها توسط پژوهشگران دانشگاه اُپسالای سوئد انجام شده است. از جمله آن ها، پژوهش های برجسته دلفروز است که هنوز انتشار نیافته است. قاسمی (Qasemi, 2015) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «بررسی زبان براهویی در منطقه بلوچستان ایران»، به بررسی مباحث آواشناسی و دستوری زبان براهویی موجود در مرزهای شرقی ایران و نزدیک با مرز پاکستان پرداخته است. وی ویژگی های نظام آوایی و صرف این زبان را گردآوری کرده است. شیبانی فرد و کرن (Sheybanifard & Korn, 2018) در مقاله خود به بررسی تفاوت ها و شباهت های آوایی موجود بین گونه براهویی رودبار جنوب و گویش لاشاری ایرانشهر پرداخته اند.

شیبانی فرد و کرن (Sheybanifard & Korn, 2018) در مقاله ای با نام «A historical study of ʈ, ɖ, ɽ, ʂ consonants and ie, ue diphthongs in Brahui variety of Ruedbar-Jonub» به بررسی تاریخی ۴ همخوان برگشتی و دو واکه مرکب در گونه براهویی رودبار جنوب پرداخته

¹ D. S. Bray

² M. S. Andronow

³ J. Elfenbein

است. در این مقاله، ثابت شده است که گونهٔ براهویی رودبار جنوب، دو واژهٔ مرکب را از گویش رودباری گرفته است. شیبانی فرد و کرن (Sheybanifard & Korn, 2018) در مقاله‌ای با نام «بررسی واج‌های گونهٔ براهویی رودبار جنوب» به استخراج و توصیف آوایی واج‌ها و نیز بررسی و شناخت منشاء آن‌ها پرداخته است. در این مقاله، واج‌ها با روش جفت کمینه و جانشین‌سازی استخراج شده‌اند. در این راستا، معلوم شده که کدامیک از واج‌ها منشاء دراویدی دارند و کدام نیز از گویش محلی یعنی گویش رودباری گرفته شده‌اند. هر چند تاکنون هیچ پژوهش مستقلی در زمینهٔ ساختمان فعل در گونهٔ براهویی رودبار جنوب انجام نشده است.

۴. ساخت فعل در براهویی رودبار جنوب

در گونهٔ براهویی رودبار، ۳ وجه؛ اخباری، التزامی و امری، و ۹ زمان؛ مضارع اخباری، مضارع التزامی، مضارع مستمر، آینده، امری، ماضی ساده، ماضی استمراری، ماضی مستمر، ماضی نقلی و ماضی بعید وجود دارد که از اضافه شدن شناسه‌های خاص فعلی به مادهٔ فعلی ساخته می‌شوند. برای زمان آینده ساخت ویژه‌ای وجود ندارد و مانند گویش رودباری و زبان فارسی معیار، مضارع اخباری برآینده نیز دلالت می‌کند. در این بخش از پژوهش، در ابتدا به بررسی ساخت فعل، صرف فعل در زمان‌ها و وجه‌های مختلف پرداخته شده است.

۴. ۱. ماده

در گونهٔ براهویی رودبار، فعل به دو شکل ساخته می‌شود: در برخی افعال، فعل بر پایهٔ یک ماده ساخته می‌شود. به بیان دیگر، ماده تنها بر عمل دلالت می‌کند نه بر زمان یا وجه. زمان و وجه فعل و نیز شخص و شمار آن با شناسه‌های فعلی معین می‌گردد. این ماده برای ساختن همهٔ زمان‌ها و وجه‌ها و نمودها که شامل زمان مضارع اخباری، مضارع التزامی، مضارع در جریان، امر، ماضی ساده، ماضی استمراری، ماضی نقلی، ماضی بعید و ماضی در جریان است، به کار می‌رود. در برخی دیگر از افعال، فعل بر پایهٔ دو مادهٔ ماضی و مضارع ساخته می‌شود. مادهٔ مضارع برای ساختن زمان مضارع و امر به کار می‌رود و مادهٔ ماضی برای ساختن زمان‌های ماضی ساده، ماضی استمراری، ماضی نقلی، ماضی بعید و ماضی در جریان به کار می‌رود. در زیر، ماده‌های فعلی آورده شده‌اند:

یکم. فعل‌هایی که بر پایهٔ یک ماده ساخته می‌شوند.

۱.

ماده	مصدر	معنی
[ʔrsieng-]	[ʔarsieng-eng]	«برگشتن»
[bier-]	[bier-eng]	«دوشیدن»
[ʔill-]	[ʔill-eng]	«ترک کردن»
[mall-]	[mall-eng]	«گشودن»
[max-]	[max-eng]	«خندیدن»
[muG-]	[muG-eng]	«دوختن»
[narr-]	[narr-eng]	«دویدن»
[perG-]	[perG-eng]	«شکستن»
[sell-]	[sell-eng]	«شستن»
[taff-]	[taff-eng]	«بستن»
[tamm-]	[tamm-eng]	«افتادن»
[tus-]	[tus-eng]	«نشستن»
[xâč-]	[xâč-eng]	«خوابیدن»
[xann-]	[xann-eng]	«دیدن»
[xuešk-]	[xuešk-eng]	«مالیدن»
[x ^w ân-]	[x ^w ân-eng]	«خواندن»
[ʔoSeng-]	[ʔoSeng-eng]	«سوختن»
[šowel-]	[Sowel-eng]	«ریختن»
[wueG-]	[wueG-eng]	«گریستن»

دوم. فعل‌هایی که بر پایهٔ دو مادهٔ ماضی و مضارع ساخته می‌شوند.

۲.

ماده مضارع	ماده ماضی	مصدر	معنی
[bet-]	[betie-]	[bet-eng]	«انداختن»
[die-]	[darie-]	[dann-eng] [darr-eng]	«بردن»
[kie-]	[karr-]	[kann-eng] [karr-eng]	«کردن»
[kas-]	[kay-]	[kaʔ-eng]	«مردن»

[konie-]	[kong-]	[kon-eng]	« خوردن »
[pâ-]	[pârie-]	[pâr-eng]	« گفتن »
[?alie-]	[?alk-]	[?all-eng]	« گرفتن »
[salie-]	[salk-]	[sall-eng]	« ایستادن »
[xalie-]	[xalk-]	[xall-eng]	« دزدیدن، زدن »
[?arie-]	[?as-]	[?ass-eng] [?ann-eng]	« بودن »
[barie-]	[bass-]	[bass-eng] [bann-eng]	« آمدن »
[marie-]	[mass-]	[mass-eng] [mann-eng]	« شدن »
[kâ-]	[hen-]	[(h)en-eng]	« رفتن »
[yiet-]	[tos-]	[yiet-eng]	« دادن »
[?at-]			
	[yes-]	[?at-eng]	« آوردن »

۲.۴.۴ مصدر

یکم. در براهویی رودبار، مصدر از طریق افزوده شدن پسوند /-eng/ به ماده ساخته می شود.

۳.

[yiet-eng]	« دادن »	[taf-eng]	« بستن »
[pâr-eng]	« گفتن »	[ka-eng]	« مردن »
[(h)en-eng]	« رفتن »	[?ill-eng]	« ترک کردن »
[xošk-eng]	« مالیدن »	at-eng]	« آوردن »
[max-eng]	« خندیدن »	[taf-eng]	« بستن »

دوم. از برخی از فعل ها، دو مصدر ساخته می شود، مانند:

۴.

[darr-eng]	[dann-eng]	« بردن »
[karr-eng]	[kann-eng]	« کردن »
[?ann-eng]	[?ass-eng]	« بودن »
[bann-eng]	[bass-eng]	« آمدن »

سوم. فعل «شدن» با سه مصدر ساخته می شود:

[mann-eng]	[marie-eng]	[mass-eng]. ۵
------------	-------------	---------------

۳.۴. وندهای تصریفی فعل

۱ وند نمود استمراری پسوند -a است که در زمان ماضی استمراری به کار می‌رود. ۶

[narr-âk]	«دوید»	[narr-âk-a]	«می‌دوید»
[tâyes-ot]	«دانستم»	[tâyes-ot-a]	«می‌دانستم»

۴.۴. تکواژهای نهی و نفی

۴.۴.۱. وند نهی

۷ وند نهی به شکل تکواژهای /pa/ و /fa/ ظاهر می‌شود. در فعل امر، زمانی که ماده فعل مختوم به همخوان باشد، وند نهی ساز /pa/ و زمانی که مختوم به واکه باشد وند نهی ساز /fâ/ به کار می‌رود. در فعل‌های امر دوم شخص مفرد، جزء منفی ساز به آخر فعل اضافه می‌گردد اما در امر دوم شخص جمع، بین ماده فعلی و شناسه می‌آید.

[narr-ak]	«بدو»	[narr-pa]	«ندو»
[parreng-ak]	«بپر»	[parreng-pa]	«نپر»
[?arsienɡ-ak]	«برگرد»	[?arsienɡ-pa]	«برنگرد»
[kon-ak]	«بخور»	[kom-pa]	«نخور»
[marr-ak]	«بشو»	[ma-fa]	«نشو»
[narr-bo]	«بدوید»	[narr-pa-bo]	«ندوید»
[kon-bo]	«بخورید»	[kom-pa-bo]	«نخورید»
[ma-bo]	«بشوید»	[ma-pa-bo]	«نشوید»

۴.۴.۲. وند نفی

۱ وند نفی به شکل تکواژهای /pa/، /pie/، /p/، /fa/، /f/، /to/ و /t/ ظاهر می‌شود. در فعل‌های مضارع اخباری، التزامی، ماضی ساده، استمراری، نقلی و بعید، زمان منفی کردن، وند نفی ساز بین ماده فعلی و شناسه ظاهر می‌شود.

۱ در دوم شخص جمع، پسوند استمراری ساز /-a/ زمانی که با شناسه /-e/ ادغام می‌شود به صورت [-e] ظاهر می‌شود.
allie-ere/ +/ -a/ → [?alli-ere] /

[narr-âre]	«دویدید»	[narr-to-re]	«ندویدید»
[ʔas-on]	«بودیم»	[ʔa-f-on]	«نبودیم»
[ʔarie-t]	«هستم»	[ʔar-pie-t]	«نیستم»
[ʔali-ek]	«می‌گیرد»	[ʔal-pa-k]	«نمی‌گیرد»
[tus-e-s-ot]	«نشسته بودم»	[tus-e-s-t-ot]	«نشسته بودم»
[bass-o-n-ot]	«آمده‌ام»	[bass-o-n-t-ot]	«نیامده‌ام»

الف) صرف منفی چند فعل

۱. منفی مضارع اخباری «بودن»

۹.

[ʔar-pie-n]	«نیستیم»	[ʔar-pie-t]	«نیستم»
[ʔar-pie-re]	«نیستید»	[ʔar-pie-s]	«نیستی»
[ʔar-pie-r]	«نیستند»	[ʔar-pie-e]	«نیست»

۲. منفی ماضی ساده «گرفتن»

۱۰.

[ʔal-to-n]	«نگرفتم»	[ʔal-t-ot]	«نگرفتم»
[ʔal-t-ore]	«نگرفتید»	[ʔal-t-os]	«نگرفتی»
[ʔal-t-or]	«نگرفتند»	[ʔal-t-o]	«نگرفت»

۳. منفی ماضی نقلی «گفتن»

۱۱.

[pârie-n-t-on]	«نگفته‌ایم»	[pârie-n-t-ot]	«نگفته‌ام»
[pârie-n-t-ore]	«نگفته‌اید»	[pârie-n-t-os]	«نگفته‌ای»
[pârie-n-t-or]	«نگفته‌اند»	[pârie-n-t-e]	«نگفته‌است»

۴. منفی ماضی بعید «رفتن»

۱۲.

[(h)enâ-s-t-on]	«نرفته بودیم»	[(h)enâ-s-t-ot]	«نرفته بودم»
[(h)enâ-s-t-ore]	«نرفته بودید»	[(h)enâ-s-t-os]	«نرفته بودی»
[(h)enâ-s-t-or]	«نرفته بودند»	[(h)enâ-s-t-e]	«نرفته بود»

۴.۵. مادهٔ سببی یا واداری

در براهویی رودبار، مادهٔ سببی از طریق اضافه شدن تکواژ سببی ساز /-iefie/ به مادهٔ فعلی غیر سببی ساخته می‌شود.

۱۳.

مصدر غیر سببی	ماده غیر سببی	معنی تآ	مصدر سببی	ماده سببی	معنی
[xâčeng]	[xâč-]	«خوابیدن»	[xâč-iefieng]	[xâč-iefie]	«خواباندن»
[xoliseng]	[xolis-]	«ترسیدن»	[xol-iefieng]	[xol-iefie]	«ترساندن»
[pâ leng]	[pâ l-]	«جوشیدن»	[pal-iefieng]	[pal-iefie]	«جوشاندن»
[xiseng]	[xis-]	«خیسیدن»	[xis-iefieng]	[xis-iefie]	«خیساندن»

۴.۶. شناسه‌های فعلی

۴.۶.۱. شناسه‌های مضارع اخباری

شناسه‌های خاص مضارع اخباری در جدول زیر آورده شده‌اند. در مواردی که مادهٔ فعلی مختوم به واکه یا مختوم به همخوان باشد، یک گروه از شناسه‌های زیر برای ساخت مضارع اخباری به کار می‌رود که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود.

۱. زمانی که، مادهٔ فعل مختوم به واکه /â/ باشد، شناسه‌های زیر برای ساختن مضارع اخباری به کار می‌رود.

۱۴.

مفرد	جمع
۱	۱
-va	-na
۲	۲
-sa	-re
۳	۳
-ek	-ra

۲. زمانی که، مادهٔ فعل مختوم به واکه‌ی مرکب ie باشد شناسه‌های زیر برای ساختن مضارع اخباری به کار می‌رود.

۱۵.

مفرد	جمع
۱	۱
-va/-iva/ -eva	-na/-ina/ -ena
۲	۲
-sa/-isa/ -esa	-re/-ire/ -ere
۳	۳
-ik/ -ek	-ra/-ira/ -era

۳. زمانی که، ماده فعل مختوم به واکه های /a/, /i/, /e/, /o/ و همخوان باشد شناسه های زیر برای ساختن مضارع اخباری به کار می رود.

۱۶.

-ena/-ina	۱	-ova/-iva	۱
-ere/-ire	۲	-esa/-isa	۲
-era/-ira	۳	-ek/-ik	۳

۴.۶.۲. شناسه های مضارع التزامی

۱۷.

-n	۱	-o	۱
-bo	۲	-ak	۲
-/-r	۳	-e	۳

۴.۶.۳. شناسه های امر

۱۸.

-	۱	-	۱
- bo	۲	-/-ak	۲
-	۳	-	۳

۴.۶.۴. شناسه های ماضی ساده

۱. زمانی که ماده فعلی مختوم به واکه باشد، شناسه های زیر در ساخت ماضی ساده به کار می رود.

۱۹.

-n	۱	-t	۱
-re	۲	-s	۲
-r	۳	-	۳

۲. زمانی که ماده فعلی مختوم به همخوان باشد، شناسه های زیر در ساخت ماضی ساده به کار می رود.

۲۰.

-on/-ân	۱	-ot/-ât	۱
-ore/-âre	۲	-os/-âs	۲
-or/-âr	۳	-â	۳

۴.۷. زمان، وجه، نمود

در گونهٔ براهویی فعل از نظر زمان، وجه و نمود مشتمل بر گونه‌هایی است: ۱. مضارع اخباری ۲. مضارع التزامی ۳. مضارع مستمر ۴. امر ۵. ماضی ساده ۶. ماضی استمراری ۷. ماضی مستمر ۸. ماضی نقلی ۹. ماضی بعید. در ادامه هر کدام از این زمان‌ها به تفصیل توضیح داده می‌شود و برای هر کدام مثال‌هایی از فعل‌های لازم، متعدی و همچنین فعل‌های پر کاربرد و اصلی زده خواهد شد.

۴.۷.۱. مضارع اخباری

فعل مضارع اخباری، از مادهٔ فعلی یا مادهٔ مضارع و شناسه‌های مخصوص مضارع اخباری ساخته می‌شود:

۱. مضارع اخباری «دانستن» از مصدر /tâ-y-eng/ و مادهٔ مضارع /tâ-/
۲۱.

[tâ-na]	«می دانیم»	[tâ-va]	«می دانم»
[tâ-re]	«می دانید»	[tâ-sa]	«می دانی»
[tâ-ra]	«می دانند»	[tâ-y-ek] ^۱	«می داند»

۲. مضارع اخباری «گرفتن» از مصدر /?all-eng/ و مادهٔ مضارع /?allie-/
۲۲.

[?allie-na]	«می گیریم»	[?allie-va] ^۲	«می گیرم»
[?allie-re]	«می گیرید»	[?allie-sa]	«می گیری»
[?allie-ra]	«می گیرند»	[?allie-k]	«می گیرد»

۳. مضارع اخباری «شدن» از مصدر /marie-eng/ و مادهٔ مضارع /marie-/
۲۳.

[marie-na]	«می شویم»	[marie-va]	«می شوم»
[marie-re]	«می شوید»	[marie-se]	«می شوی»
[marie-ra]	«می شوند»	[marie-k]	«می شود»

۴. مضارع اخباری «رفتن» از مصدر /(h)en-eng/، مادهٔ مضارع /kâ-/
۲۴.

^۱ بین دو واژهٔ /â/ و /e/ همخوان میانجی /y/ ظاهر شده‌است.

^۲ ادغام واژهٔ ماده با واژهٔ شناسه

۲۴.

[kâ-na]	«می رویم»	[kâ-va]	«می روم»
[kâ-re]	«می روید»	[kâ-sa]	«می روی»
[kâ-ra]	«می روند»	[kâ-y-ek]	«می رود»

۵. مضارع اخباری «کردن» از مصدر /kann-eng/ ماده مضارع /kie-/

۲۵.

[kie-na]	«می کنیم»	[kie-va]	«می کنم»
[kie-re]	«می کنید»	[kie-se]	«می کنی»
[kie-ra]	«می کنند»	[kie-k]	«می کند»

۶. مضارع اخباری «بودن» از مصدر /?ann-eng/ و ماده مضارع /?arie-/

مضارع اخباری فعل بودن بر خلاف قاعده ساخت مضارع اخباری در گونه براهویی ساخته می شود. به این شکل که، از ماده مضارع /?arie-/ و صورت های متصل فعل بودن ساخته می شود.

۲۶.

[?arie-n]	«هستیم»	[?arie-t] ^۱	«هستم»
[?arie-re]	«هستید»	[?arie-s]	«هستی»
[?arie-r]	«هستند»	[?ari-e]	«هست»

۷. مضارع اخباری متصل «بودن»^۲

۲۷.

/-on/	«ایم»	/-ot/	«ام»
/-ore/	«اید»	/-os/	«ای»
/-or/	«اند»	/-e/	«است»

در براهویی رودبار فعل «داشتن» در زمان حال وجود ندارد، مفهوم داشتن با استفاده از یک ساخت نحوی بیان می شود. به این صورت که، از حالت مفعولی اسم یا ضمیر شخصی به همراه مضارع اخباری سوم شخص مفرد فعل بودن، مضارع «داشتن» ساخته می شود.^۱

^۱ [?arie-ot → ?arie-t]

^۲ از مقایسه صورت های متصل با منفصل مشخص می شود که صورت های منفصل، با افزوده شدن صورت های متصل به یک ماده ساخته شده اند. صرف مضارع اخباری متصل فعل بودن، به عنوان فعل اسنادی/ربطی به کار می رود.

۲۸.

[nan-y-e ?arie]	«ما را هست ← داریم»	[kan-y-e ?arie]	«من را هست ← دارم»
[?arie nan-y-e]		[arie kan-y-e]	
[nom-y-e ?arie]	«شما را هست ← دارید»	[ni-y-e ?arie]	«تو را هست ← داری»
[?arie nom-y-e]		[?arie ni-y-e]	
[yiet-e ?arie]	«آن‌ها را هست	[yied-e ?arie]	«او را هست ← دارد»
[?arie yiet-e]	← دارند»	[?arie yied-e]	

۴.۷.۲. مضارع التزامی

از ماده فعلی یا ماده مضارع و شناسه‌های خاص، مضارع التزامی ساخته می‌شوند.

۱. مضارع التزامی «دانستن» از مصدر /tâ-y-eng/ و ماده مضارع /tâ-/

۲۹.

[tâ-y-in]	«بدانیم»	[tâ-y-o]	«بدانم»
[tâ-y-bo]	«بدانید»	[tâ-y-ak]	«بدانی»
[tâ-y-er]	«بدانند»	[tâ-y-e]	«بداند»

۲. مضارع التزامی «گرفتن» از مصدر /?all-eng/ و ماده مضارع /?all-/

۳۰.

[?all-in]	«بگیریم»	[?all-y-o]	«بگیرم»
[?all-bo]	«بگیرید»	[?all-ak]	«بگیری»
[?all-y-er]	«بگیرند»	[?all-y-e]	«بگیرد»

۳. مضارع التزامی «شدن» از مصدر /marie-eng/ و ماده مضارع /mar-/

۳۱.

[mar-in]	«بشویم»	[mar-y-o]	«بشوم»
[mar-bo]	«بشوید»	[mar-ak]	«بشوی»
[mar-y-er]	«باشند»	[mar-y-e]	«بشود»

۴. مضارع التزامی «کردن» از مصدر /karr-eng/ و ماده مضارع /kier-/

^۲ در گویش‌های بندرعباسی، منوجانی، بشاگردی و فارسی قدیم گاهی اوقات برای نشان دادن معنای فعل داشتن، از فعل بودن استفاده می‌کند و برای بیان مفهوم آن از یک ساخت نحوی استفاده می‌شود. به این صورت که از حالت مفعولی و فعل بودن ساخته می‌شود. نمونه در متون قدیم فارسی: مرا چشمی است خون افشان (من چشمی خون افشان دارم) و پدری بود و او را سه پسر بود (سه پسر داشت).

۳۲

[kier-in]	«بکنیم»	[kier-y-o]	«بکنم»
[kier-bo]	«بکنید»	[kier-ak]	«بکنی»
[kier-er]	«بکنند»	[kier-e]	«بکند»

۵. مضارع التزامی «رفتن» از مصدر /en-eng(h)/، ماده مضارع /kâ-/

۳۳

[kâ-y-in]	«برویم»	[kâ-y-o]	«بروم»
[kâ-bo]	«بروید»	[kâ-k]	«بروی»
[kâ-y-er]	«بروند»	[kâ-y-e]	«برود»

۴.۷.۳. مضارع مستمر

مضارع مستمر از یک جزء ثابت که در اصل مضارع اخباری سوم شخص مفرد «داشتن» /dâštan/ فارسی است به اضافه مضارع اخباری فعل اصلی ساخته می‌شود.

۱. مضارع مستمر «شدن»

۳۴

[dâre marieva]	«دارم می شوم»	[dâre mariena]	«داریم می شویم»
[dâre mariesa]	«داری می شوی»	[dâre marier]	«دارید می شوید»
[dâre mariek]	«دارد می شود»	[dâre mariera]	«دارند می شوند»

۲. مضارع مستمر «خواندن»

۳۵

[dâre x ^w âneva]	«دارم می خوانم»	[dâre x ^w ânena]	«داریم می خوانیم»
[dâre x ^w ânesa]	«داری می خوانی»	[dâre x ^w âner]	«دارید می خوانید»
[dâre x ^w ânek]	«دارد می خواند»	[dâre x ^w ânera]	«دارند می خوانند»

۴.۷.۴. امر

امر دوم شخص مفرد یا خود ماده مضارع واقع می‌شود^۱ یا با اضافه شدن تکواژ -ak به ماده مضارع ساخته می‌شود و در مواردی نیز به هر دو صورت ظاهر می‌شود. امر دوم شخص جمع با اضافه کردن تکواژ -bo به ماده مضارع ساخته می‌شود:

^۱ احتمالاً تحت تأثیر زبان‌های ایرانی مثل فارسی، بلوچی یا رودباری قرار گرفته است.

۳۶

[tâ]	«بدان»	[tâ-y-bo]	«بدانید»
[tâ-y-ak]			
[narr-ak]	«بدو»	[narr-bo]	«بدوید»
[muG-ak]	«بدوز»	[muG-bo]	«بدوزید»
[ʔarsieng]	«برگرد»	[ʔarsieng-bo]	«برگردید»
[ʔarsieng-ak]			
[tus]	«بنشین»	[tus-bo]	«بنشینید»
[tus-ak]			
[bet-ak]	«بینداز»	[bet-bo]	«بیندازید»
[ʔall-ak]	«بگیر»	[ʔall-bo]	«بگیرید»
[marr-ak]	«بشو»	[ma-bo]	«بشوید»

۴.۷.۵. آینده

ساخت ویژه‌ای برای آینده وجود ندارد و مانند گویش رودباری و زبان فارسی گفتاری، مفهوم آینده با مضارع اخباری بیان می‌شود.

۳۷. «حسن فردا صبح می‌رود»

[Hassan paggi sob kê-y-ek]

۴.۷.۶. ماضی ساده

از ماده فعلی و شناسه‌های خاص ماضی ساده ساخته می‌شود.

۱. ماضی ساده «دانستن» از مصدر /tây-eng/، ماده ماضی /tâyes-/

۳۸

[tâyes-on]	«دانستیم»	[tâyes-ot]	«دانستم»
[tâyes-ore]	«دانستید»	[tâyes-os]	«دانستی»
[tâyes-or]	«دانستند»	[tâyes]	«دانست»

۲. ماضی ساده «افتادن» از مصدر /tamm-eng/، ماده فعلی /tamm-/

۳۹

[tamm-ân]	«افتادیم»	[tamm-ât]	«افتادم»
[tamm-âre]	«افتادید»	[tamm-âs]	«افتادی»
[tamm-âr]	«افتادند»	tamm-â	«افتاد»

۳. ماضی ساده «گرفتن» از مصدر /ʔall-eng/ و ماده ماضی /ʔalk-/

۴۰.

[ʔalk-on]	«گرفتیم»	[ʔalk-ot]	«گرفتم»
[ʔalk-ore]	«گرفتید»	[ʔalk-os]	«گرفتی»
[ʔalk-or]	«گرفتند»	[ʔalk]	«گرفت»

۴. ماضی ساده «بودن» از مصدر /ʔass-eng/ و ماده ماضی /ʔass-/

۴۱.

[ʔass-on]	«بودیم»	[ʔass-ot]	«بودم»
[ʔass-ore]	«بودید»	[ʔass-os]	«بودی»
ass-or]ʔ[«بودند»	ass]ʔ[«بود»

مفهوم ماضی ساده فعل «داشتن» در این گونه زبانی با کمک حالت مفعولی اسم یا ضمیر شخصی به همراه ماضی ساده سوم شخص مفرد فعل بودن منتقل می شود.

۴۲.

[nan-y-e ʔas]	«ما را بود ←»	[kan-y-e ʔas]	«من را بود ←»
[ʔas nan-y-e]	«داشتیم»	[ʔas kan-y-e]	«داشتم»
[nom-y-e ʔas]	«شمارا بود ←»	[ni-y-e ʔas]	«تو را بود ←»
[ʔas nom-y-e]	«داشتید»	[ʔas ni-y-e]	«داشتی»
[yeit-e ʔas]	«آنها را بود ←»	[Yietie ʔas]	«او را بود ← داشت»
[ʔas yeit-e]	«داشتند»	[ʔas yied-e]	

۵. ماضی ساده «شدن» از مصدر /mass-eng/ و ماده ماضی /mass-/

۴۳.

[mass-on]	«شدیم»	[mass-ot]	«شدم»
[mass-ore]	«شدید»	[mass-os]	«شدی»
[mass-or]	«شدند»	[mass]	«شد»

۶. ماضی ساده «رفتن» از مصدر /h/en-eng/، ماده ماضی /h/enâ-/

۴۴.

[(h)enâ-n]	«رفتیم»	[(h)enâ-t]	«رفتم»
[(h)enâ-re]	«رفتید»	[(h)enâ-s]	«رفتی»
[(h)enâ-r]	«رفتند»	[(h)enâ]	«رفت»

۴.۷.۷. ماضی استمراری

ماضی استمراری از ماضی ساده و نند /-a/ ساخته می شود:

۱. ماضی استمراری «دانستن»

۴۵.

[tâyes-on-a]	«می دانستیم»	[tâyes-ot-a]	«می دانستم»
[tâyes-ore] ^۱	«می دانستید»	[tâyes-os-a]	«می دانستی»
[tâyes-or-a]	«می دانستند»	[tâyes-ak-a]	«می دانست»

۲. ماضی استمراری «افتادن»

۴۶.

[tamm-ân-a]	«می افتادیم»	[tamm-ât-a]	«می افتادم»
[tamm-âre]	«می افتادید»	[tamm-âs-a]	«می افتادی»
[tamm-âr-a]	«می افتادند»	[tamm-âk-a]	«می افتاد»

۳. ماضی استمراری «گرفتن»

۴۷.

[?alk-on-a]	«می گرفتیم»	[?alk-ot-a]	«می گرفتم»
[?alk-ore]	«می گرفتید»	[?alk-os-a]	«می گرفتی»
[?alk-or-a]	«می گرفتند»	[?alk-ak-a]	«می گرفت»

۴. ماضی استمراری «شدن»

۴۸.

[mass-on-a]	«می شدیم»	[mass-ot-a]	«می شدم»
[mass-ore]	«می شدید»	[mass-os-a]	«می شدی»
[mass-or-a]	«می شدند»	[mass-ak-a]	«می شد»

۴.۷.۸. ماضی نقلی

از ماده فعلی به اضافه تکواژ /-on/ و صورت های متصل فعل «بودن» ساخته می شود:

۱. ماضی نقلی «آمدن»

^۱ ادغام واکه شناسه با نند استمراری ساز /-a/

۴۹.

[bass-on-on]	«آمده ایم»	[bass-on-ot]	آمده ام
[bass-on-ore]	«آمده اید»	[bass-on-os]	آمده ای
[bass-on-or]	«آمده اند»	[bass-on-e]	آمده است

۲. ماضی نقلی «شدن»

۵۰.

[mass-on-on]	«شده ایم»	[mass-on-ot]	«شده ام»
[mass-on-ore]	«شده اید»	[mass-on-os]	«شده ای»
[mass-on-or]	«شده است»	[mass-on-e]	«شده است»

۳. ماضی نقلی «گفتن»

۵۱.

[pârie ¹ -n-on]	«گفته ایم»	[pârie-n-ot]	«گفته ام»
[pârie-n-ore]	«گفته اید»	[pârie-n-os]	«گفته ای»
[pârie-n-or]	«گفته اند»	[pârie-n-e]	«گفته است»

۴. ماضی نقلی «بودن»

۵۲.

[ʔas-on-on]	«بوده ایم»	[ʔas-on-ot]	«بوده ام»
[ʔas-on-ore]	«بوده اید»	[ʔas-on-os]	«بوده ای»
[ʔas-on--or]	«بوده اند»	[ʔas-on-e]	«بوده است»

مفهوم ماضی نقلی فعل «داشتن» در این گونه زبانی با کمک حالت مفعولی اسم یا ضمیر شخصی به همراه ماضی نقلی سوم شخص مفرد فعل بودن منتقل می شود.

۵۳.

nan-y-e ʔas-on-e	«ما را بوده است ← داشته ایم»	kan-y-e ʔas-on-e	«من را بوده است ← داشته ام»
ʔas-on-e nan-y-e		ʔas-on-e kan-y-e	
nom-y-e ʔas-on-e	«شما را بوده است ← داشته اید»	Ni-y-e ʔas-on-e	«تو را بوده است ← داشته ای»
ʔas-on-e nom-y-e		ʔas-on-e ni-y-e	
Yeit-e ʔas-on-e	«آن ها را بوده است ← داشته اند»	Yied-e ʔas-on-e	«او را بوده است ← داشته است»
ʔas-on-e yeit-e		ʔas-on-e yied-e	

^۱ ادغام واکنه ماده فعلی و واکنه تکواژ نقلی ساز.

۹.۷.۴. ماضی بعید

از ماده فعلی و جزء /-S/ و صورت‌های متصل فعل «بودن» ساخته می‌شود:

۱. ماضی بعید «گفتن»

۵۴.

[pârie-s-on]	«گفته بودیم»	[pârie-s-ot]	«گفته بودم»
[pârie-s-ore]	«گفته بودید»	[pârie-s-os]	«گفته بودی»
[pârie-s-or]	«گفته بودند»	[pârie-s-e]	«گفته بود»

۲. ماضی بعید «نشستن»

۵۵.

[tus-e ¹ -s-on]	«نشسته بودیم»	[tus-e-s-ot]	«نشسته بودم»
[tus-e-s-ore]	«نشسته بودید»	[tus-e-s-os]	«نشسته بودی»
[tus-e-s-or]	«نشسته بودند»	[tus-e-s-e]	«نشسته بود»

۳. ماضی بعید «رفتن»

۵۶.

[(h)enâ-s-on]	رفته بودیم	[(h)enâ-s-ot]	رفته بودم
[(h)enâ-s-ore]	رفته بودید	[(h)enâ-s-os]	رفته بودی
[(h)enâ-s-or]	رفته بودند	[(h)enâ-s-e]	رفته بود

۴. ماضی بعید «شدن»

۵۷.

[mass-e-s-on]	«شده بودیم»	[mass-e-s-ot]	«شده بودم»
[mass-e-s-ore]	«شده بودید»	[mass-e-s-os]	«شده بودی»
[mass-e-s-or]	«شده بودند»	[mass-e-s-e]	«شده بود»

۱۰.۷.۴. ماضی مستمر

ماضی مستمر از یک جزء ثابت که در اصل ماضی ساده سوم شخص مفرد «داشتن» /dâštan/ فارسی است به اضافه ماضی ساده فعل اصلی ساخته می‌شود.

۱. ماضی مستمر «رفتن»

۵۸.

[dâšt (h)enâta]	«داشتم می رفتم»	[dâšt (h)enâna]	«داشتیم می رفتیم»
[dâšt (h)enâsa]	«داشتی می رفتی»	[dâšt (h)enâre]	«داشتید می رفتید»
[dâšt (h)enâka]	«داشت می رفت»	[dâšt (h)enâra]	«داشتند می رفتند»

۲. ماضی مستمر «خواندن»

۵۹.

[dâšt x ^w ânât]	«داشتم می خواندم»	[dâšt x ^w ânân]	«داشتیم می خواندیم»
[dâšt x ^w ânâs]	«داشتی می خواندی»	[dâšt x ^w ânâre]	«داشتید می خواندید»
[dâšt x ^w ânâ]	«داشت می خواند»	[dâšt x ^w ânâr]	«داشتند می خواندند»

۴. ۸. فعل مجهول

جمله‌های مجهول به باور آجر (Adger, 2003, p. 229) جایگزین جفت‌های معلومشان هستند، اما نه یک جایگزین بی کم و کاست. از این رو راسخ مهند (Rasekhmahand, 2007) معتقد است، مجهول در طبقه فرآیندهایی قرار می‌گیرد که ظرفیت نحوی فعل و به عبارتی نقش دستوری فعل و نه نقش معنایی آن را تغییر می‌دهد (Sharifipurs, 2017, p. 207).

در گونه براهویی رودبار جنوب، فعل مجهول با مصدر به همراه صرف فعل معین شدن /masseng/ متناسب با زمان مورد نظر ساخته می‌شود. در این گونه زبانی، مضارع اخباری مجهول، امر مجهول، ماضی ساده مجهول و ماضی استمراری مجهول وجود دارد. پس از توضیح نحوه ساخت فعل مجهول در هر زمان و وجه، مجهول دوم شخص مفرد [xann-eng] «دیدن» به عنوان نمونه آورده می‌شود.

۴. ۸. ۱. مضارع اخباری مجهول

از مصدر به همراه مضارع اخباری /masseng/ ساخته می‌شود.

۶۰. «دیده می شوی» [xanneng mariese]

۴. ۸. ۲. امر مجهول

از مصدر به همراه امر /masseng/ ساخته می‌شود.

۶۱. «دیده شو» [xanneng marrak]

۴.۸.۳. ماضی ساده مجهول

از مصدر به همراه ماضی ساده /masseng/ ساخته می‌شود.

۶۲. «دیده شدی» [xanneng massot]

۴.۸.۴. ماضی استمراری مجهول

از مصدر به همراه ماضی استمراری /masseng/ ساخته می‌شود.

۶۳. «دیده می‌شدی» [xanneng massota]

۵. نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از بررسی ساختمان فعل در گونهٔ براهویی رودبار را می‌توان به شکل زیر خلاصه کرد:

۱- در گونهٔ براهویی رودبار، فعل به دو شکل ساخته می‌شود: در برخی افعال، فعل بر پایهٔ یک ماده ساخته می‌شود. به بیان دیگر، ماده تنها بر عمل دلالت می‌کند نه بر زمان یا وجه و باب. زمان و وجه فعل و نیز شخص و شمار آن با شناسه‌های فعلی معین می‌گردد. این ماده برای ساختن همهٔ زمان‌ها و وجه‌ها و نمودها که شامل زمان مضارع اخباری، مضارع التزامی، مضارع مستمر، امر، ماضی ساده، ماضی استمراری، ماضی نقلی، ماضی بعید و ماضی مستمر است، به کار می‌رود. در برخی دیگر از افعال، فعل بر پایهٔ دو مادهٔ ماضی و مضارع ساخته می‌شود. مادهٔ مضارع برای ساختن زمان مضارع و امر به کار می‌رود و مادهٔ ماضی برای ساختن زمان‌های ماضی ساده، ماضی استمراری، ماضی نقلی، ماضی بعید و ماضی مستمر به کار می‌رود.

۲- فعل از نظر زمان، وجه و نمود عبارت‌اند از مضارع اخباری، مضارع التزامی، امر، مضارع مستمر، ماضی ساده، ماضی استمراری، ماضی مستمر، ماضی نقلی، ماضی بعید.

۳- پسوند مصدر ساز /-eng/ است که به مادهٔ فعلی اضافه می‌گردد. بعضی از افعال دارای دو شکل مصدر هستند و فعل «شدن» با سه شکل مصدر ساخته می‌شود.

۴- وند استمراری ساز در ماضی استمراری /-a/ است که به انتهای شناسه‌های ماضی ساده متصل می‌شود و به آن‌ها حالت استمراری می‌دهد.

۵- وند نهی به شکل تکواژهای /pa/، /fa/ ظاهر می‌شود. در فعل امر، زمانی که مادهٔ فعل مختوم به همخوان باشد، وند نهی ساز /pa/ و زمانی که مختوم به واکه باشد وند نهی ساز /fa/ است. در فعل‌های امر دوم شخص مفرد، جزء منفی ساز به آخر فعل اضافه می‌گردد اما در امر دوم شخص جمع، بین مادهٔ فعلی و شناسه می‌آید.

۶- وند نفی به شکل تکواژهای /pa/ /pie/ /p/ /fa/ /f/ /to/ و /t/ ظاهر می‌شود. در فعل‌های مضارع اخباری، التزامی، ماضی ساده، استمراری، نقلی و بعید، زمان منفی کردن، وند نفی ساز بین ماده فعلی و شناسه ظاهر می‌شود.

۷- ساخت ویژه‌ای برای زمان آینده وجود ندارد. ساخت آینده مانند گویش رودباری و زبان فارسی با مضارع اخباری مشخص می‌شود.

۸- ماده واداری از ماده فعلی غیرواداری به علاوه جزء /-iefie/ ساخته می‌شود.

۹- ساخت مجهول با مصدر به همراه صرف فعل معین شدن /masseng/ متناسب با زمان مورد نظر ساخته می‌شود. در این گونه زبانی، مضارع اخباری مجهول، امر مجهول، ماضی ساده مجهول و ماضی استمراری مجهول وجود دارد.

فهرست منابع

آرلاتو، آنتونی. (۱۳۸۴). *درآمدی بر زبان‌شناسی تاریخی*. ترجمه یحیی مدرس‌ی تهران. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

راسخ مهند، محمد. (۱۳۸۶). «ساخت ناگذرا در فارسی». *زبان و زبان‌شناسی*. دوره ۳. شماره ۵. صص ۱-۲۰. سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی استان کرمان (۱۳۹۶). *سالنامه آماری استان کرمان*. تهران: سازمان برنامه و بودجه کشور.

شرفی پور شیرازی، احمدرضا. (۱۳۹۶). «از گرهی نقشی تا ساخت مجهول». *زبان پژوهی*. سال ۱۲. شماره ۲۷. صص ۲۰۱-۲۲۱.

شیبانی فرد، فاطمه و اگنس کرن (۱۳۹۶). «مطالعه شباهت‌ها و تفاوت‌های آوایی بین براهویی رودباری و گویش لاشاری ایرانشهر». ارائه شده به دومین کنفرانس بین‌المللی مسائل زبان و گویش‌ها و زبان‌شناسی. ۱۲ بهمن ۱۳۹۶. دانشگاه شهید چمران اهواز.

شیری، علی‌اکبر. (۱۳۹۷). *درآمدی بر گویش‌شناسی*. تهران: مازیار.

صدیقی نژاد، سپهر و خلیفه لو، سید فرید. (۱۳۹۶). «معرفی پاره ای از مختصات واجی منحصر به فرد گویش رودباری کرمان». *نشر پژوهی ادب فارسی*. دوره ۲۰. شماره ۴۱. صص ۲۰۴-۱۸۳.

قاسمی، نغمه. (۱۳۹۴). *بررسی زبان براهویی در منطقه بلوچستان ایران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

مدرس‌ی، یحیی. ۱۳۹۱. *درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان*. تهران. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

مطلبی، محمد. (۱۳۸۵). *بررسی گویش رودباری (کرمان)*. رساله دکتری. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

مطلبی، محمد، و شیبانی فرد، فاطمه. (۱۳۹۲). مواردی از واج‌شناسی تاریخی گویش رودباری کرمان. *ادب و زبان*. شماره ۳۴. صص ۳۱۱-۳۲۹.

References

- Adger, D. (2003). *Core syntax: minimalist approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Arlotto, A. (2005). *Introduction to historical linguistics* (Y. Modarresi. Trans.). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Chambers, J. K., & Trudgill, P. (1980). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6nd ed.). New Jersey: Blackwell Publishing.
- Elfenbein, J. (1986). *Brahui*. *Encyclopædia Iranica*. New York: Columbia University. Retrieved from <<http://www.iranicaonline.org/articles/brahui>>
- Elfenbein, J. (1999). *Brahui phonology*. In A. Kaye (Ed.), *Phonologies of Asia and Africa* (pp. 797-811). Winona Lake: Eisenbrauns.
- Ethnologue (Languages of the Word) (2019). Brahui. Retrieved from <<https://www.ethnologue.com/language/brh>>
- Management and Planning Organization of Kerman (2017). *Statistical yearbook of Kerman province*. Tehran: Plan and Budget Organization of Iran [In Persian].
- Moddaressi, Y. (2012). *An Introduction to the sociology of language*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Motallebi, M. (2006). *The study of Rudbari dialect of Kerman* (PhD dissertation). Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran [In Persian].
- Motallebi, M. & Sheybanifard, F. (2013). Historical phonology of Roudbari dialect in Kerman. *Journal of Letters and Language*, 16(34), 311-329 [In Persian].
- Qasemi, N. (2015). Study of Brahui language in Baluchistan region of Iran (Master's thesis). Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran [In Persian].
- Rasekh Mahand, M. (2007). Inchoative in Persian. *Journal of Language and Linguistics*, 3(5), 1-20 [In Persian].
- Seddiqi-Nejad, S. & Khalifehlou, F. (2017). Introducing some idiosyncratic phonological features of Rūdbāri (Kerman) dialect. *Journal of Letters and Language*, 20(41), 183-204 [In Persian].
- Sharifpur Shirazi, A. (2018). From a functional node to the passive construction. *Zabanpazhuhi*, 10(27), 201-221 [In Persian].
- Sheybanifard, F. & Korn, A. (2018). A historical study of ʈ, ɖ, ɾ, K consonants and ie, ue diphthongs in Brahui dialect of Ruedbar-Jonub. *Anatolia-The Caucasus-Iran: Ethnic and Linguistic Contact (ACIC)*, 10-12 May, Yerevan, Armenia.
- Sheybanifard, F. & Korn, A. (2018). A study of similarities and differences between Brahui variety of Ruedbar-Jonub and Lashari dialect. The Second international Conference on Current Issues of Language, Dialect and Linguistics, 1-2 February, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran [In Persian].
- Shiri, A. A. (2018). *An introduction to dialectology*. Tehran: Maziar [In Persian].
- Skjærwø, P. O. (1988). Baškardi. *Encyclopedia Iranica*, 3, 846-850.

A Description of the Verb Structure in Brahui Variety of Rudbar-Jonub

Fatemeh Sheybanifard¹
Zohreh Zarshenas²

Received: 23/12/2018
Accepted: 29/04/2019

Abstract

In India, the majority of people speak in one of the Indo-European languages, or more specifically, one of the languages derived from Sanskrit. However, in the southern part of this country there are several prevalent languages related to a family of languages that has existed since before the era of Indo-European languages, and these languages are still expanding and flourishing. This family of languages is called Dravidian, and the most important members are: Tamil, Telegu, and Malayalam. A family of languages with about 70 prevalent languages in Southern Asia belongs to the Dravidian family. They are more than 215 million people who speak in one of the Dravidian languages, who typically live in India, Pakistan, and Srilanka. The Proto-Dravidian language is the common mother language of all Dravidian languages, which has been reconstructed by linguists. The Proto-Dravidian language is divided into three sub families: Proto-North-Dravidian, Proto-Central-Dravidian, and Proto-South-Dravidian. A group of Dravidian speaking people have migrated to the borders of India and have taken residence in Aryan settlements. This group consists of Brahui in the Northwest, and Kurux and Malto in the Eastern India, the three of which belong to the family of North-Dravidian languages. Of these, the Brahui are the farthest with respect to geographical distance from their mainland, i.e. India. Almost none of the ancient characteristics of the Proto-Dravidian have been preserved by the Brahui. This language has been in contact with Indo-Aryan languages, such as Persian, for centuries and has been surrounded by these languages. At the moment, only five percent of the words used in Brahuidi language are of Dravidian origin. The Brahui language is the secluded member of the Dravidian family of languages and sometimes has been recorded as Brahuidi, Brahuigi, Bruhi, Bruhaki, and Kurgali. The first significant presence of Brahui in history goes back to the 17th century and the transcripts left by Mongols in Khanate Kalat. The Brahui language is spoken in Balochistan, mostly in the Pakistani part of the region. Brahui speakers also reside in Kalat, Karachi and

¹ PhD, Old & Middle Iranian Languages & Culture (Corresponding author); fsheibani91@yahoo.com

² Member of the Faculty & Head of the department of Old & Middle Iranian Languages & Culture, Institute for Humanities & Cultural Studies; zzarshenas@gmail.com

Heidarabad, and most of them are Bilingual (Brahui and Balochi). The Brahui language consists of three main dialects: (1) Sarawani, (2) Jhalawani, and (3) Kalati. Because of the seclusion from other languages of the Dravidian family, and also multilingualism and minority of the speakers, this language has been influenced by the non-Dravidian languages in its proximity. During the past centuries, a group of Brahui people migrated to Iran by way of Pakistan and Afganistan border. According to experts and local speakers, the Brahui first entered Iran about three or four hundred years ago. A group of them has migrated from Sistan and Baluchestan to Southern Kerman and today most of them reside in Tom-meyri village, which is a part of Rudbar Jonoub division. About two centuries after migration and mingling with the people of Rudbar, they have severed all their racial and emotional ties with their siblings in Sistan and Baluchestan region. Due to being a minority, and the need to communicate with their hosts, they have learned the language of the majority (Rudbari language variety) and have used it in their everyday lives. In recent decades, the abundance of social changes have resulted in the addition of Persian to the collection of the languages used by this people, especially the youth and the middle aged. As a result of this trilingualism, their language variety is different from the Brahui language spoken in Baluchestan. According to the statistics presented by the rural municipality of this village, the number of the Brahui who live in the region is 750 people and 155 households. Proximity with the people of Rudbar and mingling with them for two centuries have resulted in the assimilation of the Brahui with most of the cultural components of the Rudbari people. The Brahui are Muslims and they were followers of the Sunni tradition, but the Brahui of Rudbar have converted to Shiism. There is no difference between the clothing, traditions, customs, conventions, and rituals of the Brahui and the original people of Rudbar. Today, the only distinctions between the Brahui and the original people of Rudbar are the differences in appearance and language; that is, the Brahui of Rudbar are all trilingual. They speak Brahui among themselves, and use the Rudbari variety in their communications with the people of Rudbar, and they use verbal Persian in their contacts with other people. Two centuries of proximity and coexistence with the main natives of the region and the use of Rudbari dialect to interact with them have created a new variety of Brahui language, which we can call it the Brahui variety of Rudbar-Jonub. The research area is Tom-meyri village of Rudbar-Jonub. All the data in this study were field-specific and interviewed by male and female speakers (30) / from different age levels (from 9 to 100 years) and from different education. The purpose of this study is to describe the structure of verb in this variety. The verb is made in this variety by two forms; in some verbs, the verb is made on the basis of one stem. In other words, the stem implies only action. In others, the verb is made on the basis of two stems: past and present. Brahui of Rudbar-Jonub has 3 modes: indicative, subjunctive and imperative. This variety has 9 tenses: simple present, simple past, present continuous, future, imperative, past continuous, continuous past, present perfect, past perfect.

Keywords: Structure of verb, Language variety of Rudbar-Jonub, Dravidian family, Rudbar-Jonub

گفتمان کاوی دو متن قانون اساسی ایران در قرن بیستم و رابطه آن با قدرت^۱

ژاله حساس خواه^۲

معصومه ارجمندی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۰۸

چکیده

این پژوهش، با روشی مقابله‌ای و انتقادی بر آن است تا به واکاوی ایدئولوژی پنهان قدرت، در لایه‌های گفتمانی متن حاصل از دو قانون اساسی مرتبط با «حقوق ملت» بپردازد. این دو قانون مشتمل بر قانون جمهوری اسلامی (۱۳۵۸ هجری شمسی، ۱۹۷۹ میلادی) و قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵ هجری شمسی، ۱۹۰۶ میلادی) هستند. به این منظور، ۱۷ سازه استدلالی-گفتمانی (گزینش واژه‌ها و تعبیرات خاص از طریق نام‌دهی) با استناد به آرای انتقادی فرکلاف (Fairclough, 2015)، ون لیون (Van Leeuwen, 2008) و مشخصه‌های بافت محور هایمز (Hymes, 1974) در دو متن حقوقی، تفسیر و تبیین گردیدند. در این پژوهش، مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی مستخرج از دو متن قانون اساسی و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.19046.1505

^۲ دکترای تخصصی زبان و ادبیات انگلیسی، دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، عضو هیأت علمی دانشگاه گیلان (نویسنده

مسئول)؛ hassas@guilan.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی همگانی، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رشت؛

Arjmandi@iaurasht.ac.ir

مشروطه از طریق اعمال فرمول مجذور خسی از جنبه کمی مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه این بررسی نشان داد که در میزان بهره‌گیری از مؤلفه‌های طرد، جذب و زیرشمول‌های آن‌ها در بازنمایی ایدئولوژی پنهان قدرت بین دو قانون اساسی، تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، بر پایه تحلیل کیفی بین صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک و طبیعی‌شدگی مناسبات قدرت، از طریق لایه‌های صوری زبان، ارتباطی دوسویه برقرار است. بنابراین، در فرایند تحلیل انتقادی این دو متن، به واسطه ساخت ایدئولوژیک استنتاج‌شده از دو متن حقوقی، میزان آگاهی‌بخشی، قدرت‌دهی و روابط نابرابر قدرت، از طریق بازنمایی سازه‌های استدلالی-گفتمانی، به دست می‌آید.

واژه‌های کلیدی: سازه‌های استدلالی-گفتمانی، تحلیل گفت‌مان انتقادی-

حقوقی، صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک قدرت

۱. مقدمه

تحلیل گفت‌مان انتقادی^۱، گزاره‌های تلویحی طبیعی‌شده را که به صورت تلویحی، باری ایدئولوژیک به همراه خود دارند و در گفت‌مان نمایان می‌شوند، واکاوی می‌نماید. پژوهش حاضر با استناد بر تحلیل گفت‌مان حقوقی، به تفسیر و تبیین کارکردهای زبانی، نقش گفت‌مان و صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک قدرت در متن‌های قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸) و قانون مشروطه ایران (۱۲۸۵) می‌پردازد. زبان‌شناسی حقوقی، به مثابه یکی از شاخه‌های نوین زبان‌شناسی کاربردی و تحلیل گفت‌مان، علمی بینارشته‌ای، برگرفته از دو حوزه زبان‌شناسی و حقوق است. این علم از سال ۱۹۹۷ در جوامع زبانی و حقوقی در آمریکا و اروپا مورد استقبال قرار گرفته است. در این شاخه علمی جدید، اجزای زبانی متن به همراه مشخصه‌های معناداری که مشتمل بر بار ایدئولوژیک در گفت‌مان هستند، توصیف و تفسیر می‌گردند. آن‌گاه گفت‌مان حاصل که در معرض بافت موقعیتی شامل متغیرهای اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، در کنار هم اجتماع یافته و بافت اجتماعی را پدید می‌آورند، تبیین می‌گردند. این پژوهش، قصد دارد به کشف و تبیین لایه‌های نهفته سازه‌های استدلالی-گفتمانی^۲ زبان بپردازد که در ارتباط تنگاتنگ با قدرت، در زیر بخش حقوق ملت در دو متن قانون اساسی ایران (جمهوری اسلامی و مشروطه) هستند. این فرآیند با استناد بر تحلیل و تفسیر سازه‌های استدلالی-گفتمانی پنهان قدرت در باب حقوق ملت به مثابه

^۱ critical discourse analysis

^۲ discursive structures

ابزار کاربردشناختی در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار می‌گیرند. در این راستا، لایه‌های استدلالی موجود در دو متن قانون اساسی مورد نظر در قالب واژه‌ها، جمله‌ها و پاره‌گفته‌هایی که از بار قدرت و ایدئولوژیک برخوردارند و ابزار کاربرد شناختی و نیت گردآورندگان را بازنمایی می‌کند را شناسایی می‌کنیم. سپس آن‌ها را ارزیابی و مقایسه می‌نمائیم.

در تحلیل گفتمان انتقادی-حقوقی، هدف بررسی «فرآورده» متن نیست، بلکه آن به دنبال تحلیل «فرایند» است. بر پایه آن کردار اجتماعی در بافت موقعیتی ویژه در قالب زبانی بازنمایی می‌گردد. از جمله کردار اجتماعی که در قالب‌های زبانی، پنهان‌سازی می‌گردد و نمودی طبیعی را بیان می‌دارد، مشخصه «قدرت» است. رابطه زبان و قدرت و صورت‌بندی پنهان قدرت در متن گفتمان و بافت حاصل، یکی از ارکان مورد بررسی در تحلیل گفتمان حقوقی است. این رویکرد، در ارتباط تنگاتنگ با عواملی همچون زبان، متن، گفتمان، بافت اجتماعی، قدرت در کنار صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک گفتمانی قرار گرفته‌اند.

صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک گفتمانی، بنا به میزان سلطه و تأثیر و تحمیل قدرت بازنمود می‌یابند. با استناد بر رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی-حقوقی می‌توان در بافتی موقعیتی و اجتماعی، صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک گفتمان مسلط را که در برابر صورت‌بندی‌های غیر مسلط در گفتمان و متن نمود یافته‌اند، مورد توصیف، تفسیر و تبیین قرار داد. گفتمان معطوف به زبان (به عنوان ساز و کار عملی) است و تأکیدی ویژه بر یکی از پایه‌های مهم کاربردشناسی دارد. هر چند تحلیل گفتمان، سیری انتقادی تکوینی، در پژوهش‌های زبان‌شناختی است که از اندازه توصیف صرف داده‌های زبانی فراتر می‌رود. این در حالی است که تحلیل گفتمان، صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک و بافت‌های موقعیتی و بینامتنی مؤثر بر شکل‌گیری گفتمان را در کانون توجه خود قرار می‌دهد (Fairclough, 1989). فرکلاف (همان) ابتدا از موضعی زبان‌شناختی به متون انتقادی می‌پردازد و سپس گفتمان‌هایی را که متن به آن‌ها وابسته است شناسایی کرده و نحوه وابستگی آن‌ها به نظریه‌های کلان اجتماعی را توضیح می‌دهد. رویکرد گفتمانی برخلاف نگرش متن‌محور، به همه عوامل مؤثر در شکل‌گیری معنا در متن توجه می‌کند و علاوه بر جنبه‌های زبانی متن، بافت موقعیتی و در کل فرازبان را نیز در نظر می‌گیرد. در نوع انتقادی این رویکرد نیز، هدف از انتقاد برخلاف دیدگاه رایج همیشه یک کنش گفتار منفی نیست، بلکه به واسطه رویکردی انتقادی، ایدئولوژی و حضور قدرت در گفتمان به عنوان عامل جهت‌دهنده به متن مورد توجه قرار می‌گیرد. چنین رویکردی، برخلاف نگرش جزئی‌نگر و متن‌محور، شناختی همه‌جانبه در چند لایه از متن به خواننده خواهد داد (Yusefi, Ebadi & Poursiah, 2018). در

تحلیل گفتمان انتقادی، اعتقاد بر این است که در پس همه متن‌ها و گفتمان‌ها، شکلی از ایدئولوژی نهفته است که ساخت و معنی متن و گفتمان را تعیین می‌کند. در واقع، تحلیل‌گر گفتمان انتقادی در پی کشف این ایدئولوژی است. در این شیوه تحلیل، بررسی همه گفتمان‌ها به ویژه گفتمان‌های سیاسی مورد توجه است (Pahlavannajad, Sahragard & Fallahi, 2009).

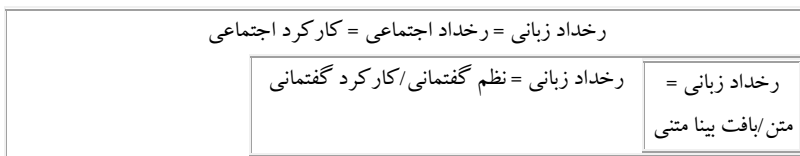
در این پژوهش، با استناد بر تحلیل گفتمان انتقادی در حوزه زبان‌شناسی حقوقی با روشی توصیفی و تبیینی و با هدف شفاف‌سازی گفتمان و سازه‌های استدلالی-گفتمانی پنهان برآینم تا به واکاوی رویکرد گفتمانی حقوق ملت (فصل سوم مشتمل بر ۲۴ اصل) در متن قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) پردازیم. سپس، آن را با حقوق ملت (مشتمل بر ۱۸ اصل) در متن متمم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) مقایسه کنیم که باز نمودی از صورت‌بندی‌های ایدئولوژی پنهان قدرت با بافت‌های موقعیتی متفاوت -با اختلاف زمانی هفتاد و سه ساله، هستند. همچنین، در این پژوهش سعی بر آن است تا با درک لایه‌های توصیفی، تفسیر و تبیین، داده‌های حاصل از دو متن قانون اساسی یاد شده را هم در سطح خرد (توصیف) و هم در سطح کلان (تحلیل انتقادی سازه‌های استدلالی-گفتمانی) بر اساس رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (Fairclough, 2015) مورد بررسی قرار دهیم. سپس، به شرح طبیعی‌شدگی ایدئولوژیک زبان حقوقی این دو متن پردازیم. در این پژوهش، به طرح دو پرسش‌ها می‌پردازیم: نخست اینکه، کدام سازه‌های استدلالی-گفتمانی در زبان در جهت بازنمایی قدرت ایفای نقش می‌نمایند؟ دوم آنکه، آیا بین دو قانون اساسی (جمهوری اسلامی و مشروطه) در بازنمایی قدرت از جنبه آماری تفاوت معناداری وجود دارد؟ پرسش دوم پژوهش، منتهی به فرضیه‌خشی شد که بیان می‌کند بین دو قانون اساسی (جمهوری اسلامی و مشروطه) در بازنمایی قدرت به لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود ندارد.

به گمان فرکلاف (Fairclough, 2010)، رویکردهای غیر انتقادی در زبان‌شناسی و مطالعات پدیده‌های زبانی، به تبیین شیوه‌های شکل‌گیری اجتماعی کنش‌های گفتمانی یا تأثیرات اجتماعی آن‌ها توجه ندارند و فقط به بررسی توصیفی ساختار و کارکرد کنش‌های گفتمانی بسنده می‌کنند. این در حالی است که تحلیل انتقادی در بررسی پدیده‌های زبانی و اعمال گفتمانی به فرآیندهای ایدئولوژیک در گفتمان، روابط بین زبان و قدرت، ایدئولوژی، سلطه و قدرت، پیش‌فرض‌های دارای بار ایدئولوژیک در گفتمان، نابرابری در گفتمان توجه کرده‌است. تحلیل گفتمان، عناصر زبانی و غیرزبانی را به همراه دانش زمینه‌ای مشارکت‌کنندگان، هدف و موضوع مطالعه خود قرار داده‌است. در این رویکرد، به متغیرهای بسیاری از مشخصه‌ها و سطح‌های زبانی که مشتمل بر بار ایدئولوژیک هستند و جنبه‌ها و لایه‌هایی از سبک و محتوای زبان را در بر می‌گیرد، پرداخته می‌شود.

۲. روش‌شناسی: چارچوب و مفاهیم نظری پژوهش

پژوهش حاضر از سه رویکرد گفتمان‌مدار یعنی تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (Fairclough, 2015)، تحلیل گفتمان انتقادی ون لیون (Van Leeuwen, 2008) و رویکرد کاربرد شناختی بافت‌مدار هایمز (Hymes, 1974) بهره گرفته است. این سه رویکرد که در حوزه کاربردشناختی زبان در تعامل با یکدیگر قرار دارند، برای توصیف، تفسیر و تبیین گفتمان حقوقی حاصل، از متن این دو قانون، بهره می‌گیرد. پیش از پرداختن به رویکردهای انتقادی و بافت‌محور پژوهش، ابتدا به معرفی مفاهیم کاربردی پژوهش حاضر پرداخته می‌شود.

فرکلاف (Fairclough, 2015) از مفهوم گفتمان به سه معنای متفاوت استفاده می‌کند: گفتمان در انتزاعی‌ترین شکل خود به کاربرد زبان به مثابه کارکرد اجتماعی اشاره دارد. در معنای دوم، گفتمان نوعی کاربرد زبان در یک حوزه خاص است مانند گفتمان سیاسی یا علمی و در معنای سوم که عموماً در موارد انضمامی به کار برده می‌شود. به طور کلی، «تمامی رویکردهای گفتمانی، گفتمان را تثبیت معنا در یک قلمرو مشخص تعریف کرده‌اند» (Jorgensen & Phillips, 2002). ون لیون (Van Leeuwen, 1996) نیز از ساختارهای گفتمان‌مدار و غیر گفتمان‌مدار یاد می‌کند. از دیدگاه ون لیون (Van Leeuwen, 1996) سازه‌های استدلالی-گفتمانی، ساختارهای زبانی هستند که مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و ایدئولوژی‌ها را در خود جای داده‌اند. به باور وی، دو ساز و کار سازه‌های استدلالی-گفتمانی «پنهان‌سازی و شفاف‌سازی» است. در واقع، بر اساس این دو ساز و کار، گفتمان در قالب‌های زبانی شکل می‌گیرد. فرکلاف (Fairclough, 2015)، تحلیل کلان از رابطه زبان، ایدئولوژی، بافت و قدرت ارائه می‌دهد. این در حالی است که ون لیون (Van Leeuwen, 1996) در سطح متن می‌ماند و شاخص‌های جامعه‌شناختی-معنایی را در تحلیل متن به کار می‌گیرد و بین شاخص‌های زبانی و نقش، روابط ایدئولوژیک پنهان را توصیف می‌نماید. از دیدگاه فرکلاف (Fairclough, 2010)، در هر تحلیلی سه بعد گفتمان از اهمیت محوری برخوردار است که عبارت‌اند از *رخداد زبانی*، *نظم گفتمانی*، و *متن/بافت بینامتنی*. فرکلاف مفهوم *رخداد زبانی*، *نظم گفتمانی* و *متن/بافت بینامتنی* را در مدل سه بعدی (کارکرد اجتماعی، کارکرد گفتمانی و *متن/بافت بینامتنی*) تحلیل گفتمان قرار داده است (شکل ۱).



شکل ۱: مدل سه‌بعدی تحلیل گفتمان برگرفته از فرکلاف (Fairclough, 2015)

به این ترتیب تحلیل بالا باید بر موارد زیر استوار باشد:

سطح توصیف: هر رخداد زبانی یک متن و بافت بینامتنی است. در این سطح از تحلیل، فرکلاف (Fairclough, 2015, p. 131) سه ارزش صوری که شامل ارزش تجربی، ارزش رابطه‌ای و ارزش بیانی است را در پیوند با سازه‌های زبانی معرفی می‌نماید (شکل ۲):

ارزش تجربی: جنبه‌ای از ارزش تجربی که بیش از همه در چارچوب فرکلاف (Fairclough, 2015) مورد توجه واقع شده است به چگونگی تفاوت‌های ایدئولوژیک بین متون در بازنمایی‌های مختلف از جهان و جهان‌بینی و رمزگذاری آن در قالب واژگان و صورت‌های زبانی دیگر می‌پردازد. ارزش رابطه‌ای: به چگونگی گزینش واژگان متن با توجه به روابط اجتماعی بین مشارکین گفته می‌شود.

ارزش بیانی: به تفاوت میان انواع گفتمان از جنبه ارزش‌های بیانی واژه‌ها (طرح‌واره‌های متضاد که از جنبه ایدئولوژیک، ارزش‌های متفاوت را در انواع گفتمان‌های مختلف متجسم می‌سازند) گفته می‌شود.



شکل ۲: ارزش تجربی، رابطه‌ای و بیانی فرکلاف (Fairclough, 2015)

سطح تفسیر: هر رخداد زبانی یک نظم گفتمانی است که در بافت موقعیتی زبان شکل می‌گیرد.
سطح تبیین: هر رخداد زبانی، رخدادی اجتماعی، دارای کارکرد اجتماعی است و تبیین‌کننده قدرت و ایدئولوژی خاصی است. این قدرت پنهان در شکل صوری زبان، در مسیر فرایند طبیعی شدگی، ایدئولوژی خود را پنهان می‌نماید.

مفهوم قدرت از نظر فرکلاف با مفاهیمی چون سلطه، ایدئولوژی و روابط نامتقارن گره می خورد. او معتقد است روابط قدرت نامتقارن، نابرابر و سلطه آورند و به طبقه یا گروه خاصی تعلق دارند. وی برای توجیه نابرابری و نامتقارن بودگی به ایدئولوژی روی می آورد، چون ایدئولوژی توجیه کننده سلطه و روابط نابرابر قدرت است. به گمان فرکلاف (Fairclough, 1989)، ایدئولوژی در لابه لای معنا و صورت زبانی پنهان سازی می شود و با کمک سازه های زبانی قدرت و نیز ایدئولوژی حاصل از آن، طبیعی شده تبلور می یابد. فرکلاف (Fairclough, 1989) به همبستگی قدرت و ایدئولوژی در گفتمان زبانی در جهت طبیعی شدگی اشاره می کند. به این ترتیب، ایدئولوژی از طریق معنا با گفتمان و زبان که ابزار تولید معنا هستند، پیوند می خورد؛ گفتمان ها بار ایدئولوژیک پیدا می کنند، و گفتمان های ایدئولوژیک در حفظ و تغییر روابط نابرابر قدرت سهیم می شوند. همچنین فرکلاف (Fairclough, 2015, pp. 107-108) معتقد است هرگاه گونه گفتمان بر نهادی مسلط باشد که سایر گونه های مسلط کاملاً سرکوب شوند یا جزئی از آن گردند، سبب نمی شود که آن گونه گفتمان، استبدادی به نظر آید؛ بلکه سبب می شود طبیعی و مشروع دیده شود. فرکلاف این پدیده را طبیعی شدگی می نامد.

فرکلاف (Fairclough, 1989) تحلیل گفتمان انتقادی متن را به صورت مبسوط و همه جانبه تحلیل می کند تا با چگونگی عملکرد زبانی فرایندهای گفتمانی در متون مورد بررسی آشنا شود. وی معتقد است میان متن، کارکرد گفتمانی و ساختارهای اجتماعی رابطه ای پیچیده برقرار است که برای شناخت آن باید از برداشت سطحی میان متن و جامعه فراتر رفت (Fairclough, 1989). بنابراین تحلیل گفتمان انتقادی سعی دارد به نحوی نظام مند کاربرد زبان و متن را در رابطه با کارکرد اجتماعی گسترده تری تحلیل کند و بیشتر به دنبال برملا کردن دانش بدیهی انگاشته شده و طبیعی شده متن است.

هر چند طرح واره بافت موقعیتی در این پژوهش در سطح تفسیر با استناد بر مشخصه های بافتی هایمز (Hymes, 1974) مطابقت می یابد. هایمز (Hymes, 1974) هشت عامل را برای تعیین بافت موقعیتی جمله ها در رخداد زبانی بر شمرد که می توان آن ها را ملاک های نقش متن دانست. هشت عامل مورد نظر هایمز (Hymes, 1974) عبارت اند از:

- موقعیت^۱: شامل زمان و مکان و دیگر شرایط حاکم بر کلام، و صحنه (Scene) مکمل موقعیت و عامل تعیین تغییر در موقعیت رسمی.
- شرکت کنندگان^۱: شامل قانون گذاران و افراد جامعه.

¹ setting

- هدف^۲: تفسیر و تبیین بافت حقوقی دو متن قانون اساسی معاصر ایران و فراوانی قدرت در کلام.
- توالی‌های عمل^۳: محتوای حقوقی.
- کلید^۴: لحن گفتگوی جدی و رسمی.
- ابزار گفت‌وگو^۵: شبکه ارتباطی نوشتاری.
- هنجارها^۶: آداب و رسوم حاکم بر گفتگوی رسمی.
- نوع کاربردی^۷: رسمی و حقوقی.

گزینش‌های هدفمند زبانی براساس رویکرد کاربردشناختی بافت‌مدار هایمز (Hymes, 1974)، مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی ون لیون [شامل فرایند عینی‌سازی، طرد (پنهان‌سازی، کمرنگ‌سازی)، جذب (تشخص‌بخشی و تشخص‌زدائی)، نقش‌دهی، هویت‌دهی، نوع ارجاعی (فرد ارجاعی و گروه ارجاعی) و موارد مشابه] هستند. این موارد، به مثابه ابزار کاربردشناختی، سازه‌های استدلالی-گفتمانی دو متن را که در صورت زبانی یعنی سطح خرد، نمود یافته‌اند را مورد تحلیل قرار می‌دهند. به باور یارمحمدی (Yarmohammadi, 2014)، سازه‌های استدلالی-گفتمانی، تبلور و دیدگاه‌های فکری-اجتماعی است که به صورت کارکردهای اجتماعی در متن یا گفته از طریق مؤلفه‌های خاصی به نام ساخت‌های گفت‌مان‌مدار انجام می‌شود.

همچنین این پژوهش، به معرفی شیوه‌هایی می‌پردازد که به واسطه آن‌ها مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی در گفت‌مان صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک قدرت تلویحی را تبیین می‌نماید. ابزار این بازنمایی شبکه نظام‌مند ون لیون (Van Leeuwen, 2008) است. ون لیون (همان) تمامی رفتارها و مواردی که مردم به صورت جبر و اختیار به طور روزمره انجام می‌دهند کردار اجتماعی می‌نامد. مهم‌ترین اعضاء کردار اجتماعی مشتمل اند بر کنشگرهای اجتماعی، کنش‌هایی که شرکت‌کنندگان در آن حضور دارند و بازخوردهایی که شرکت‌کنندگان نسبت به سایر عوامل و یا کنش‌ها از خود نشان می‌دهند. ون لیون (Van Leeuwen, 2007) تحلیل را از مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی آغاز می‌کند که به واسطه آن‌ها مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی بازنمایی می‌شوند.

¹ participants

² end

³ act sequences

⁴ key

⁵ instrumentalities

⁶ norms

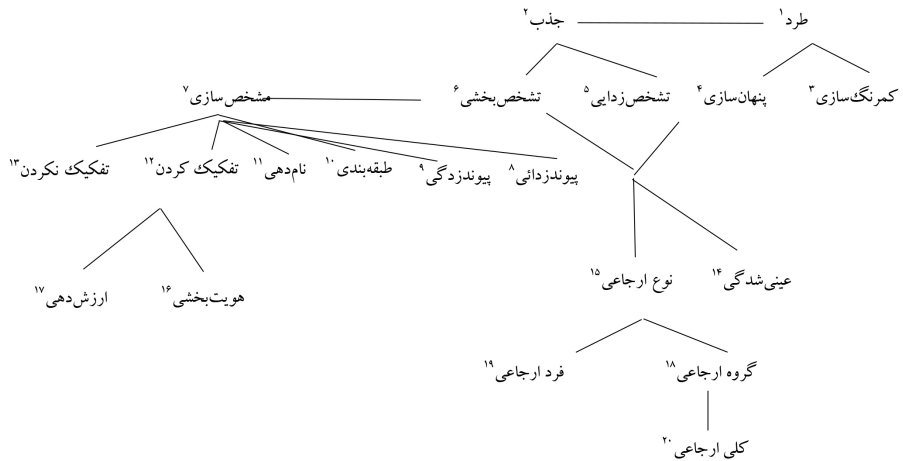
⁷ genres

دلیل او عدم سازگاری دوبه‌دوی نقش‌های واقعی که مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی در جامعه‌بازی می‌کنند و نقش‌های دستوری است که در متن به آن‌ها داده می‌شود. بر همین اساس، پژوهش حاضر به رابطه زبان و گفتمان به مثابه سازه‌های استدلالی-گفتمانی از یک سو و شفاف‌سازی و پنهان‌سازی صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک قدرت با استناد بر آراء ون لیون (همان) می‌پردازد. این موارد، دو تقسیم‌بندی شامل *طرد* و *جذب* و زیرشمول‌های آن‌ها که مربوط به تحلیل در این مقاله هستند، را در بر می‌گیرد. لازم به اشاره است، پژوهش حاضر از ۵۰ مؤلفه معنا-جامعه‌شناختی ون لیون (همان) به ۲۰ مؤلفه پرداخته‌است که با اختصاص عدد برای هر مؤلفه در شکل (۳) آورده شده‌است.

طرد: طرد مؤلفه‌ای است که از طریق کنشگر اجتماعی در گفتمان حذف می‌شود (همه کارگزاران اجتماعی در متن بازنمایی نمی‌شوند) و دارای دو زیرشاخه پنهان‌سازی و کم‌رنگ‌سازی است. در پنهان‌سازی، حذف به گونه‌ای صورت می‌گیرد که بازنمایی کارگزار به هیچ وجه ممکن نیست اما در کم‌رنگ‌سازی کارگزار اجتماعی حذف شده‌است. هر چند ردپایی از خود در نقطه‌ای دیگر از متن بر جا می‌گذارد که بشود آن را بازبایی کرد (Pahlavannajad et al., 2009).

جذب: جذب مؤلفه‌ای اجتماعی است که در تضاد فرایند طرد قرار دارد. این فرایند به امکان ورود و شامل شدن کنشگر اجتماعی و همه امکاناتی که بازنمایی شخص را در گفتمان و بافت اجتماعی شفاف می‌سازد، گفته می‌شود.

ون لیون (Van Leeuwen, 2008) با ارائه فهرستی از شیوه کارگزاران اجتماعی و تعریف و تبیین هر یک از این شیوه‌ها چنین استدلال می‌کند که مطالعه مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی گفتمان، شناختی عمیق‌تر و جامع‌تر از متن به دست می‌دهد. از دیدگاه ون لیون (همان) در تحلیل گفتمان انتقادی باید ابتدا به کارگیری و یا عدم به کارگیری هر یک از مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی را مشخص ساخت. سپس به تحقق زبان‌شناختی آن‌ها در گفتمان و یا متن پرداخت (Pahlavannajad et al., 2009). همچنین، این الگو به وسیله پژوهشگران دیگر (مانند Davatgarzadeh, 2008; Amal-Saleh, 2004; Fard, 2003) به کار گرفته شده‌است. پژوهشگرانی به نام حیدری تبریزی و رزم جو (Heydari-Tabrizi & Razmjoo, 2005) با تجزیه و تحلیل مقاله‌ای از روزنامه ایران به معرفی این الگو پرداخته‌اند.



شکل ۳. انگاره بازنمایی مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی ون لیون (Van Leeuwen, 2008)

۳. یافته‌های تحلیل داده‌ها

تحلیل گفتمان انتقادی رویکردی است که فقط به یک روش‌شناسی واحد استناد نمی‌ورزد و به منظور تبیین سطح کیفی متن از ابزارهای گوناگون و مبانی نظری مختلفی از جمله روش توصیفی-تحلیلی بهره می‌گیرد و به‌گزینی^{۲۱} عمل می‌نماید. در این پژوهش، برای پاسخ به پرسش‌های

- 1 exclusion
- 2 inclusion
- 3 backgrounding
- 4 suppression
- 5 impersonalization
- 6 personalization
- 7 determination
- 8 dissociation
- 9 association
- 10 categorization
- 11 nomination
- 12 differentiation
- 13 indifferentiation
- 14 objectivation
- 15 specification
- 16 identification
- 17 appraisal
- 18 assimilation
- 19 individualization
- 20 collectivization
- 21 eclectic

پژوهش رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلایف (Fairclough, 2015)، انگاره بازنمائی مؤلفه‌های معنا-جامعه شناختی ون لیون (Van Leeuwen, 2008)، (شکل ۳) و رویکرد کاربردشناختی بافت‌مدار هایمز (Hymes, 1974) برگزیده شد. با استفاده از این رویکردها، توصیف، تفسیر و تبیین مؤلفه قدرت از حقوق ملت در متن قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) و متمم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) در ایران به صورت تطبیقی و مقایسه انجام شده است.

تأمین حقوق و آزادی ملت‌ها از مسائل مهم و ضروری در هر نظام سیاسی است و بیشتر نظام‌های سیاسی جهان، بخشی از قانون اساسی خود را به بیان این حقوق تخصیص داده‌اند. در قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) با تخصیص یک فصل جداگانه (فصل سوم) در بخش اول از اصل ۱۹ تا ۴۲ (مشمول بر ۲۴ اصل) - با استفاده از اعداد صحیح - به بیان و بررسی حقوق ملت پرداخته شده است. هر چند در قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) در بخش دوم، با نام متمم قانون اساسی از اصل هشتم تا بیست و پنجم (مشمول بر ۱۸ اصل) - با استفاده از اعداد ترتیبی - به حقوق ملت می‌پردازد. قانون اساسی ۱۳۵۸ و ۱۲۸۵ قاعدتاً از موازین شرعی و اسلام پیروی کرده و به بیان حقوق ملت پرداخته‌اند. بنابراین، تحلیل داده‌ها با روش توصیفی و تبیینی به بررسی تطبیقی بافت حقوقی از دو متن قانون اساسی ایران انجام می‌گیرد.

۱.۳. تفسیر گفتمان در متن حقوق ملت ایران در متمم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵)، اصل هشتم تا بیست و پنجم) و حقوق ملت در فصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸، اصل ۱۹ تا ۴۲)

۱.۱.۳. تفسیر و تبیین تطبیقی گفتمان حقوقی در متن اصل هشتم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) و متن گفتمانی در اصل ۱۹، ۲۰ و ۲۱ قانون جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) در باب تشخیص بخشی و تشخیص‌زدایی، پیوندزدگی و پیوندزدایی متمم قانون اساسی مشروطه ایران: اصل هشتم: اهالی مملکت ایران در مقابل قانون دولتی متساوی الحقوق خواهد بود.

فصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران: اصل ۱۹- مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند این‌ها سبب امتیاز نخواهد بود.

اصل ۲۰- همه افراد ملت اعم از زن و مرد یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همه حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند.

اصل ۲۱- دولت موظف است حقوق زن را در تمام جهات با رعایت موازین اسلام تضمین نماید و امور زیر را انجام دهد:

- ۱- ایجاد زمینه‌های مساعد برای رشد شخصیت زن و احیای حقوق مادی و معنوی او.
- ۲- حمایت مادران، بالخصوص در دوران بارداری و حضانت فرزند، و حمایت از کودکان بی سرپرست.
- ۳- ایجاد دادگاه صالح برای حفظ کیان و بقای خانواده.
- ۴- ایجاد بیمه خاص بیوگان و زنان سالخورده و بی سرپرست.
- ۵- اعطای قیمومیت فرزندان به مادران شایسته در جهت غبطه آن‌ها در صورت نبودن ولی شرعی.

با استناد بر چارچوب نظری ون لیون (Van Leeuwen, 2008)، در گفت‌مان متن اصل هشتم متمم قانون اساسی مشروطه «**اهالی مملکت** ایران در مقابل قانون دولتی متساوی الحقوق خواهد بود»، قانون‌گذاران مردم ایران را طبق فرایند مبتداسازی به عنوان مبتدا و کانون توجه گفت‌مان مورد خطاب قرار داده‌اند. هر چند روش نام‌گذاری با نام «اهالی مملکت» بر پایه طبقه‌بندی نوع مشارکت‌کنندگان اجتماعی ون لیون (همان) که بر اساس مشخصه معنا-جامعه‌شناختی کلی ارجاعی که خود زیر مقوله‌ای از گروه ارجاعی است، مورد تحلیل قرار می‌گیرد (رجوع شود به شکل ۳). هر چند شاخص کلی ارجاعی نیز از جمله مواردی است که ون لیون (همان) آن را به مثابه اصل تشخیص‌زدائی در فرایند جذب معرفی می‌نماید.

بر پایه اصل ۱۹ جمهوری اسلامی «مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند این‌ها سبب امتیاز نخواهد بود» است. در این اصل، قانون اساسی جمهوری اسلامی در مقایسه با اصل هشتم قانون اساسی مشروطه، هدف از واژه‌گزینی «قوم و قبیله» برابری عموم در برابر قانون و رفع نابرابری‌های ناروا و فراهم کردن حقوق همه جانبه افراد و ایجاد امکانات عادلانه را به همراه دارد. این در حالی است که شفاف‌سازی نوع مخاطب، قومیت، طبقه اجتماعی و حتی منزلت مردم نیز مورد کانون قرار گرفته است. بنابراین شاخص مشخص‌سازی از نوع تشخیص‌بخشی آن در تقابل با اصل هشتم قانون مشروطه، هویت‌بخشی و نیز ارزش‌دهی گردیده است. به بیانی، می‌توان در تبیین‌گزینش واژگانی کانون خبر یعنی «مردم ایران» شاخص طبقه‌بندی و نام‌دهی آن به منظور شفاف‌سازی ایدئولوژی پنهان قدرت را مشاهده نمود.

بنابراین، مؤلفه قدرت به مثابه شاخص اجتماعی (در مقایسه دو قانون) می‌تواند در سازه‌های استدلالی-گفتمانی در زبان و گزینش واژگانی در متن گفت‌مان این دو قانون به استناد آرا و

شاخص‌های معنا-جامعه‌شناختی ون لیون (Van Leeuwen, 2008) قابل تفسیر و تبیین باشد. همچنین، با استناد بر آرای هایمز (Hymes, 1974) در دو بافت موقعیتی متفاوت که شامل زمان (سال ۱۲۸۵ رخداد زمان مشروطه و سال ۱۳۵۸ رخداد پس از انقلاب اسلامی)، مکان و صحنه‌های موقعیتی متفاوت است، به همراه گونه‌های کاربردی اجتماعی - حقوقی مشترک، وارد می‌شویم. هر چند نوع ارزش‌گذاری، درجه مشخص‌سازی، میزان و کیفیت ارجاعات گفتمان دو متن بر پایه جدول آماری (رجوع شود به جدول ۹) نمایانگر آن است که مؤلفه قدرت نمود متفاوتی را در کلام و متن دو قانون به همراه دارد. به بیان دیگر، ایدئولوژی پنهان قدرت با نوع‌گزینش‌های متنی و سازه‌هایی که استدلالی و گفتمان‌مدار از سوی قانون‌گذار در برابر مخاطب خود یعنی «ایرانیان» در متن متمم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) نمود یافته‌است. این امر، بیش از توزیع ایدئولوژی پنهان در گزینش‌های واژگانی و متنی در قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) است.

در نگاه تقابلی به ارزش‌گذاری حقوق ملت در اصل ۱۹ قانون اساسی جمهوری اسلامی از یک سو و اصل هشتم در متمم قانون اساسی مشروطه از سوی دیگر، با گزینش‌های واژگانی متفاوتی برخورد می‌نماییم. برای نمونه، در قانون اساسی مشروطه دربارهٔ برابری حقوق مردم در ایران از پاره‌گفته «متساوی الحقوق» - که خود ترکیبی عربی است - استفاده گردیده‌است. این در حالی است که بر پایهٔ اصل ۱۹ قانون اساسی جمهوری اسلامی از «حقوق مساوی» استفاده شده‌است. به ظاهر، در این دو متن تفاوتی در بخشش حقوق افراد دیده نمی‌شود. هر چند، اگر نظم گفتمانی فرکلوف (Fairclough, 2015) را مورد توجه قرار دهیم، مشاهده می‌شود که هم در متن قانون اساسی جمهوری اسلامی و هم در متن متمم قانون اساسی، اصل‌هایی که پس از این چند اصل یادشده، مرتب گردیده‌اند. در واقع، تفاوت در بیان ارزش‌گذاری و صورت‌بندی‌های ایدئولوژیکی در بارهٔ «حقوق مساوی» و یا «متساوی الحقوق» دیده می‌شود. زیرا در اصل ۲۱ در راستای اصل ۱۹ شاهد ارزش‌گذاری تنها حقوق برای زنان هستیم. با نمایش تقابلی این اصول به صورت بلافصل با اشاره بر آرای ون لیون (Van Leeuwen, 2008) ابتدا به مقایسه این سه اصل در قانون اساسی جمهوری اسلامی و سپس دو قانون می‌پردازیم.

۱.۱.۳. تبیین فرایند جذب سازه استدلالی صفت مبهم «همه و هر(هرکس، همه افراد، ...)» در برابر فرایند طرد از سازه استدلالی - گفتمانی «هیچ (هیچ کس، هیچ‌یک، ...)» در بازنمایی قدرت

در بین اصول مدون در قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) روابط انسجامی متنی به همراه پیوستگی معنایی از جمله ابزارهای کاربردشناختی در بافت موقعیتی به منظور ایجاد متنتیت دیده

می‌شود. زیرا بلافاصله پس از درج اصل ۱۹ از قانون، اصل ۲۰ «همه افراد ملت اعم از زن و مرد یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همه حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند» بازنمایی شده‌است. این اصل برای بیان هویت‌بخشی و نیز عینی‌شدگی از ایدئولوژی پنهان از سوی قانون‌گذاران در باب حقوق مساوی ارائه شده‌است. بنابر اصل ۲۰، با تکیه بر «همه افراد ملت» به عنوان مخاطب، نوعی ارزش‌دهی و مشخص‌سازی که خود زیرشاخه‌ای از تشخیص‌بخشی افراد جامعه است، ارائه گردیده‌است. در مقایسه با قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) صفت مبهم «هیچ» (Gholam-Alizadeh, 1996) با معنای ضمنی نابرابری، در اصل دهم آمده‌است. بر پایه این قانون، «غیر از مواقع ارتکاب جنحه و جنایات و تقصیرات عمده هیچ کس را نمی‌توان فوراً دستگیر نمود مگر به حکم کتبی رئیس محکمه عدلیه بر طبق قانون و در آن صورت نیز باید گناه مقصر فوراً یا منتهی در ظرف بیست و چهار ساعت به او اعلام و اشعار شود». همچنین اصل یازدهم «هیچ کس را نمی‌توان از محکمه‌ای که باید در باره او حکم کند منصرف کرده مجبوراً به محکمه دیگر رجوع دهند»، ایدئولوژی پنهان نابرابری قدرت به نفع دست اندرکاران حکومت‌ها را به همراه دارد. همچنین در اصل ۱۹ نیز، قانون‌گذاران با جذب هر قوم و قبیله در جهت ارزش‌گذاری به افراد ملت از فرایند تشخیص‌بخشی استفاده نموده‌اند. بر پایه این اصل، با جذب هر قوم و کاربرد صفت مبهم «هر» در کنار حقوق مساوی تمامی افراد اعم از نژاد، جنس، حتی سن و قومیت را از حقوق مساوی برخوردار دانسته‌اند. هر چند در اصل بلافاصل آن با انتساب نوع ارجاعی تأکید بر «زن و مرد» بودن، صورت‌بندی ایدئولوژیک برای هم‌ترازی جنسیت فارغ از قوم و سن با استناد بر مشخصه‌های معناسناختی‌شان از افراد بالغ جامعه-بازنمود پیدا کرده‌است. عامل قدرت از سوی قانون‌گذاران پنهان‌سازی و حتی طرد گردیده‌است. طرد قدرت از سوی قانون‌گذاری و یا نیت کاربردشناختی آن را می‌توان با بازنمایی سطح توصیف فرکلاف (Fairclough, 2015) یعنی سطح خرد در کاربرد حرف تعریفی همچون صفت مبهم «همه» مشاهده نمود.

بنابراین، با مقایسه نوع نام‌دهی از سوی دو قانون، درجه و ارزش شاخص پیونددهی مشاهده می‌شود. دو سازه استدلالی-گفتمانی «همه» و «هر» نمادی از پیوندزدگی (زیر مؤلفه جذب) دارند. این در حالی است که سازه استدلالی-گفتمانی «هیچکس» فرایند پیوندزدایی و تشخیص‌زدایی (زیر مؤلفه طرد) را به همراه دارد. در نتیجه، مؤلفه پیوندزدگی در قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) به مراتب بیش از قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) است. در قانون اساسی مشروطه، مؤلفه پیوندزدگی با کاربرد هیچ کس، هیچ مسکنی، هیچ یک و هیچ ملکی (Gholam-Alizadeh,)

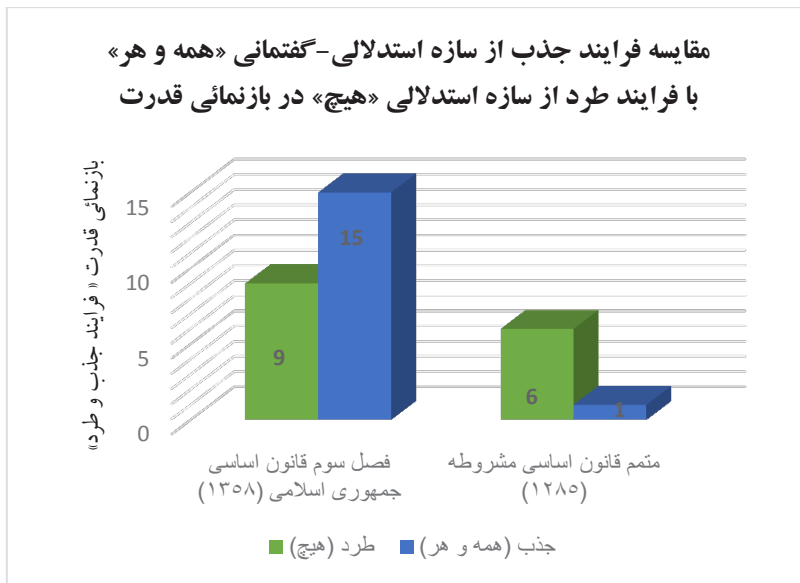
1996) در اصل‌های پسین- نمود یافته‌اند. نوع ارزش‌یابی به گمان فرکلایف (Fairclough, 2015) که از سوی سازه استدلالی «هیچ کس و موارد مشابه» بیان می‌گردد، از نوع منفی است و به مثابه سازه‌ای استدلالی-گفتمانی در رخداد زبانی، به بازنمایی قدرت می‌پردازد (جدول‌های (۱)، (۲)، (۳) و شکل (۴)).

جدول ۱: فراوانی فرایند جذب سازه استدلالی-گفتمانی صفت مبهم «همه و هر (هر کس، همه افراد، ...)» در برابر فرایند طرد از سازه استدلالی «هیچ (هیچکس، هیچیک، ...)» در بازنمایی قدرت

فراوانی فرایند جذب سازه استدلالی-گفتمانی صفت مبهم «همه، هر» و فرایند طرد با کاربرد «هیچ» در بازنمایی قدرت					
متمم قانون اساسی مشروطه ایران (۱۲۸۵) حقوق ملت از اصل هشتم تا بیست و پنجم مجموعاً ۱۸ اصل			قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸) حقوق ملت از اصل ۱۹ تا ۴۲ مجموعاً ۲۴ اصل		
اصل	همه و هر	هیچ	اصل	همه و هر	هیچ
۱۹	+	-	دهم	-	+
۲۰	++	-	یازدهم	-	+
۲۳	-	+	دوازدهم	+	-
۲۵	+	-	سیزدهم	-	+
۲۶	-	+	چهاردهم	+	-
۲۸	++	+	پانزدهم	+	-
۳۰	+	-		-	+
۳۱	+	-		-	+
۳۲	-	+		+	-
۳۳	-	+		+	-
۳۴	+++	+		+	-
۳۵	+	-		-	+
۳۷	-	+		+	-
۳۸	+	-		-	+
۳۹	+	-		-	+
۴۰	-	+		+	-
۴۱	+	+		+	-
جمع	جمع	جمع	جمع	جمع	جمع
۱۷	۱۵	۹	۶	۱	۶

جدول ۲: فراوانی فرایند سازه‌های استدلالی-گفتمانی جذب (همه و هر) و طرد (هیچ)

Cross tabulation	قانون اساسی جمهوری اسلامی و قانون اساسی مشروطه * سازه استدلالی-گفتمانی	فراوانی فرایند سازه استدلالی-گفتمانی		جمع
		جذب (همه و هر)	طرد (هیچ)	
	قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸)	۱۵	۹	۲۴
	متمم قانون اساسی مشروطه ایران (۱۲۸۵)	۱	۶	۷
	جمع کل	۱۶	۱۵	۳۱



شکل ۴: مقایسه بازنمایی قدرت «فرایند جذب (همه و هر) و فرایند طرد (هیچ)»

برای بررسی تفاوت میان فراوانی سازه‌های استدلالی-گفتمانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار، از نرم افزار اس.پی.اس.اس^۱ بهره گرفته شد. به این منظور، از آزمون غیر شاخص دار مجذور خی (کای)^۲ دو استفاده شد. هدف پاسخ‌دهی به این پرسش بود که «آیا بین فراوانی‌های مشاهده شده و فراوانی‌های مورد انتظار فرایند جذب از سازه استدلالی-گفتمانی (همه و هر) و فرایند طرد از سازه استدلالی-گفتمانی (هیچ) در فصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی و متمم قانون اساسی مشروطه در بازنمایی قدرت اختلاف معناداری وجود دارد یا خیر» (جدول ۳).

^۱ SPSS

^۲ chi-square

جدول ۳: تحلیل آزمون غیر شاخص دار مجذور خی (کای) دو

فرایند جذب از سازه استدلالی گفتمانی (همه و هر) و فرایند طرد از سازه استدلالی (هیچ) در قانون اساسی جمهوری اسلامی و قانون اساسی مشروطه	
Chi-Square	۹.۳۲۳ ^a
df.	۱
Asymp. Sig.	.۰۰۲

فرضیه خنثی بیان می کند که بین این فراوانی ها اختلاف معناداری وجود ندارد. این در حالی است که سطح معناداری^۱ ۰.۰۰۲، کوچک تر از سطح بحرانی ۰.۰۵ ($p < ۰.۰۵$) است. این سطح، نشان می دهد که میانگین کاربردی سازه استدلالی - گفتمانی (همه و هر) در برابر (هیچ) در دو قانون اساسی (جمهوری اسلامی و مشروطه) متفاوت است.

۲.۱.۱.۳. بررسی فرایند جذب و گزینش های واژگانی از سازه های استدلالی - گفتمانی «زن»، «مرد»، «احیاء» و ضمیر «او»: تشخیص زدایی و تشخیص بخشی و رابطه آن با نوع ارجاعات

در اصل ۲۱ قانون اساسی جمهوری اسلامی (رجوع شود به بخش ۱.۱.۳ مقاله)، با تخصیص ارزشی تنها به زنان جامعه نه کل افراد ملت روبه رو هستیم. این خود با اصل ۱۹ و صورت بندی های زبانی و کاربردشناختی آن ناسازگاری دارد. زیرا در اصل ۲۱، دولت را فقط موظف به رعایت حقوق «زنان» جامعه می بینیم. این در حالی است که پیش فرضی در متن اصل پیش از ۲۱ یعنی متن اصل ۲۰ درباره حقوق ملت، «مرد و زن» تنظیم گردیده بود. بر پایه این پیش فرض، خواننده متن از یک سو با نوعی تشخیص بخشی مضاعف به جنس زن و از سوی دیگر تشخیص زدائی به سایر افراد یا مردان روبه رو می شود. آیا از جنبه نیت، کاربرد ایدئولوژیکی این اصل در تناقض با یک دیگر قرار دارند؟ و یا مشاهده قدرت پنهان قانون گذاران که همگی مرد بوده اند به نوعی در اصل ۲۱ با تخصیص حقوق زنان، شفاف می گردد؟ تبیین این نوع تفسیر و یا پنهان سازی قدرت از سوی یک جنس برای جنس دیگر جامعه یعنی «زن» در گزینش های واژگانی گوناگونی در پیوند با اصل ۲۱ در نظر گرفته شده است. برای نمونه، در زیر بخش اول از اصل ۲۱ - ایجاد زمینه های مساعد برای رشد شخصیت زن و احیای حقوق مادی و معنوی او - با گزینش واژگانی «احیای حقوق مادی و معنوی او» مواجه هستیم. حتی قانون گذار، از تأکید واژه «زن» بهره نمی جوید. در واقع، قانون گذار

¹ asymptotic (Sig)

برای کمرنگ‌سازی با کمک فرایند جان‌نشین‌سازی از ضمیر «او» استفاده می‌کند و نوعی سلطه‌گری و صورت‌بندی ایدئولوژیکی پنهان قدرت را در گزینش‌های زبانی در سطح خرد نشان می‌دهد. شاید این پرسش از سوی خواننده متن مطرح گردد که کاربرد ضمیر او در پایان این اصل به مثابه تکرار نکردن واژه قاموسی زن است. هر چند فرایند طبیعی‌شدگی در بیان ایدئولوژی پنهان قدرت با همین صورت‌بندی‌های زبانی ساده رخ می‌دهد. استدلال بر این است که طول جمله این اصل قانون اساسی نسبتاً کوتاه است. پس نیازی نیست که به دلیل عدم تکرار، بی‌درنگ از ضمیر استفاده شود. زیرا پیش‌فرض حضور زن به عنوان مرجع ضمیر به کاررفته هنوز در ذهن خواننده وجود دارد. پس شایسته آن بود به جای ضمیر مرجعی «او» از واژه «زن» یا «بانوان» به عنوان واژه جایگزین بهره می‌جست. نمونه دیگر، استفاده از واژه «احیاء» در «احیای حقوق مادی و معنوی» است. مراد از «احیاء» در معنای لغت‌نامه‌ای آن «زندگی دوباره، جان‌بخشی و با استناد بر فرهنگ معین (Moein, 2000) و امید (Amid, 1985) به معنای زنده کردن، زندگی از نو، از سختی شدید رها شدن و نیز از نو به رونق و رواج آوردن است. با کاربرد واژه «احیاء» از سوی قانون‌گذاران شاهدی دیگر از قدرت پنهان از سویی با تعبیر فرشتگان نجات «زن» و احیاء حقوق مادی و دنیوی او مواجه می‌شویم. کاربرد «احیاء» به نوعی تشخیص‌بخشی گروهی از افراد جامعه را به همراه دارد. این در حالی است که برای حضور بخشی دیگر از ملت یعنی «حقوق مردان، حقوق دختران، حقوق پسران، و حقوق کودکان» با فرایند کمرنگ‌سازی روبه‌رو می‌شویم.

در این راستا، هاشمی (Hashemi, 2016) معتقد است که در دو قانون اساسی تأکید بر مبارزه با هرگونه استبداد فردی و گروهی است و برابری عموم در برابر قانون و رفع نابرابری‌های ناروا به دلیل دارا بودن خلفت واحد در بین افراد انسانی است. وی ادامه می‌دهد، هر گونه امتیاز موهومی که زائیده برتری‌طلبی افراد و قبایل نسبت به یک‌دیگر (اختلافات طبقاتی و یا امتیازات اجتماعی) باشد، سلب اطمینان جامعه را به همراه خواهد داشت (همان). در این صورت با مؤلفه معنا-جامعه‌شناختی کمرنگ‌سازی روبه‌رو می‌شویم. همچنین، در اصل ۱۹ و ۲۰ با پدیده گروه‌ارجاعی از زیر بخش نوع ارجاعی نیز روبه‌رو هستیم (رجوع شود به انگاره ۳). زیرا، قانون‌گذاران «همه افراد» و «هر قوم و قبیله» را مورد تأکید قرار داده‌اند. این در حالی است که در اصل ۲۱ نوع ارجاعی با تکیه بر تنها حقوق زن به صورت فرد ارجاعی نمود می‌یابد.

۲.۱.۳. تفسیر و تبیین تطبیقی متن گفت‌مانی در اصل نهم از متمم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) و اصل ۲۲ و ۳۹ از قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸)
متمم قانون اساسی مشروطه ایران: اصل نهم: افراد مردم از حیث جان و مال و مسکن و

شرف محفوظ و مصون از هر نوع تعرض هستند و متعرض احدی نمی‌توان شد مگر به حکم و ترتیبی که قوانین مملکت معین می‌نماید.

فصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران: اصل ۲۲- حیثیت، جان، مال،

حقوق، مسکن و شغل اشخاص از تعرض مصون است، مگر در مواردی که قانون تجویز کند.

اصل ۳۹- **هتک حرمت و حیثیت** کسی که به حکم قانون دستگیر، بازداشت، زندانی یا

تبعید شده به هر صورت که باشد ممنوع و موجب مجازات است.

۱.۲.۱.۳. تبیین فرایند مبتداسازی در جذب و گزینش واژگانی از سازه استدلالی «افراد مردم» در اصل نهم متمم قانون اساسی مشروطه در برابر فرایند «طرده» در اصل ۲۲ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران

در اصل نهم از متمم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) ابتدا با فرایند مبتداسازی و به نشانه تأکید از عبارت زبانی «افراد مردم» به عنوان سازه مبتداسازی بهره گرفته شده است. این امر نشان از اهمیت مردم در تنظیم و تدوین قانون اساسی مشروطه بوده و این تأکید با آغازی شدن *افراد مردم* همراه است. این در حالی است که در قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) سازه مبتداسازی نگریده است. بنابراین، ارائه پیش فرضی که در قانون اساسی مشروطه به مثابه ایجاد نظم گفتمانی از سوی تدوینگران، رعایت شده است، نشان از مشخص سازی بهره‌بران همراه با پیوندزدگی به حقوق مسلم آن‌هاست. بنابراین، «افراد مردم» که مخاطب اصلی در تنظیم این قانون به معنای کلی و نیز در تأکید در اصل نهم قانون مشروطه است، دربارهٔ موقعیت حاصل از اصل نهم به مثابه سازه‌ای استدلالی-گفتمانی در تفسیر و تبیین معرفی می‌شود. حضور بهره‌بران اصلی در قانون و نیز پیش فرض قرارداد آن‌ها با کسب فرایند مبتداسازی می‌تواند نشان هویت بخشی و اعطای قدرت از سوی قانون‌گذاران به شمار آید. این در حالی است که در اصل ۲۲ از قانون اساسی جمهوری اسلامی بنا به موقعیت گذاری چارچوب بافت محور هایمز (Hymes, 1974)، فقط هدف در این حوزه گفتمانی از حقوق ملت مورد توجه قرار گرفته است. در این میان، نامی از مخاطبین که به صورت پیش فرض در اصل‌های بالاتر آورده‌اند، بیانی نگریده است. به مثابه آرای فرکلان (Fairclough, 2015)، ارزش تجربی سازه استدلالی-گفتمانی «افراد مردم» با کنار گذاردن بهره‌بران (افراد مردم) یعنی فرایند طرد کردن، فقط به بعد حقوق اجتماعی‌شان توجه گردیده است. به این گونه، عدم تأکید بر شخص مخاطب و یا مخاطبین، نشان از اعمال قدرت به واسطه باز نمود زبانی از فرایند طرد است. زیرا عاملین و مشارکت کنندگان اصلی جامعه مورد خطاب واقع نشده‌اند و صورت‌بندی ایدئولوژیک قدرت را بازنمایی و تبیین می‌نماید.

۳.۲.۱.۳. تبیین فرایند جذب و گزینش واژگانی از سازه استدلالی «شرف» و «تعرض» در اصل نهم متمم قانون اساسی مشروطه در برابر «حیثیت» و «هتک حرمت» در اصل ۱۹ و ۳۹ قانون اساسی جمهوری اسلامی

در بررسی مقابله‌ای از «شرف» در اصل نهم متمم قانون مشروطه و نیز «حیثیت» در اصل ۲۲ قانون جمهوری اسلامی، ابتدا به حوزه معناشناختی و بارمعنایی‌ای که این دو واژه به آن دلالت دارند، می‌پردازیم. در مشخصه‌های معناشناختی واژه «شرف»، مؤلفه‌های «بزرگواری»، بزرگی، بلندی نسب و شریف بودن» دیده می‌شود (Moein, 2000). این درحالی است که مؤلفه‌های معناشناختی «حیثیت» به «وضع، اسلوب، اعتبار و آبرو» دلالت معنایی دارند. بنابراین، حوزه‌های زبانی-معناشناختی این دو واژه از یک‌دیگر متفاوت است. هر چند نگارندگان این دو قانون، از این دو واژه در حوزه کاربردی-باقی نسبتاً یکسان این دو اصل، صورت‌بندی ایدئولوژیک پنهان واحدی را استفاده نموده‌اند که بر حق «اعتبار جامعه شناختی افراد ملت» و آزادی‌های عمومی، فردی، گروهی و سیاسی (Hashemi, 2016, p. 296-297) دلالت دارد. از آنجایی که این دو واژه در بافت‌های کاربردشناختی گوناگونی به کار می‌رود، به نظر می‌رسد هر دو بتوانند حقوق اعتباری-جامعه‌شناختی مردم را به نمایش بگذارند. با این وجود، هر دو سازه زبانی این حق اعتباری را با استناد بر کم‌رنگ‌سازی، نپذیرفته‌اند. حذف اعتبار این حق به صورت تمام و کمال و بیان ناقص آن نشان از قدرت پنهان از سوی قانون‌گذاران هر دو قانون می‌تواند داشته باشد. در سازه استدلالی-گفتمانی «تعرض» نیز که از سوی هر دو قانون در این دو بافت گفتمانی درج گردیده نشان از دست‌درازی کردن به حقوق نام‌برده در متن دو اصل نهم و ۲۲ است. هر چند در مفهوم دلالتی و دامنه کاربردی تعرض که شامل مؤلفه‌های معناشناختی «دست‌درازی کردن، پرخاش کردن، معترض شدن و نیز روی برگردانیدن» است (Amid, 1985; Moein, 2000)، حوزه معنایی-کاربردی محدودی را به خود اختصاص می‌دهد. این حوزه، نمی‌تواند تجاوز به حیثیت، جان، مال، حقوق، مسکن و شغل اشخاص، در این دو اصل را بازنمایی کند. رحمدل (Rahmdel, 2008, p. 140) معتقد است:

مسائل مربوط به احترام به کرامت انسان‌ها و خودداری از برخورد‌های ناقض حیثیت آن‌ها هر چند صبغه‌ای اخلاقی دارند، ولی بُعد حقوقی نیز در پی خواهند داشت. بُعد حقوقی این مسائل در الزام افراد به احترام به انسان‌ها و منع آنان از بی‌احترامی و توهین به آنان متجلی شده است. به طوری که، در ضمانت‌اجراهایی که برای تعرض به شرف (ناموس) تعیین شده، مجازات حبس، اعدام یا شلاق تعیین گردید و در مورد تعرض به جان نیز (مجازات قتل عمدی) در هر دو مورد اعدام است و در ارتباط با مسکن ضمانت اجرای مقرر در هر دو قانون حبس است.

بنابراین، واژه «تعرض» به مثابه سازه‌ای استدلالی-گفتمانی که می‌بایست پایمال کردن «حق اعتبار جامع شناختی مردم» را ارزش‌گذاری نماید، در معنای کاربردی خود، ارزش‌زدایی گردیده‌است. به نظر می‌رسد، دو قانون از واژه‌ای با بارمعنایی-کاربردی کامل‌تری نسبت به «تعرض» می‌بایست استفاده می‌نمودند و یا در فرایند باهمایی برای هر تعداد صفت ارزش‌دهی از قبیل حیثیت، شرف، شغل و موارد مشابه از فعل و یا اسم مصدر مناسب آن مؤلفه اجتماعی بهره می‌گرفتند. هر چند در اصل ۳۹ قانون اساسی جمهوری اسلامی به جای تعرض از سازه استدلالی-گفتمانی «هتک حرمت» استفاده نموده‌اند. این سازه، نشانه‌ای از تعرض اخلاقی و حیثیتی و نیز نشان از رسواسازی و بی‌احترامی، بی‌عفتی، مفتضح ساختن، ربودگی ناموس و نیز شکستن هر نوع اعتبار اجتماعی را به همراه دارد (Amid, 1985; Moein, 2000). واژه تعرض در قانون اساسی به زیربخش‌های متفاوتی طبقه‌بندی شده‌است.

در بررسی این سه اصل (نهم قانون اساسی مشروطه، ۲۲ و ۳۹ قانون اساسی جمهوری اسلامی)، می‌توان این نکته را مورد توجه قرارداد که صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک پنهان قدرت در میان آزادی‌های عمومی از طریق گزینش‌های سازه‌های استدلالی-گفتمانی در متن و یا گفتمان، نمود می‌یابد. این نوع همبستگی هدفمند بین صورت و کاربرد را می‌توان نشان از تشخیص کاربردشناختی زبان از سوی پدیدآوردندگان یک متن دانست. همبستگی هدفمند با نظم گفتمانی و نیت نویسنده رابطه تنگاتنگی دارد.

۳.۱.۳. تبیین همبستگی در سازه استدلالی «جمله‌های شرطی» و پنهان‌سازی صورت‌بندی ایدئولوژیک قدرت در متمم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) و قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸)

در این بخش از تحلیل، تأکید نگارندگان بر روی گزینش هدفمند سازه نحوی در جمله‌های شرطی است. نیت کاربردشناختی اصل هیجدم از متمم قانون اساسی مشروطه ایجاد بستر لازم برای تحصیل علم بود. همچنین به نوع و چگونگی تحصیل که به صورت آزاد است، نیز تأکید شده‌است. هر چند با بهره‌گیری از ساختار جمله شرطی هدف و نیت فقط فراهم‌سازی بستر لازم برای تحصیل نیست. زیرا بخش دوم جمله شرطیه که با مگر آغاز گردیده، به نوعی اعمال قدرت را در تحصیل حتی از نوع آزاد آن در نظر گرفته‌است. همچنین حذف ظاهری و پنهان‌سازی قدرت در لابه‌لای جمله شرطیه یعنی فحوای کلام به واسطه درج شرع به عنوان عاملی محافظ قانون قرار گرفته‌است. این در حالی است که در اصل نوزدهم متمم قانون اساسی مشروطه، اعمال قدرت در ظاهر کلام از طریق کاربرد جمله التزامی و درج «باید» باز نمود یافته‌است.

هر چند تفاوتی در اصل نوزدهم و اصل هیجدهم متمم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) می‌توان دید. بر پایه این تفاوت، در آن‌جا که قدرت را در پرتو دین، پنهان‌سازی نموده، از گزینش سازه استدلالی-گفتمانی «شرع» برای اعمال قدرت پنهان استفاده شده‌است. این درحالی است که در اصل نوزدهم متمم قانون اساسی مشروطه، فرایند جذب از نوع پیوندزدگی به موازین «قانون وزارت علوم و معارف» صورت‌بندی ایدئولوژیک قدرت را در ظاهر کلام با بیان سازه استدلالی-گفتمانی «قانون» بازنمایی می‌نماید. با همایی تحصیل‌آزاد در کنار محدودیت‌های شرعی در اصل هیجدهم و تحصیل اجباری مطابق قانون وزارت علوم و معارف در اصل نوزدهم متمم قانون اساسی مشروطه از یک سو و تأکید قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) در اصل بر نوع رایگان تحصیل در آموزش و پرورش دارد. این در حالی است که این دو به لحاظ مفهوم ایدئولوژیک قدرت با یک‌دیگر متفاوت اند. در اصل ۳۰، قانون و هدف فقط روی نوع «رایگان» است و صورت‌بندی ایدئولوژیک پنهان قدرت کاملاً کمرنگ‌سازی گردیده‌است. هر چند در قانون اساسی مشروطه صورت‌بندی ایدئولوژیک پنهان قدرت در کنار کاربرد جمله شرطیه و محدودسازی در پس شرع نیز در کنار تحصیل مورد نیت و هدف گفتمان قرار گرفته شده‌است (جدول‌های ۴ و ۵).

جدول ۴: فراوانی فرایند جذب سازه استدلالی-گفتمانی جمله‌های شرطی در بازنمایی قدرت

فراوانی فرایند جذب سازه استدلالی-گفتمانی جملات شرطی در بازنمایی قدرت	
قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸) حقوق ملت از اصل ۱۹ تا ۴۲ مجموعاً ۲۴ اصل	متمم قانون اساسی مشروطه ایران (۱۲۸۵) حقوق ملت از اصل هشتم تا بیست و پنجم مجموعاً ۱۸ اصل
اصل	اصل
۲۲	هشتم
۲۴	دهم
۲۵	دوازدهم
۲۶	چهاردهم
۳۲	پانزدهم
۳۳	شانزدهم
۳۷	هفدهم
۴۱	بیستم
	بیست و دوم
	بیست و سوم
	بیست و پنجم
جمع	جمع
۸	۱۱

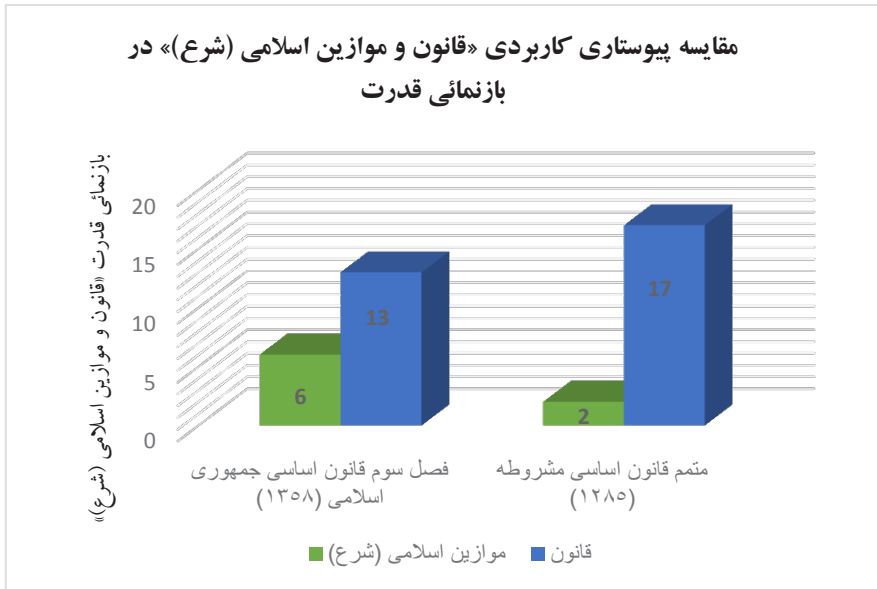
و از سویی دیگر پابندی به اصول و موازین اسلامی را در قانون اساسی جمهوری اسلامی بیش از قانون مشروطه تبیین نمود.

جدول ۶: فراوانی پیوستاری کاربردی «قانون، موازین اسلامی و شرع» در بازنمایی قدرت

فراوانی پیوستاری کاربردی «قانون، موازین اسلامی و شرع» در بازنمایی قدرت					
قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸)			متمم قانون اساسی مشروطه ایران (۱۲۸۵)		
حقوق ملت از اصل ۱۹ تا ۴۲ مجموعاً ۲۴ اصل			حقوق ملت از اصل هشتم تا بیست و پنجم مجموعاً ۱۸ اصل		
اصل	قانون	موازین اسلامی	اصل	قانون	شرع
۲۰	+	+	هشتم	+	-
۲۱	+	+	نهم	+	-
۲۲	+	-	دهم	+	-
۲۴	+	+	دوازدهم	+	-
۲۵	+	-	سیزدهم	+	-
۲۶	+	+	چهاردهم	+	-
۲۷	-	+	پانزدهم	+	+
۲۸	-	+	شانزدهم	+	-
۲۹	+	-	هفدهم	+	-
۳۲	+	-	هیجدهم	+	+
۳۳	+	-	نوزدهم	+	-
۳۶	+	-	بیستم	+	-
۳۸	+	-	بیست و یکم	+	-
۳۹	+	-	بیست و دوم	+	-
۴۲	+	-	بیست و سوم	+	-
			بیست و چهارم	+	-
			بیست و پنجم	+	-
جمع ۱۵	جمع ۱۳	جمع ۶	جمع ۱۷	جمع ۱۷	جمع ۲

جدول ۷: فراوانی پیوستاری کاربردی «قانون، موازین اسلامی و شرع» در بازنمایی قدرت

فراوانی پیوستاری کاربردی «قانون، موازین اسلامی و شرع» در بازنمایی قدرت			
پیوستاری کاربردی			
جمع	موازین اسلامی (شرع)	قانون	دو قانون اساسی ۱۳۵۸ و ۱۲۸۵ ایران
۱۹	۶	۱۳	فصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران
۱۹	۲	۱۷	متمم قانون اساسی مشروطه
۳۸	۸	۳۰	جمع کل



شکل ۵: مقایسه بازنمایی قدرت پیوستاری کاربردی «قانون و موازین اسلامی (شرع)»

برای بررسی تفاوت میان فراوانی پیوستاری کاربردی «قانون و موازین اسلامی (شرع)» مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار (با به کارگیری نرم افزار اس. پی. اس. اس)، از آزمون غیر شاخص دار مجذور خی (کای) دو استفاده شد. هدف پاسخ گویی به این پرسش بود که «آیا بین فراوانی های مشاهده شده و فراوانی های مورد انتظار پیوستاری کاربردی «قانون و موازین اسلامی (شرع)» در فصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی و متمم قانون اساسی مشروطه در بازنمایی قدرت اختلاف معناداری وجود دارد یا خیر» (جدول ۸).

جدول ۸: تحلیل آزمون غیر شاخص دار مجذور خی (کای) دو

پیوستاری کاربردی «قانون و موازین اسلامی (شرع)» در بازنمایی قدرت در قانون اساسی جمهوری اسلامی و قانون اساسی مشروطه	
Chi-Square	۱۵.۱۵۸ ^a
df.	۱
Asymp. Sig.	.۰۰۰

فرضیه خنثی بیان می کند که بین این فراوانی ها اختلاف معناداری وجود ندارد. این در حالی است که سطح معناداری ۰.۰۰۰ که کوچک تر از سطح بحرانی ۰.۰۵ (p < .۰۵) است نشان

می‌دهد که میانگین پیوستاری کاربردی قانون و موازین اسلامی (شرع) در دو قانون اساسی (جمهوری اسلامی و مشروطه) متفاوت است.

۳.۳. تبیین فرآیند جذب از سازه‌های استدلالی-گفتمانی «قانون» در بازنمایی قدرت در متمم قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) و قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸): تفکیک کردن، فرد ارجاعی، ارزش‌دهی، طبقه‌بندی

متمم قانون اساسی مشروطه ایران

اصل بیست و چهارم: اتباع خارجه می‌توانند قبول تبعیت ایران را بنمایند قبول و بقای آن‌ها بر تبعیت و خلع آن‌ها از تبعیت به موجب قانون جداگانه است.

اصل بیست و پنجم: تعرض به مأموران دیوانی در تقصیرات راجعه به مشاغل آن‌ها محتاج به تحصیل اجازه نیست مگر در حق وزراء که رعایت قوانین مخصوصه در این باب باید بشود.

فصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران: اصل ۴۲: اتباع خارجه می‌توانند در حدود قوانین به تابعیت ایران درآیند و سلب تابعیت این‌گونه اشخاص در صورتی ممکن است که دولت دیگری تابعیت آن‌ها را بپذیرد یا خود آن‌ها درخواست کنند.

گزینش واژگانی دیگری که در بازنمایی قدرت پنهان در این دو بافت حقوقی نقش دارد، سازه استدلالی-گفتمانی «قانون» به همراه نوع توصیف‌گر آن است. با مقایسه متن دو قانون اساسی (جمهوری اسلامی و مشروطه)، در پیوند با اقامت اتباع خارجی در ایران، قانون مشروطه تأکید به تنظیم قانونی «جداگانه» دارد. همچنین، با گزینش گفتمان مدار متفاوت نسبت به جامعه ایرانیان، دست به تفکیک‌سازی اتباع ایرانی و غیر ایرانی دارد. در این فرآیند اقتدارگرایانه، در کنار تفکیک، طبقه‌بندی و تخصیص حق به واسطه فرد ارجاعی نیز در رخداد اجتماعی حاصل از متن حقوقی مشروطه برای تعدادی کنشگر اجتماعی که در اقلیت هستند در برابر اکثریت به وقوع می‌پیوندد. شاخص دیگری که جذب «قدرت» را در تخصیص حق برای این گروه اقلیت جامعه، تبیین می‌نماید، عبارتند از ارزش‌دهی ویژه برای اتباع خارجی است. بنابراین، تفسیر بافت حقوقی اصل بیست و چهارم، بازنمایی صورت‌بندی ایدئولوژیک پنهان قدرت را در قالب‌های زبانی، در مقایسه با اصل ۴۲ از قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) تبیین می‌نماید. بنا به اصل ۴۲، اتباع خارجی بر اساس قوانین فارغ از هر گونه تفکیک‌سازی، می‌توانند به تابعیت ایران درآیند. با تبیین کلی ارجاعی، تفکیک نکردن اتباع خارجی در برابر قانون و نیافرودن هیچ‌گونه توصیف‌گری می‌توان به نکته‌ای اشاره نمود. بر اساس این نکته در تنظیم قانون اساسی (۱۳۵۸)، میزان تبعیض طبقاتی و

اعمال قدرت از سوی کارگزاران قانون گذار نسبت به قانون اساسی مشروطه کمتر اتفاق افتاده است که خود نشانه‌ای از ایجاد مردم‌سالاری در برابر قانون پیشین است. در اصل بیست و پنجم نیز می‌توان با استناد بر نوع گزینش واژگانی در سطح توصیف، ایدئولوژی پنهان قدرت را بازنمایی کرد. این اصل به حقوق وزراء در صورت هرگونه تعرض دلالت دارد و غیر از این گروه خاص تعرض به سایر مأموران دیوانی در حوزه مشاغلشان نیاز به تحصیل اجازه نداشته است. این در حالی است که تعرض به وزراء می‌بایست در چارچوب قانون «مخصوصه» «رعایت» گردد. با تفسیر گزینش واژگانی «مخصوصه» می‌توان تفکیک‌سازی در اعمال «قانون» و نیز کاربرد «وزراء» در عینی کردن، فرد ارجاعی به همراه ارزش‌دهی و طبقه‌بندی شأن و منزلت اجتماعی گروهی در برابر گروه‌های دیگر را تبیین نمود (رجوع شود به جدول‌های ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳ و شکل ۶).

جدول ۹: فراوانی به کارگیری مؤلفه‌های ون لیون (Van Leeuwen, 2008) در باز نمایی قدرت در دو متن قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) و قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵)

مؤلفه‌های معنا- جامعه‌شناختی ون لیون (۲۰۰۸)	قانون اساسی مشروطه ایران (۱۲۸۵)		قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸)	
	حقوق ملت از اصل هشتم تا بیست و پنجم مجموعاً ۱۸ اصل فراوانی نمود زبانی		حقوق ملت از اصل ۱۹ تا ۴۲ مجموعاً ۲۴ اصل فراوانی نمود زبانی	
	جذب	طرد	جذب	طرد
عینی‌شدگی	۱	-	۱	-
نوع ارجاعی	-	-	۲	-
کلی ارجاعی	۳	-	۴	-
فردار جاعی	۲	-	۲	-
گروه ارجاعی	۱	-	۱۰	-
تشخص بخشی	-	-	۴	-
تشخص زدایی	۱	-	۲	-
ارزش‌دهی	۲	-	۲	-
طبقه‌بندی	۲	-	۱	-
نام‌دهی	-	-	۱	-
هویت بخشی	۱	-	۲	-
پیوندزدگی	۳	-	۱۵	-
پیوندزدایی	۶	-	۹	-
مشخص‌سازی	۱	-	۲	-
پنهان‌سازی	-	۳	-	۲
کمرنگ‌سازی	-	۸	-	۱۱
تفکیک کردن	۲	-	-	۱
تفکیک نکردن	-	-	۱	-
جمع	۲۵	۱۱	۵۸	۱۴

جدول ۱۰: فراوانی به کارگیری مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی ون لیون

(Van Leeuwen, 2008) در بازنمایی قدرت

دو قانون اساسی ۱۳۵۸ و ۱۲۸۵ ایران	فراوانی نمود زبانی		جمع
	طرد	جذب	
فصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران	۱۵	۵۸	۷۳
متمم قانون اساسی مشروطه	۱۱	۲۵	۳۶
جمع کل	۲۶	۸۳	۳۸

جدول ۱۱: فراوانی به کارگیری مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی ون لیون

(Van Leeuwen, 2008) در بازنمایی قدرت

فراوانی به کارگیری مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی ون لیون (Van Leeuwen, 2008)

دو قانون اساسی ۱۳۵۸ و ۱۲۸۵ ایران	فراوانی نمود زبانی		Residual
	Observed N	Expected N	
طرد	۲۶	۵۴,۵	-۲۸,۵
جذب	۸۳	۵۴,۵	۲۸,۵
جمع کل	۱۰۹		

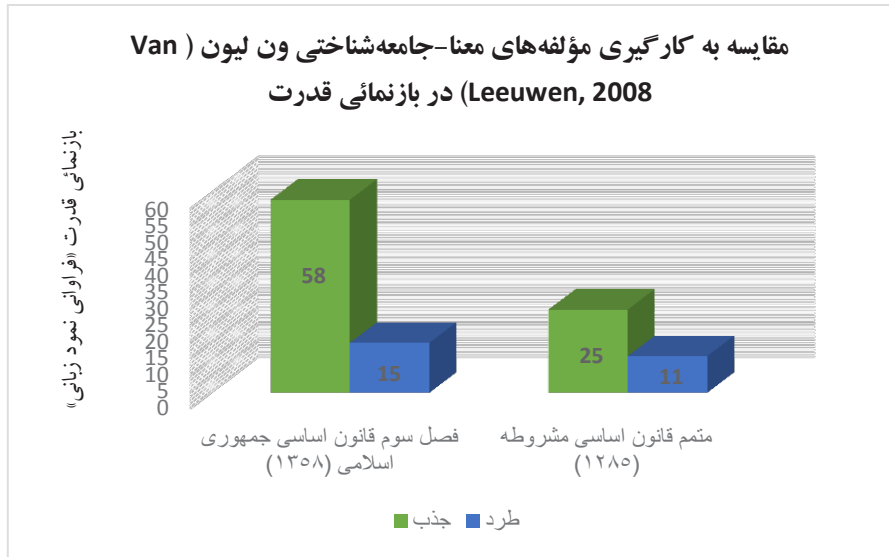
جدول ۱۲: فراوانی به کارگیری مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی ون لیون

(Van Leeuwen, 2008) در بازنمایی قدرت در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران

(ق.ا.ج.ا.، ۱۳۵۸) و متمم قانون اساسی مشروطه (م.ق.ا.م، ۱۲۸۵)

فراوانی به کارگیری مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی ون لیون (Van Leeuwen, 2008) در بازنمایی قدرت

دو قانون اساسی	فراوانی نمود زبانی														جمع				
	تشکیکی نکردن	تفکیک کردن	کمرنگ سازی	پنهان سازی	مشخص سازی	بی‌بند زدایی	بیرنگ زدگی	هریت بخشی	نام دهی	طبقه بندی	ارزش دهی	تشخیص زدایی	تشخیص بخشی	گروه آر جایی		فرد آر جایی	کلی آر جایی	تبع آر جایی	صفت بخشی
ق.ا.ج.ا. (۱۳۵۸)	۱	۲	۴	۲	۱۰	۴	۲	۲	۱	۱	۲	۲	۱	۲	۲	۴	۲	۱	۷۳
م.ق.ا.م (۱۲۸۵)	۱	۰	۳	۲	۱	۰	۱	۲	۲	۲	۲	۲	۰	۱	۳	۶	۱	۳	۳۶
جمع	۲	۲	۷	۴	۱۱	۴	۳	۴	۳	۱	۳	۱۸	۱۵	۳	۵	۱۹	۴	۱	۱۰۹



شکل ۶: مقایسه بازنمایی قدرت در به کارگیری مؤلفه‌های ون لیون (Van Leeuwen, 2008)

برای بررسی تفاوت میان فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار، از آزمون غیر شاخص دار مجذور خی (کای) دو (با به کارگیری نرم افزار اس. پی. اس. اس) استفاده شد. هدف پاسخ‌گویی به این پرسش بود که «آیا بین فراوانی‌های مشاهده شده و فراوانی‌های مورد انتظار به کارگیری مؤلفه‌های ون لیون (فراوانی نمود زبانی) در فصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی و متمم قانون اساسی مشروطه در بازنمایی قدرت اختلاف معناداری وجود دارد یا خیر» (جدول ۱۳).

جدول ۱۳: تحلیل آزمون غیر شاخص دار مجذور خی (کای) دو

فراوانی به کارگیری مؤلفه‌های ون لیون (Van Leeuwen, 2008)
در قانون اساسی جمهوری اسلامی و قانون اساسی مشروطه

	دو قانون اساسی	فراوانی نمود زبانی
Chi-Square	۱۲.۵۶۰ ^a	۲۹.۸۰۷ ^a
df.	۱	۱
Asym. Sig.	.۰۰۰	.۰۰۰

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 0.05. The minimum expected cell frequency is 54.5.

فرضیه خنثی بیان می‌کند که برای صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک پنهان قدرت، هر دو متن حقوقی از مؤلفه‌های معنا-جامعه‌شناختی یکسانی بهره گرفته‌اند. در نتیجه اختلاف معناداری از انتخاب مؤلفه‌های «طرد و جذب» بین این دو بخش حقوقی از قانون اساسی و مشروطه وجود

ندارد. این درحالی است که سطح معناداری ۰.۰۰۰ که کوچک‌تر از سطح بحرانی ۰,۰۵ ($p < .05$) است، نشان می‌دهد که میانگین فراوانی نمود زبانی (مؤلفه‌های معنا-جامعه شناختی ون لیون) در دو قانون اساسی (جمهوری اسلامی و مشروطه) متفاوت است. این به آن معنی است، صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک پنهان قدرت و طبیعی‌شدگی مناسبات قدرت از طریق لایه‌های صوری زبان و گزینش‌های زبانی و نحوی متفاوت شده‌است. هر چند لایه‌های «قدرت‌دهی»^۱ و «آگاهی‌بخشی»^۲ آن به طور یکسان حفظ شده‌است. بنابراین، بافت حقوقی متفاوت به همراه رویدادهای حاکم در ظرف‌های زمانی و مکانی متفاوت، سبب می‌گردد میزان بهره‌گیری از مؤلفه‌های اجتماعی به واسطه دیدگاه‌های سیاسی و اجتماعی کنشگران اجتماعی در دو بافت، تفاوت معناداری دیده شود.

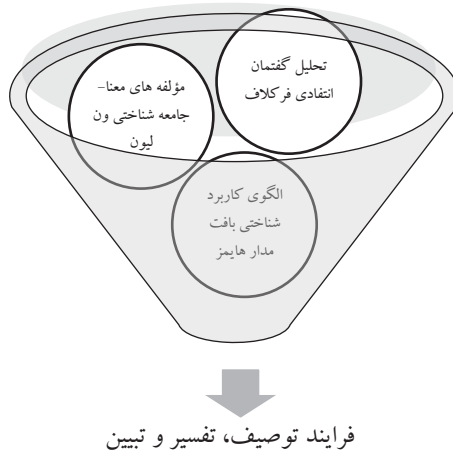
۴. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بر پایه بررسی‌های تفسیر و تبیین در بازنمایی قدرت به همراه جدول‌های مقایسه‌ای از نوع و کاربرد زبانی به مثابه سازه‌های استدلالی-گفتمانی برای طبیعی‌شدگی صورت‌بندی‌های ایدئولوژیک قدرت، یافته‌های به دست آمد. بر این اساس، مشخص گردید که کاربرد زبان به مثابه آنچه فرکلاف (Fairclough, 2015) با نام سطحی‌ترین لایه اجتماعی، سطح توصیف معرفی می‌کند، در بازنمایی ایدئولوژی پنهان قدرت نقش بازی می‌کند. هر چند تبیین به دست آمده فقط با رویکردتحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (همان) فراهم نمی‌گردد، بلکه برای تفسیر بافت موقعیتی و تبیین، نیازمند واکاوی بافت حقوقی قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) و قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) است. متن گفتمانی این دو قانون، مشخصه‌های بافت‌مدار هایمز (Hymes, 1974) از جمله مشارکت‌کنندگان در موقعیت زمانی، از یک سوی قانون‌گذاران یعنی پدیدآورندگان این دو متن و از سوی دیگر افراد جامعه ایران را در بر می‌گیرد. هر چند مشخصه‌های بافت حقوقی فقط به این چند سازه محدود نمی‌گردد، بلکه بر پایه آراء هایمز (Hymes, 1974) هدف، لحن و سبک کلامی و کاربردی نیز در تفسیر این بافت حقوقی مورد ارزیابی و تفسیر قرار گرفته‌است. از سوی دیگر، در تبیین و طبیعی‌شدگی قدرت و بازنمایی آن دو متن، ارزش‌گذاری شاخص‌های اجتماعی برای مشارکت‌کنندگان و نیز سازه‌های نحوی در زبان با استناد بر مؤلفه‌های (شاخص‌های) اجتماعی ون لیون (Van Leeuwen, 2008) صورت گرفته‌است. در توصیف، تفسیر و تبیین دو متن از قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) و جمهوری اسلامی (۱۳۵۸)، یافته‌هایی به دست آمد. بر اساس آن، در فرآیند تبیین و بازنمایی قدرت، فقط با تکیه بر آرای فرکلاف (Fairclough,

¹ empowerment

² awareness

2015) و بدون توجه به طرح‌واره‌های حاصل از بافت موقعیتی هایمز (Hymes, 1974) و نیز روند ارزش‌گذاری و عینی‌شدگی ون لیون (Van Leeuwen, 2008)، نمی‌توان به بازسازی بافت حقوقی دو متن - که در سال‌های به ترتیب ۱۲۸۵ و ۱۳۵۸ تنظیم گردیده‌اند، دست یافت. بنابراین، ضرورت طبیعی‌شدگی قدرت و ایدئولوژی حاکم بر زمان و مکان دو متن و بافت حقوقی نیازمند سازه‌های استدلالی-گفتمانی در تشخیص و تبلور قدرت پنهان در زبان است.



شکل ۲. انگاره به گزین درتوصیف، تفسیر و تبیین بافت حقوقی دو متن قانون اساسی مشروطه (۱۲۸۵) و قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸)

در پایان، در پاسخ به پرسش‌های پژوهش، نگارندگان به معرفی انگاره‌ای به گزین که در برگیرنده سه رویکرد گفتمانی-انتقادی است برای توصیف، تفسیر و تبیین بافت حقوقی دو متن قانون بهره گرفته‌اند (رجوع شود به شکل (۷)). به بیانی، تحلیل گفتمان حقوقی به مثابه شاخه‌ای بینارشته‌ای از زبان‌شناسی و حقوق می‌بایست با کمک ابزارهای کاربرد شناختی ون لیون (Van Leeuwen, 2008) با معرفی مشخصه‌های بافت مدار هایمز (Hymes, 1974) به تبیین و تفسیر بپردازند. آنچه از بررسی در متن حقوقی به دست آمد می‌توان به این نتیجه دست یافت که صورت‌بندی ایدئولوژیک پنهان قدرت با زبان و گفتمان آن متن، پیوستگی نزدیکی دارد. همچنین، اعمال قدرت و روابط نابرابر آن در تاریخ و نیز جوامع نوین به واسطه کارکردهای ایدئولوژیک زبان، پنهان‌سازی گردیده‌است. از دیدگاه فرکلاف (Fairclough, 2015) ایدئولوژی گفتمان نیز با یک‌دیگر پیوند برقرار می‌کنند و به این شکل در حفظ و یا تغییر نابرابر

قدرت دخالت دارند. بنابراین، هدف از بررسی این دو متن از قانون اساسی (۱۲۸۵) و قانون اساسی (۱۳۵۸)، ایجاد بستر برای شفاف‌سازی ایدئولوژی و طرد قدرت و نیز سلطه است. این امر فقط در گفتمان حاصل از این دو متن نیست. بلکه در هدف کلان آن ضرورت افزایش دانش زمینه‌ای مشارکت‌کنندگان و کارگزاران اجتماعی در بافت حقوقی و اجتماعی و نیز تحلیل‌گران گفتمان انتقادی به واسطه درک آراء و نظریه‌های چندگانه در تحلیل گفتمان انتقادی است.

فهرست منابع

- پهلوان نژاد، محمد رضا، رحمان صحراگرد و محمد هادی فلاحی (۱۳۸۸). «شیوه‌های بازنمایی کارگزاران اجتماعی در نشریات دوره مشروطه از منظر گفتمان‌شناسی انتقادی با عنایت به مؤلفه‌های گفتمان‌مدار جامعه‌شناختی - معنایی». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد*. شماره ۱. صص ۷۳-۵۱.
- حیدری تبریزی، حسین و آیت‌الله رزم جو (۱۳۸۴). «شیوه‌های تصویرسازی کارگزاران اجتماعی در گفتمان فارسی: تحلیل توجیهی گفتمان با عنایت به مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی». *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز*. شماره ۱۹۵. صص ۳-۳۳.
- دواتگرزاده، گلناز (۱۳۸۷). *بازنمایی کارگزاران اجتماعی در کتب Interchange: تحلیل انتقادی گفتمان با عنایت به مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز. عمید، حسن (۱۳۶۴). *فرهنگ فارسی*. تهران: چاپخانه سپهر.
- غلامعلی زاده، خسرو (۱۳۷۴). *ساخت زبان فارسی*. تهران: احیاء کتاب.
- رحمدل، منصور (۱۳۸۷). «جایگاه حقوق کیفری در قانون اساسی مشروطه و قانون اساسی جمهوری اسلامی». *مجله حقوقی دادگستری*. دوره ۷۲. شماره ۶۲-۶۳. صص ۱۲۱-۱۴۴.
- معین، محمد (۱۳۷۹). *فرهنگ فارسی*. تهران: چاپخانه سپهر.
- یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۹۳). *درآمدی به گفتمان‌شناسی*. تهران: انتشارات هرمس.
- هاشمی، محمد (۱۳۹۶). *حقوق اساسی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: نشر میزان.
- یوسفی، نورالدین، سامان عبادی و فرخنده پورسیاه (۱۳۹۷). «نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتار انتقاد در زبان فارسی». *زبان پژوهی*. دوره ۱۰. شماره ۲۷. صص ۲۷-۴۷.

References

- Amid, H. (1985). *Persian dictionary*. Tehran: Sepehr [In Persian].
- Amal Saleh, E. (2004). *The representation of social actors in the EFL text books in Iran* (Unpublished PhD dissertation), Shiraz University, Shiraz, Iran [In Persian].
- Davatgarzadeh, G. (2008). *Manifestation of social agents in Interchange series: critical discourse analysis regarding socio-semantic features* (Master's thesis). Shiraz University, Shiraz, Iran [In Persian].

- Fard, F. (2003). *A comparative study of children's stories and adults' short stories within the framework of CDA* (Unpublished Master's thesis), Shiraz University, Shiraz, Iran [In Persian].
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power*. New York: Routledge.
- Gholam-Alizadeh, Kh. (1996). *The structure of Farsi*. Tehran: Ehya Ketab [In Persian].
- Hashemi, M. (2016). *The constitution of Islamic Republic of Iran*. Tehran: Mizan [In Persian].
- Heydari-Tabrizi, H., & Razmjo, A. (2005). Methods to represent social agents in Persian discourse: Explanation of discourse regarding to socio-semantic features. *Journal of Faculty of Literature and Humanity Sciences*, 195, 3-33 [In Persian].
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Jorgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: SAGE.
- Mocin, M. (2000). *Persian dictionary*. Tehran: Sepehr Publishers [In Persian].
- Pahlavannajad, M., Sahragard, R., & Fallahi, M. R. (2009). Methods to manifest social agents in publications of Mashrofeh period on the base of critical discourse analysis regarding socio-semantic discourse structures. *Journal of Science and Research, Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 1, 51-73 [In Persian].
- Rahmdel, M. (2008). The position of criminal law in Islamic Republic of Iran constitution and Persian constitution. *Justice Juridical Journal*, 72(62-63), 121-144 [In Persian].
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. In C. R. Caldas-Coulthard, & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in CDA* (pp. 32-70). London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2007). *Legitimization in discourse and communication: in discourse and communication*. London: SAGE.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Yarmohammadi, L. (2014). *An introduction to discourse*. Tehran: Hermes [In Persian].
- Yusefi, N., Ebadi, S., & Poursiah, F. (2018). Speech act of criticism from a sociolinguistics point of view. *Zabanpazhuhi*, 10(27), 27-47 [In Persian].

A Critical analysis of Power Across Language in Two Persian Constitutions in the Course of Twentieth Century

Jaleh Hassaskhah¹
Masoumeh Arjmandi²

Received: 2019/01/05

Accepted: 2019/04/28

Abstract

Language with a socially oriented nature is the realization of values, social behaviors and the ideologies as the unsaid and implicit proposition located in linguistic structures and function. Critical discourse analysis, like other hermeneutic methodologies, seeks to describe, interpret, and explain language across texts and socially oriented contexts. The present study is an attempt to investigate power differences and inequalities arising from discourse conventions, situational context and events in two different constitutional laws. These discursive conventions are ideologically-structured together within the orders of the texts and discourse of constitutions to naturalize the power relations. The emphasis in this study is upon the discursive structures not as a product rather as a dynamic process based on developing a triangulated theoretical framework of interrelated concepts and categories projecting power relations and facilitating the linguistic manifestations between discourse and other social and forensic elements through sociocultural changes at societal (national), regional, institutional and organizational levels in the early and middle twentieth century. To do the aims of this research and to find answers for the research questions both qualitative and quantitative approaches served the needs in this study. The qualitative data analysis of this study was based on critical discourse analysis inspired by Fairclough (2015), Hymes's (1974) pragmatic approach, and the quantitative data analysis was based on 20 out of 50 social constituents of Van Leeuwen (2008) which was calculated through Chi square. The findings of this study manifested how lexical and textual choices have intensified and made some of the power relations more visible across the language from the section of people's rights in both constitutions, Islamic Republic of Iran (1979) and Persian constitution (1906), to contrast and analyze the discursive and non-discursive structures of two aforementioned texts as well as to interpret and determine the discursive features, the social conditions of the century. Besides, the

¹ Associate Professor in TEFL, ELT Department, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran (Corresponding author); hassas@guilan.ac.ir

² Assistant Professor in Linguistics, Department of English Language, Faculty of Humanities, Rasht Branch, Islamic Azad University, Rasht, Iran; Arjmandi@iaurasht.ac.ir

forensic contexts of these two texts should be related to three different strata of the texts: the linguistic environment in which the discourse occurs; the level of social institution which constitutes a wider interpretation and explanation for the discourse; and the level of forensic context as a whole. The social and forensic conditions which lighten the ideology, power relations and inequalities shape the linguistic production on the surface. Also, the pivots of gathering data were allocated to the social features proposed by Van Leeuwen (2008) such as the inclusion and the exclusion constituents as an evaluation method to contrast the lexical choices for language and power manifestations in texts such as “all and every versus none”, “dishonor versus offensive”, and “law versus Islamic law (religious law)”. The social interaction of these features was manifested through the linguistic choices in the constitutions. The subcategories of inclusion and exclusion are as follows:

Inclusion:

- Nomination
- Objectivation
- Impersonalization
- Differentiation
- Personalization
- Identification
- Indifferentiation
- Specification
- Determination
- Appraisalment
- Dissociation
- Assimilation
- Association
- Individualization
- Categorization
- Collectivation

Exclusion

- Backgrounding
- Suppression

The quantitative data were analyzed (applying SPSS software) through calculating Chi square (the non-parametric statistics) to compare the observed and expected frequencies of utilizing lexical choices in both texts. According to the research analysis, the theoretical framework focused and put forward a multiple method that represented the relations between language, power and context as three interrelated systems, in which there is an ongoing dynamic interaction. Consequently, this research proposed and applied an eclectic selection of discursive tools, a pragmatic context-based approach and socially oriented criticism as the most appropriate method to analyze forensic contexts of the constitution for Islamic Republic of Iran (1979) and Persian constitution (1906). This method as the eclectic includes discourse analysis, critical approach and forensic linguistics which intersect with each other and partly overlap, using different options, yet functioning as one structured whole, the members of which are interdependent. Based on the

contrastive analysis of this research, the two texts draw on different interpretation in approaching the forensic context to distinguish the ideology and power relations in deeper strata. According to the findings, ideological formulations of power along with unequal relations dictated lexical choices in forensic text and manifested that discourse practices and orders of discourse represent ideological-discursive formulations along with power across linguistic disciplines. The power relations have special significance in the execution of laws and ordinances of Islam and in achieving just relations in society. The power also plays a vital role toward the ultimate goal of the critically discursive structures.

Keywords: Forensic-Critical discourse analysis, Discursive structures, Ideological formulations of power

مقایسه تأثیر آموزش خودمختاری و تفکر نقاد بر مهارت گفتار زبان آموزان انگلیسی^۱

حمید مرعشی^۲

مجید خوش حرف^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۰۱

چکیده

تفکر نقاد و خودمختاری فراگیران، از جمله موضوعاتی است که بسیار در پیشینه پژوهش‌های آموزش زبان انگلیسی مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. در این راستا، برای پی بردن به کارآمدی بیشتر این دو مقوله در زبان‌آموزی، مطالعه حاضر به مقایسه تأثیر آموزش تکنیک‌های تفکر نقاد با تکنیک‌های خودمختاری در پیشرفت مهارت گفتار زبان‌آموزان انگلیسی پرداخت. به این منظور، ۹۰ نفر زبان‌آموز سطح متوسط کلاس‌های یکی از آموزشگاه‌های آزاد زبان در تهران که پژوهشگران این مطالعه به آن‌ها دسترسی داشتند، در یک نمونه آزمون اولیه انگلیسی (پت) شرکت کردند. در نتیجه، ۶۴ نفری که نمره‌های آن‌ها در محدوده یک انحراف معیار بالا و پائین میانگین نمره‌های کلی آن ۹۰ نفر قرار گرفته،

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.22419.1601

^۲ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار آموزش زبان انگلیسی، عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

تهران مرکزی (نویسنده مسئول)؛ hamid.marashi@iauctb.ac.ir

^۳ کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی؛ majid.khoshharf@yahoo.com

انتخاب شدند. لازم به اشاره است که این آزمون پیش از این، میان ۳۰ زبان آموز دیگر در همان آموزشگاه پیش-آزمون شده بود. در مرحله بعد، آن ۶۴ نفر به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی گروه‌بندی شدند تا یک گروه تحت آموزش تکنیک‌های تفکر نقاد و گروه دیگر تحت آموزش تکنیک‌های خودمختاری به عنوان دو روش آموزشی مختلف قرار گیرند. پیش از آغاز آموزش نیز مهارت گفتاری هر دو گروه با استفاده از پیش آزمون گفتار مورد سنجش قرار گرفته بود و تفاوت معناداری بین میانگین نمرات آن‌ها مشاهده نشد. در انتهای دوره آموزشی ۱۴ جلسه‌ای، دو گروه در پس آزمون یکسان گفتار شرکت کردند. نتیجه تحلیل آماری مربوطه (آزمون نمونه‌های مستقل تی) نشان‌دهنده آن بود که آموزش تفکر نقاد، تأثیر برتری بر مهارت گفتار نسبت به آموزش خودمختاری دارد. یافته‌های مورد اشاره، بیش از پیش برتری آموزش تفکر نقاد در کلاس‌های زبان را نسبت به سایر روش‌های تدریس نشان می‌دهد و بر ضرورت توجه بیشتر به این سبک آموزش تأکید می‌کند.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان انگلیسی، مهارت گفتار، تفکر نقاد،

خودمختاری

۱. مقدمه

زبان ابزاری است برای اندیشیدن و انتقال مفاهیم از نسلی به نسلی دیگر و همچنین از یک قوم و ملت به قوم‌ها و ملت‌های دیگر. از این رو، بسیاری از کشورها در کنار زبان مادری، بر آموزش سایر زبان‌ها به ویژه زبان انگلیسی به شهروندان خود پافشاری دارند. نتیجه آنکه نیاز به آموزش و فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/خارجی در سراسر دنیا به شدت گسترش یافته است (Spolsky, 2018). بسیاری از پژوهشگران، از میان چهار مهارت زبانی شنیدار، گفتار، خوانش و نگارش، چیرگی بر گفتار را برابر چیرگی کلی بر زبان می‌دانند (Richards, 2008; Celce-Murcia & Olshtain, 2000). روشن است که کسب و گسترش مهارت گفتار از اهمیت بسیار بالایی در برنامه‌های آموزش زبان برخوردار است. چرا که اغلب به عنوان اولویت اصلی زبان آموزان مطرح می‌شود (Wenden, 2002). همچنین، پژوهش‌های گوناگون ثابت کرده‌اند که گفتار می‌تواند به یادگیری سایر مهارت‌های زبانی از جمله شنیدار (Hedge, 2008)، خوانش (Bozorgian, 2012) و نگارش (Boonkit, 2010) نیز کمک کند.

افراد در طی فرایند گفتار گاهی با اندیشیدن بر جمله‌های خود در پی انتقال کارآمدتر باورها، احساس‌ها و دانش خود هستند. این روند همزمان به ارتقای تفکر نقاد که سطح بالاتری از اندیشه است، منجر می‌گردد (Halpern, 1996). تفکر نقاد که به سنت سقراط حکیم نسبت داده شده است، روشی است برای طرح پرسش نسبت به آنچه انسان‌ها مدعی دانستن آن هستند (Paul & Elder, 2004). در دوران معاصر، پژوهش‌های تفکر نقاد با الهام از مکتب فرانکفورت ارائه شده است و بسیاری تعریف خود از این روش تفکر را بر پایه این رویکرد فکری نهاده‌اند (Williams, 2005). یکی از این تعریف‌ها به وسیله نظریه پرداز مطرح فچیونه (Faccione, 1990) ارائه شده است. وی تفکر نقاد را روش تلفیقی تحلیل و ارزش‌یابی قاعده‌مند آنچه شنیده یا می‌خوانیم بیان می‌کند. بیر (Beyer, 1995) تفکر نقاد را اندیشه‌ورزی منطقی و همراه با اندیشیدن برای تصمیم‌گیری در پیوند با پذیرفتن یا نپذیرفتن موارد گوناگون می‌داند.

در حوزه آموزش زبان، توجه به تفکر نقاد نیازمند تمرکز کافی بر از بین بردن مشکل، نگرش‌ها، خودتنظیمی^۱ و توانایی‌های فراشناختی^۲ است (McKay, 2000). بدون در نظر گرفتن روش و مطالب ویژه آموزشی در کلاس، بسیاری از پژوهش‌ها بر پیگیری رویکرد نقاد در تدریس متن‌ها تأکید دارند (Cohen, 2010). زیرا به کارگیری تفکر نقاد در کلاس زبان سبب تشویق مشارکت بیشتر زبان آموزان در فرایندی پویا می‌گردد (Vaughn, 2009).

ساختار دیگری که به نظر می‌آید با تفکر نقاد بسیار ارتباط دارد، خودمختاری فراگیران است (Balcikanli, 2010). زیرا ارتقای خودمختاری در واقع کمک به فراگیران برای پیشرفت ظرفیت خود در تفکر نقاد، کشف قابلیت یادگیری، مسئولیت‌پذیری برای یادگیری و مواجهه با مطالبات سنگین روان‌شناختی است. این امر مستلزم آن است که فراگیران نقطه‌های ضعف و کاستی‌های خود را از بین ببرند (Kumaravadivelu, 2003). خودمختاری در زمان‌های گوناگون، بسترهای گوناگون و فرهنگ‌های متفاوت، به صورت‌های گوناگون نظریه‌پردازی و عملیاتی می‌گردد (Dafei, 2007; Holec, 1981). با این وجود، این صورت‌های گوناگون نظریه‌پردازی و عملیاتی همگی بر مبنای اساسی مشترک پدیدار شده‌اند که مشتمل بر پیگیری آزادی اندیشه و عمل در پهنه‌های گوناگون فردی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و موارد مشابه هستند (Vieira, 1999).

به باور بنسون (Benson, 2001)، خودمختاری فقط ساختاری در پهنه فردی زندگی یک شخص نیست، بلکه در زندگی جمعی افراد نیز آشکار می‌شود. ریشه خودمختاری در خواست

¹ self-regulation

² metacognitive

جهان‌شمول انسان‌ها برای کنترل بر زندگی خود نهفته است و از زمان‌های دور، ذهن افراد را در فعالیت‌های گوناگون از جمله در فرایند یادگیری مشغول ساخته است (Wu, 2008). با وجود مشترک بودن تمایل انسانها به خودمختاری، این ساختار در افراد متفاوت به شکل‌های گوناگون نمایان می‌شود (Little, 1991).

۲. بیان مسئله

یکی از چالش‌های اصلی آموزش زبان، کسب مهارت گفتار است. طبیعی است که پژوهش‌های بسیار گسترده و متنوعی در پیوند با یافتن روش‌های کارآمد برای ارتقای یادگیری این مهارت در کشورهای گوناگون انجام شده‌اند. از میان این روش‌ها، آموزش تفکر نقاد و خودمختاری در کلاس زبان نیز مورد توجه چشم‌گیری قرار گرفته‌اند. در میان انبوه پژوهش‌ها در پیوند با آموزش تفکر نقاد، می‌توان به موارد زیر به عنوان برخی از نمونه‌های انجام شده در کشور اشاره کرد. وحدانی و طریقت (Vahdani Sanavi & Tarighat, 2014) و همچنین مالیر و شورچه (Malmir & Shoorcheh, 2012) نشان دادند که آموزش تفکر نقاد تأثیر چشمگیری بر مهارت گفتار زبان آموزان دارد. مرعشی و نوشیروانی (Marashi & Noochirwani Tehran, 2011) نیز نتیجه گرفتند که تأثیر آموزش تفکر نقاد بیشتر از تأثیر آموزش کارمحور^۱ و آموزش محتوامحور^۲ است. نیکوپور و همکاران (Nikoopour et al., 2011) نیز رابطه معناداری مابین تفکر نقاد و راهبردهای یادگیری زبان یافتند. حسینی و همکاران (Hosseini et al., 2012)، فهیم و ساعی‌پور (Fahim & Sa'eepour, 2011) و همچنین کریمی و ویسی (Karimi & Veisi, 2016) نتیجه گرفتند که تفکر نقاد با مهارت خوانش همبستگی معنادار دارد. همچنین، شنگرف‌فام و ممی‌پور (Shangarffam & Mamipour, 2011)، گرجیان و همکاران (Gorjian et al., 2012) و همچنین مرعشی و جدیری (Marashi & Jodeiri, 2006) نیز نشان دادند که این سبک تفکر با مهارت نگارش ارتباط دارد. چنین رابطه‌ای میان مهارت شنیدار و تفکر نقاد نیز برقرار است (Kakavand, 2013; Nour Mohammadi & Zare, 2015).

در پیوند با خودمختاری و مهارت‌های گوناگون زبان نیز پژوهش‌های بسیاری در کشور انجام شده‌اند که در این جا برای نمونه به برخی از آنها اشاره می‌شود. خیبری و لواسانی (Khabiri & Lavasani, 2012) ثابت کردند که آموزش خودمختاری با استفاده از آموزش همراه با همکاری بر

¹ task-based

² content-based

مهارت گفتار زبان آموزان تأثیر مثبت دارد. صالحی و همکاران (Salehi et al., 2015) نیز تأیید کردند که زبان آموزانی که از سطح خودمختاری بالاتری برخوردارند، از راهبردهای گفتاری بیشتری استفاده می کنند. از سوی دیگر، صفاری و طباطبایی (Saffari & Tabatabaei, 2016) نشان دادند که خودمختاری و مهارت شنیدار با هم ارتباط معنی دار دارند. همین نتیجه را ژاله گویان و علوی (Zhalehgooyan & Alavi, 2014) نیز گزارش نموده اند. خودمختاری و مهارت خوانش نیز با یکدیگر همبستگی دارند (Zarei & Gahremani, 2010). در زمینه نگارش، باقری و آیین (Bagheri & Aeen, 2011) نتیجه گرفتند که آموزش خودمختاری سبب بهبود چشمگیر این مهارت میان زبان آموزان می گردد. مرعشی و زرگری (Marashi & Zargari, 2017) نشان دادند که آموزش آشکار دستور زبان در کلاس کارمحور سبب افزایش خودمختاری و نگارش زبان آموزان می شود.

همان گونه که پیش تر اشاره شد، نگاهی اجمالی به نمونه های پژوهشی مورد اشاره در ادبیات آموزش زبان نمایانگر آن است که هم تفکر نقاد و هم خودمختاری در کلاس های گوناگونی بررسی شده اند. تأثیر و ارتباط هر کدام از آن ها به تنهایی با مهارت های گوناگون از جمله مهارت گفتار بررسی شده اند. بر اساس یافته های این پژوهش ها، هر یک از این روش ها در مقایسه با روش های رایج (گروه های شاهد) به میزان چشمگیری تأثیر گذارتر بوده اند. علاوه بر پژوهش های مورد اشاره، مشخص شده است که دو ساختار مورد نظر با یکدیگر نیز همبستگی دارند (Fahim & Sheikhy, 2011). تا جایی که نگارندگان دریافته اند، فقط بررسی مقابله ای آموزش خودمختاری و تفکر نقاد در زمینه مهارت نگارش انجام شده است. پیامد این امر نبود تفاوت معنادار آموزش این دو ساختار بر نگارش زبان آموزان بوده است (Mall-Amiri & Sheikhy, 2014). با توجه به جمع بندی یافته های مورد اشاره، پژوهشگران بر آن بودند تا مشخص کنند آیا نتیجه به دست آمده در پژوهش مال امیری و شیخی در مورد مهارت گفتار نیز مصداق دارد یا خیر. آن ها در این زمینه، پژوهش خود را با پرسش زیر انجام دادند: «آیا تفاوت معنی داری مابین آموزش خودمختاری و تفکر نقاد بر مهارت گفتار زبان آموزان وجود دارد؟»

۳. پیشینه پژوهش

۳.۱. مهارت گفتار

بررسی دقیق مهارت گفتار ثابت می کند که گفتار در واقع فعالیت ذهنی بسیار پیچیده ای است که با سایر فعالیت ها تفاوت دارد. زیرا مستلزم تلاش بسیار بیشتر سیستم عصبی مرکزی است (Bygate,

(1998). مهارت گفتار متشکل از فرایندهای متفاوت است و شکل‌های گوناگون برنامه‌ریزی را در بر (Burns & Joyce, 1997; Qamar, 2016; Goh & Burns, 2012). بر اساس آن، شخص گوینده واژگان مورد نظر را از حافظه خود فرا می‌خواند و آن‌ها را در ترتیب ساختاری ویژه‌ای قرار می‌دهد تا معنایی ویژه را بیان کند (Harmer, 2007). در نتیجه، گفتار عبارت است از فرایند تعاملی معناسازی از طریق پردازش و تولید اطلاعات (Gebhard, 2006). زبان‌آموزان نیاز دارند تا بتوانند در چنین فرایند تعاملی در شرایط گوناگون و با به کارگیری راهبردهای گوناگون مکالمه شرکت کنند (Levelt, 1995). جالب آن جاست که مهارت گفتار می‌تواند ایجاد انگیزش نماید و همراه با با ترس و اضطراب برای زبان‌آموزان باشد. از این رو، مهارت گفتار می‌تواند به مهارتی بسیار دشوار از جنبهٔ زبانی، شناختی و عاطفی تبدیل گردد (Hinkle, 2006).

بی‌تردید، یادگیری مهارت گفتار فراتر از دانستن قواعد دستوری و معنایی است. زیرا زبان‌آموزان باید دانش چگونگی گفتار گویندگان بومی آن زبان را در داد و ستد ساختارمند میان افراد کسب نمایند. این امر خود متأثر از عوامل بسیار گسترده‌ای است (Shumin, 1997). بنابراین، تسلط بر مهارت گفتار یعنی تسلط بر تلفظ، واژگان، ساختارهای جمله‌سازی، انسجام و ساماندهی موضوعات، هنجارهای اجتماعی و راهبردهای ارتباط (Gan, 2008).

در عین حال، گفتار همراه با ظرفیت‌های محدود پردازش ناشی از محدودیت‌های حافظه فعال است. بنابراین، نیاز پی‌درپی به کسب رویکردهای خودکارسازی جمله‌ها در هنگام تولید گفتار است (Brown, 2007). همچنین، گفتار شامل نوعی پایش در هنگام و پس از تولید گفتار و مدیریت ارتباط تحت دامنه‌ای از اهرم‌های فشار بیرونی است (Basturkmen, 2002; Richards, 2015). در واقع، طبیعت تعاملی گفتار، نیازمند توان فرد گوینده برای بهره‌گیری از مهارت‌های حرکتی-ادراکی مرتبط با کاربرد درست از آواها و ساختارهای زبان و همچنین مهارت‌های تعاملی به کار گرفته شده در فرایند ارتباط است (Wallwork, 2010; Little, 1991).

۲.۳. تفکر نقاد

همان‌گونه که پیش‌تر نیز گفته شد، تعریف‌های گوناگونی در پیوند با تفکر نقاد وجود دارند. برای نمونه، چفی (Chaffee, 2009) این تفکر را فرایند قاعده‌مند ذهنی مفهوم‌سازی، به کارگیری، تحلیل، هم‌افزایی و ارزش‌یابی اطلاعات گردآوری یا توالی شده با مشاهده، تجربه، تأمل، استدلال یا ارتباط به شکلی فعال و ماهرانه به عنوان راهنمایی برای باور و عمل تعریف می‌نماید. در تعریفی دیگر، تیتل (Tittle, 2010) تفکر نقاد را فرایند استخراج و سنجش معنای متن بیان می‌کند. وزلی و

شرلاک (Vesely & Sherlock, 2005) نیز این سبک تفکر را سطح بالاتر اندیشه دانسته که به وسیله آن همگی دیدگاه‌های گوناگون پیش از نتیجه‌گیری مورد بررسی قرار می‌گیرند. بر پایه دیدگاه گلنزر (Glaser, 1941) که از پیشگامان تفکر نقاد در دوران معاصر بود، افرادی که از این روش تفکر استفاده می‌کنند پیوسته در تلاش اند که هرگونه باور و هر شکلی از دانش را در برابر شواهد موجود بررسی کنند. بنابراین، فراگیری که از تفکر نقاد بهره می‌برند (از جمله زبان آموزان) با دقت و اندیشه به پذیرش، خودداری یا تعلیق قضاوت‌ها در پیوند با هر ادعایی می‌پردازند (Moore & Parker, 1986). مرور مختصری بر پیشینه پژوهش‌ها در پیوند با تفکر نقاد، آشکارا نمایانگر تنوع مفهوم‌سازی این نوع تفکر است (Pithers & Soden, 2000). با وجود نبود توافق بر سر تعریف تفکر نقاد، به نظر می‌آید همگان بر این باورند که این سبک تفکر در تمامی رشته‌ها و حرفه‌ها تأثیرگذار است. تأثیرگذاری تفکر نقاد بر پایه پیوندی است که با توانایی‌هایی مانند حل مشکل و تصمیم‌گیری دارد (Mason, 2010).

شاید نخستین بار این تأثیرگذاری در دوران معاصر را فیلسوف آمریکایی جان دویی^۱ مطرح نمود. وی بر اهمیت گنجاندن و جاری سازی تفکر نقاد در نظام آموزش همگانی تأکید کرد. چراکه وی معتقد بود که با به کارگیری تفکر نقاد می‌توان کارایی آموزش را دوچندان نمود (et al., 2005). همچنین، بنیان تفکر نقاد آن است که این‌گونه تفکر در هر جامعه‌ای به انسان‌ها در برابر شستشوی مغزی در باور به باورهای دیگران بدون فرصت پرسش‌گری از آن اعتقادات کمک می‌نماید. بر پایه همین دلیل، تفکر نقاد نباید محدود به فضای آموزشی باشد (Rfaner, 2006).

رابطه مابین زبان و گفتار یک امر بدیهی و قطعی جهان‌شمول است. بر مبنای پیشینه گسترده موجود از مبحث‌های سقراط در یونان باستان تا تفکرات فلاسفه نوین مانند ویتگنشتاین^۲ و ون همبولت^۳، رابطه زبان و تفکر متقابل و دوسویه در نظر گرفته می‌گردد (Chomsky, 1972). در واقع گفتار هم ابزار بیان اندیشه است و هم ابزاری برای شکل دهی آن. در این راستا، رابطه دوسویه بین تفکر نقاد به عنوان شکلی از تفکر نیز با گفتار مشخص و آشکار است. بی‌تردید گسترش مهارت تفکر نقاد نیازمند شناخت روش‌های بیان افکار در گفتار با استفاده از دخیار زبانی موجود و به کارگیری روش‌های تدوین صورت‌های آشکار و اثرگذار در گفتار است (Mason, 2010; Halpern, 1996).

¹ John Dewey

² Ludwig Wittgenstein

³ Alexander von Humboldt

۳.۳. خودمختاری

بسیاری از آن‌چه در مورد خودمختاری یا استقلال زبان آموزان امروزه مطرح است مبتنی بر نظریه پردازی هولک (Holec, 1981) است. این نظریه در پیوند با یادگیری پیوسته زبان آموزان بزرگسال است. با وجود اینکه دیدگاه‌های هولک مورد بازبینی و تعدیل گسترده قرار گرفته‌اند، اما بسیاری از نظریه پردازان و پژوهشگران حوزه خودمختاری فراگیران این جمله ماندگار لیتل (Little, 1991) را تأیید می‌کنند. بر این اساس، خودمختاری کاری است که معلمین نسبت به فراگیران انجام می‌دهند، نه آنکه آن‌ها فقط به فراگیران بگویند که ناگهان در آب بپرند و شنا یاد بگیرند.

برخی نیز تأکید دارند که رشد و تحقق خودمختاری در عمل فرایند تجربه‌محوری هم برای آموزگاران و هم برای فراگیران است (Zhang & Li, 1995; Dam, 1995). این امر نیازمند تغییرات اساسی در نقش‌های جافاده آموزگاران و فراگیران است (McGrath, 2000). در این راستا، فراگیران می‌توانند مشکلات را بهتر حل نمایند و پیچیدگی‌های زبان را درک کنند (Benson, 2001). نونن (Nunan, 1997) نیز بیان می‌کند که سطح طرح و معرفی مفهوم خودمختاری در میان افراد و در بسترهای مختلف فرهنگی متغیر است. زبان آموزان شاید در ابتدا نیاز داشته باشند که نقش خود و همچنین نقش معلم خود را در یادگیری و میزان تکیه بر معلم و برنامه درسی متوجه شوند (Lock et al., 2007).

پیرو رویکرد تجربه-محور آموختن یادگیری^۱، پژوهش‌های بسیاری در پیوند با غنی‌سازی درک عمومی مفهوم خودمختاری فراگیران انجام شدند. بر پایه دیدگاه کوماروادیولو (Kumaravadivelu, 2003) و لیپمن (Lipman, 2003)، ارتقای خودمختاری فراگیران عبارت است از کمک به فراگیران برای گسترش ظرفیت تفکر نقاد، کشف پتانسیل یادگیری و مسئولیت‌پذیری یادگیری. اشاره به این نکته نیز ضروری است که خودمختاری مانند تفکر نقاد مفاهیم عام آموزشی هستند. هر چند هر دو به طور ویژه هم در ادبیات و مباحث‌های آموزش زبان و هم در روش آموزش در کلاس‌های زبان به شکلی گسترده مورد بحث و استفاده قرار گرفته‌اند (Mishan, 2005). همان‌گونه که نمونه‌های آن در بخش پیشین این مقاله نیز مطرح شدند، پژوهش‌های بسیاری در پیوند با ارتباط و تأثیر هر یک از دو ساختار مورد اشاره بر مهارت‌های زبانی انجام شده‌اند.

¹ learning to learn

۴. روش پژوهش

۴.۱. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در این پژوهش، ۶۴ زبان آموز سطح متوسط زن و مرد ۲۲ الی ۳۵ ساله در یک آموزشگاه زبان تهران بودند. این شرکت کنندگان بر اساس نمره‌های خود در یک آزمون نمونه پت^۱ از میان ۹۰ نفری که موجود بودند انتخاب شدند. نمره‌های این ۶۴ نفر در محدوده یک انحراف معیار بالا و پائین میانگین قرار داشتند. آزمون مورد اشاره پیش تر میان ۳۰ نفر زبان آموز سطح متوسط دیگر در همان آموزشگاه پیش آزمون شده بود که نتیجه پایایی آن ۰/۹۰ به دست آمد. پس از این پیش آزمون، تحلیل پرسش‌ها^۲ انجام شد. سپس تعداد پنج پرسش چندجوابی به سبب نامناسب بودن از جنبه سادگی پرسش^۳ حذف شدند. این ۶۴ نفر میان دو گروه متشکل از چهار کلاس (۳۲ نفر در هر گروه که هر ۳۲ نفر هم در دو کلاس بودند) به صورت غیر تصادفی تقسیم شدند. علت غیر تصادفی بودن این تقسیم که - البته یکی از محدودیت‌های این پژوهش نیز هست - عدم امکان تغییر دانش آموزان در کلاس‌ها از سوی پژوهشگران بود. هر چند انتخاب آنکه کدام گروه تحت آموزش تفکر نقاد و کدام گروه تحت آموزش خودمختاری قرار گیرد، تصادفی بود. در ابتدا، هر دو گروه در پیش آزمون گفتاری شرکت کردند و از جنبه مهارت گفتار نیز همگن شدند. هر دو پژوهشگر در تصحیح بخش گفتار آزمون پت هم در پیش آزمون و هم در پس آزمون شرکت داشتند. یکی از دو پژوهشگر، پیش تر چندین سال آزماینده رسمی گواهی دار آزمون‌های کمبریج (آیلتس، پت و کت) بوده‌است. بنابراین، از دانش و تجربه نسبتاً کافی در این زمینه برخوردار بود. وی پژوهشگر دیگر را با تصحیح این آزمون آشنا نمود و هر دو با یکدیگر چند مورد را مشترک تصحیح کردند تا به هماهنگی کافی دست پیدا کنند. در پایان، پس از تصحیح آزمون گفتاری در مرحله پیش آزمون توسط هر دو پژوهشگر، پایایی میان امتیازدهندگان^۴ محاسبه شد (۰/۰۵ < ۰/۰۰۱ = پی، ۰/۹۶۳ = ضریب همبستگی). همچنین مشخص گردید که هر دوی آن‌ها از هماهنگی کافی برای تصحیح این بخش در پس آزمون برخوردارند.

۴.۲. ابزار پژوهش

دو آزمون و یک کتاب درسی در این پژوهش به کار رفتند که جزئیات آن‌ها در بخش‌های زیر شرح داده شده‌اند.

^۱ Rating Scale for the PET Speaking Part

^۲ item analysis

^۳ item facility

^۴ inter-rater reliability

۱.۲.۴. پیش‌آزمون

همان‌گونه که در بخش شرکت‌کنندگان شرح داده شد، نمونه‌ای از آزمون پت پس از پیش‌آزمون شدن برای همگن‌سازی شرکت‌کنندگان هم در مقیاس زبان عمومی و هم در مقیاس مهارت گفتاری مورد استفاده قرار گرفت. برای سنجش بخش گفتاری، الگوی ویژه پیشنهادی طراحان آزمون پت به کار گرفته شد. این الگو متشکل از دستور زبان و واژگان، مدیریت گفتار، تلفظ و ارتباط تعاملی بود. این الگوی ویژه در واقع روش استاندارد ارائه شده توسط طراحان آزمون پت (دانشگاه کمبریج) است. جزئیات این الگو در تارنمای مربوط به این آزمون در آن دانشگاه موجود است. پایایی این آزمون در مرحله پیش‌آزمون ۰/۹۰ و در مرحله آزمون ۹۰ نفر، ۰/۹۲ محاسبه شد. همچنین، پس از تحلیل پرسش‌ها^۱ که به دنبال پیش‌آزمون انجام شد، مشخص گردید که ۱۰ پرسش چهارجوابی از کل ۷۵ پرسش آزمون عملکرد مناسبی نداشتند. بنابراین، در مرحله آزمون ۹۰ نفر حذف گردیدند.

۲.۲.۴. پس‌آزمون

بخش مهارت گفتاری نمونه دیگری از آزمون پت نیز در انتهای آموزش از کل ۶۴ نفر دو گروه آموزشی به عنوان پس‌آزمون گرفته شد. پژوهشگران از همان الگوی سنجش مورد اشاره برای نمره دادن دوباره استفاده کردند.

۳.۲.۴. کتاب درسی

کتاب درسی آموزشگاه مورد بررسی عبارت بود از *امریکن اینگلیش فایل ۳* (Latham-Koeing & Oxendon, 2014). این کتاب شامل بخش‌های مختلف با تأکید بر هر چهار مهارت زبانی (شنیدار، گفتار، خوانش و نگارش) و همچنین تلفظ، دستور زبان و واژگان است. در این دوره آموزشی، سه درس اول کتاب بر پایه اهداف دوره در هر دو گروه آموزشی درس داده شدند. این کتاب درسی شامل کتابچه تمرین برای زبان آموزان نیز بود که در کلاس بررسی می‌شد. همچنین سی دی کمک آموزشی ویژه‌ای برای بخش‌های گفتار، شنیدار، تلفظ و دستور زبان در اختیار زبان آموزان قرار گرفت.

¹ item analysis

² American English file 3

۳.۴. اجرای پژوهش

به منظور پاسخ به پرسش پژوهشی مطرح شده در این مطالعه، روند زیر اجرا شد. در ابتدا، پس از پیش‌بررسی پیش‌آزمون و اجرای آن که نهایتاً به تشکیل دو گروه آزمایشی منجر گردید (تشریح شده در بخش‌های پیشین)، آموزش هر دو گروه آزمایشی توسط یکی از نویسندگان این مقاله با هماهنگی کامل نویسنده دیگر آغاز گشت. کلاس‌های هر دو گروه هفته‌ای دو بار بمدت هفت هفته (مجموعاً ۱۴ جلسه دو ساعته) برگزار شدند و کتاب درسی هم برای هر دو گروه یکسان بود. هر دو گروه در پایان در یک پس‌آزمون شرکت کردند و تنها وجه تمایز مابین دو گروه، نحوه تدریس بود که به تفصیل در ادامه توضیح داده شده است.

۱.۳.۴. گروه تفکر نقاد

در این گروه، تکنیک‌های تفکر نقاد از جمله بحث، استدلال، حل مشکل، طبقه‌بندی و تحلیل رسانه‌ها بر پایه دیدگاه‌های نظریه پردازان مطرح معاصر تدریس شدند. این دیدگاه‌ها مشتمل بر به‌کارگیری تفکر نقاد در آموزش (Faccione, 1990) تکنیک‌های رایج آموزش این سبک تفکر بودند. آموزگار در ابتدا لحظه‌هایی را برای آشناسازی زبان‌آموزان با هر یک از این مفاهیم به کار گرفت. برای نمونه، آموزگار از زبان‌آموزان درخواست کرد خود را برای صحبت درباره سبک زندگی مورد علاقه‌شان آماده کنند. در واقع از دانش‌آموزان خواسته شد در این آماده‌سازی، نکاتی را یادداشت کنند تا بتوانند نهایتاً در صورت لزوم مطالبی را به آن افزوده یا اصلاح نمایند. معلم این گروه تلاش داشت تا بر فرایند گفتار تمرکز داشته باشد و بر تفکر نقاد در کلاس تأکید نماید. با بهره‌گیری از رویکرد فرایندمحور در پیوند با گفتار، معلم زبان‌آموزان را به بازبینی، اندیشیدن و ارزشیابی روانی گفتار خود با استفاده از ضبط صدای خود تشویق می‌کرد. آموزگار همچنین از زبان‌آموزان می‌خواست که به شکلی خلاق درباره مواجهه با مشکلات و داشتن دیدگاه‌های منحصر به فرد و گوناگون فکر کنند. آن‌ها راه‌حل‌های متفاوتی را برای هر مشکل در نظر گیرند و فقط به یک راه حل بسنده نکنند. همچنین، معلم زبان‌آموزان را به گفت‌وگو پیرامون موضوع‌های گوناگون مانند جامعه آرمانی، هدف‌های آموزش دانشگاهی و مزیت‌ها و کاستی‌های زندگی در خارج از کشور تشویق می‌کرد. در میان این بحث‌ها، آن‌ها را تشویق به فکر و صحبت نقادانه می‌نمود.

نمونه دیگر آن بود که آموزگار از زبان‌آموزان درخواست می‌کرد تا به جنبه‌های گوناگون موضوعی برای آموزش تکنیک گفت‌وگو فکر کنند. به گونه‌ای که آن‌ها نه فقط درباره جزئیات

مسائل تعامل کنند، بلکه با یکدیگر تعامل نمایند و ارتباط میان مطالب گوناگون را بیابند. در این راستا، آموزگار از آن‌ها خواست که هر مسئله را چند بار تعریف کرده و شرح دهند. همچنین همه راه‌حل‌های ممکن و دیدگاه‌های چندگانه را بررسی نمایند و فقط بر ساده‌ترین و رایج‌ترین راه حل تمرکز نکنند. آموزگار همچنین از آن‌ها خواست که درباره ارتباطات میان مطالب و راه‌حل‌ها برای دست‌یابی به بهترین یافته‌ها بیان‌دهند.

برای تحلیل مطالب رسانه‌ها، آموزگار برخی از مقاله‌های روزنامه‌ها یا مجله‌ها را به کلاس آورد. وی از زبان آموزان درخواست کرد که پرسش‌هایی را مطرح کنند، فهرستی از موارد را یادداشت کنند و در نهایت پرسش‌هایی را در مورد مطالب رسانه‌ها مطرح نمایند. آموزگار خود نیز گاهی پرسش‌هایی را برای انگیزش زبان آموزان برای یادگیری و تمرین تفکر نقاد طرح می‌کرد. نمونه‌هایی از این پرسش‌ها از این قرارند: نویسنده کیست؟ چرا وی مطلب را نگاشته‌است؟ آیا با مفاهیم ارائه شده در مطلب موافقید؟ نظر شخصی شما درباره مطلب چیست؟ آیا فکر می‌کنید که مفاهیم و وقایع مطرح شده درست هستند؟ (Hedge, 2008).

۲.۳.۴. گروه خودمختاری

در ابتدا، معلم در این گروه از زبان آموزان درخواست کرد که هر زمان مایل اند مطالب، اخبار، عکس و تصاویر جالب به کلاس بیاورند و دیدگاه‌های خود را در مورد آن‌ها با همکلاسی‌های خود تبادل نمایند. برای سهولت این فرایند، آموزگار، زبان آموزان را به زیرگروه‌های سه تا چهار نفره گروه‌بندی می‌کرد. هر چند این زیرگروه‌ها ثابت نبودند و در جلسه‌های گوناگون گروه‌بندی شده و اعضای هر گروه تغییر می‌کردند. هر زبان آموز باید موضوع مورد علاقه را انتخاب می‌کرد و در کلاس درباره آن صحبت می‌کرد. در ادامه، زبان آموز داستان یا خبری را به اختصار در کلاس بیان می‌کرد و همکلاسی‌های وی تلاش می‌کردند اشتباهات وی را یادداشت کنند و در پایان با معلم مطرح می‌کردند.

در جلسه نخست و برای آشناسازی زبان آموزان با این روند، معلم خود عکس‌های مرتبطی را به کلاس آورد. هر زبان آموز عکسی را شرح می‌داد. بر پایه یافته پژوهش خیرری و لواسانی (Khabiri & Lavasani, 2012)، بیان و شرح تصویر در محیط آموزشی فرایندمحور سبب ارتقای سطح روانی گفتار زبان آموزان، افزایش فرصت‌های همکاری آن‌ها و کاهش و از بین رفتن ترس آن‌ها از در مواجهه با انتقاد یا اصلاح قرار گرفتن می‌گردد. همگی موارد مورد اشاره نیز عوامل رشد و گسترش خودمختاری زبان آموزان هستند.

رویکرد و عملکرد مورد اشاره زبان‌آموزان را تشویق می‌کرد که در برابر یادگیری خود احساس مسئولیت کنند و با استقلال بیشتری برای فراگیری مطالب و تحلیل آن‌ها تلاش کنند. آموزگار همچنین زبان‌آموزان را تشویق می‌کرد که در پی مطالب جالب در کتاب‌ها و روزنامه‌های انگلیسی و تارنماهای گوناگون باشند. همچنین زبان‌آموزان تشویق شدند تا در مسابقه‌های گوناگون زبان انگلیسی شرکت نمایند و با انگلیسی‌زبانان گفت‌وگوهای آنلاین پیدا کنند. همه روش‌های مورد اشاره به تقویت خودمختاری آن‌ها کمک می‌کردند. به طور کلی، معلم در گروه خودمختاری نقش کنترلی کمتری در کلاس بر عهده دارد و بیشتر به پایش مشغول بود و زبان‌آموزان بودند که مسئولیت بیشتری در یادگیری خود داشتند. در پایان آموزش در هر دو گروه، پس‌آزمون گفتاری تشریح شده در میان همه ۶۴ زبان‌آموز برگزار شد. سپس تحلیل‌های آماری توصیفی و استنباطی توسط پژوهشگران انجام شدند که یافته‌های آن به تفصیل در بخش پسین شرح داده خواهند شد.

۵. یافته‌ها

۱.۵. گزینش شرکت‌کنندگان

همان‌گونه که پیش‌تر شرح داده شد، نمونه پیش‌آزمون‌شده آزمون پت برای گزینش ۶۴ شرکت‌کننده این مطالعه استفاده شد. جدول (۱) مشتمل بر آمار توصیفی اجرای این آزمون پس از مرحله پیش‌آزمون میان ۹۰ نفر از زبان‌آموزان است. همان‌گونه که در جدول مشخص شده‌است، میانگین ۶۲/۴۸ و انحراف معیار ۹/۷۳ هستند.

جدول ۱: آمار توصیفی اجرای پیش‌آزمون

تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
آزمون پت	۳۲/۰	۸۷/۰	۶۲/۴۸	۹/۷۲۹
تعداد معتبر	۹۰			

۲.۵. گروه‌بندی شرکت‌کنندگان به دو گروه

پس از آزمون مورد اشاره، ۶۴ نفری که نمره‌های آن‌ها در محدوده یک انحراف معیار بالا و پائین میانگین قرار می‌گرفتند، انتخاب شدند. زبان‌آموزان از پیش در کلاس‌ها ثبت‌نام شده بودند و پژوهشگران امکان تقسیم تصادفی این ۶۴ نفر را در دو گروه نداشتند. بر این مبنای آن‌ها باید در ابتدا نسبت به نبود تفاوت معنادار مابین دو گروه از جنبه توان گفتار - که متغیر وابسته این مطالعه

بود، اطمینان به دست می‌آوردند. در این راستا، آن‌ها میانگین نمرات دو گروه را در بخش گفتاری آزمون پت مورد سنجش آماری قرار دادند. در ابتدا، آمار توصیفی مربوط به این نمره‌ها در جدول (۲) ارائه می‌گردند. بیشترین نمره در این آزمون ۲۵ بود و میانگین و انحراف معیار گروه تفکر نقاد ۱۶/۷۵ و ۲/۷۳ بودند. این در حالی است که این دو آماره در گروه خودمختاری ۱۵/۶۷ و ۲/۵۱ بودند.

جدول ۲: آمار توصیفی نمره‌های دو گروه در بخش گفتاری پیش آزمون

تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی
۳۲	۱۰	۲۲	۱۶/۷۵	۲/۷۳	۰/۹۱
۳۲	۱۲	۲۱	۱۵/۶۷	۲/۵۱	۱/۰۹
۳۲					

با توجه به آنکه میزان چولگی^۱ در هر دو گروه مابین محدوده قابل قبول $\pm ۱/۹۶$ قرار داشته، توزیع نمرات نرمال بوده است. بر این اساس، می‌توان از آزمون پارامتریک^۲ نمونه‌های مستقل تی استفاده نمود.

جدول ۳: آزمون مستقل تی میانگین نمره‌های هر دو گروه در پیش آزمون گفتاری

بازه اطمینان تفاوت								
بالا تر	پایین تر	تفاوت خطای استاندارد	میانگین تفاوت	Sig. (2-tailed)	Df	T	Sig.	F
۲/۳۹	۱۳۳/۰-	۰/۶۵۵۲	۱/۰۷۸۱	۰/۱۰۵	۶۲	۱/۶۴۶	۰/۸۳۷	۰/۱۰۳
۲/۳۹	۱۳۳/۰-	۰/۶۵۵۲	۱/۰۷۸۱	۰/۱۰۵	۶۱/۵	۱/۶۴۶		

¹ skewness

² parametric

همان گونه که در جدول بالا نشان داده شد، با توجه به ارزش به دست آمده، واریانس های میان دو گروه تفاوت معناداری نداشتند ($F = 0/043, 0/837 > 0/05$). بنابراین، نتایج آزمون تی با فرض همگنی واریانس ها در این جا مورد توجه قرار می گیرند. یافته های مورد اشاره نمایانگر آن بوده که تفاوت معناداری میان دو گروه در پیش آزمون نبوده است ($t = 1/646, 0/105 > 0/05$) و هر دو گروه در زمینه مهارت گفتار پیش از آموزش همگن بودند.

۳.۵. پس آزمون

در پایان دوره آموزش، پس آزمون گفتاری میان شرکت کنندگان برگزار گردید. آمار توصیفی نمره های به دست آمده در این پس آزمون در جدول (۴) گنجانده شده است. میانگین و انحراف معیار گروه تفکر نقاد ۱۶/۹۵ و ۲/۹۴ بودند، در حالی که این دو آماره در گروه خودمختاری ۱۶/۱۴ و ۲/۲۹ بودند.

جدول ۴: آمار توصیفی نمره های دو گروه در بخش گفتاری پس آزمون

چولگی	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد	
۰/۷۷	۲/۹۴	۱۶/۹۵	۲۲/۰	۹/۰	۳۲	پس آزمون گفتاری گروه تفکر نقاد
۰/۹۶	۲/۲۹	۱۶/۱۴	۲۱/۰	۱۰/۰	۳۲	پس آزمون گفتاری گروه خودمختاری
					۳۲	تعداد معتبر

۴.۵. آزمون فرضیه صفر

فرضیه صفر این پژوهش بر مبنای پرسش پژوهش ارائه شده بود. اینکه «تفاوت معناداری مابین دو گروه تفکر نقاد و خودمختاری در توان گفتاری وجود ندارد». به منظور آزمون این فرضیه صفر، پژوهشگران از آزمون نمونه های مستقل تی استفاده کردند. با توجه به آنکه بر پایه جدول ۴، میزان چولگی در هر دو گروه مابین محدوده قابل قبول $\pm 1/96$ قرار داشت، توزیع نمرات نرمال بوده است. بنابراین، می توان از این آزمون پارامتریک استفاده نمود.

جدول ۵: آزمون مستقل تی میانگین نمره‌های هر دو گروه در پس آزمون گفتاری

بازه اطمینان تفاوت										
بالا تر	پایین تر	تفاوت خطای استاندارد	میانگین تفاوت	Sig. (2-tailed)	Df	t	Sig.	F		
۲/۳۰۰	-۰/۱۶۲	۰/۶۱۶۰	۰/۰۶۹۱	۰/۰۰۸	۶۲	۱/۷۳۵	۰/۲۴۲	۱/۳۹۶	واریانس‌های برابر مفروض	
۲/۳۰۴	-۰/۱۶۵	۰/۶۱۷۳	۰/۰۶۹۱	۰/۰۰۸	۶۱/۵	۱/۷۳۵			واریانس‌های برابر غیر مفروض	

همان گونه که در جدول (۵) نشان داده شده است، با توجه به ارزش به دست آمده، واریانس‌های میان دو گروه تفاوت معناداری نداشتند ($F = ۱/۳۹۶$ ، $۰/۲۴۲ > ۰/۰۵$). بنابراین، نتایج آزمون تی با فرض همگنی واریانس‌ها در این جا مورد توجه قرار می‌گیرند. یافته‌های مورد اشاره نمایانگر تفاوت معناداری میان دو گروه در پس آزمون بوده است ($t = ۱/۷۳۵$ ، $۰/۰۰۸ < ۰/۰۵$). در نتیجه، گروه تفکر نقاد که میانگین نمره‌های بالاتری نسبت به گروه خودمختاری در پس آزمون کسب نمود، پیشرفت بیشتری در زمینه گفتار به دست آورده بودند.

پیرو رد فرضیه صفر، پژوهشگران در پی آن بودند تا میزان تأثیرگذاری متغیر مستقل این پژوهش را بر تفاوت مابین دو گروه آزمایشی مشخص نمایند. برای تعیین قدرت یافته‌های پژوهش یا سنجش ثبات این یافته‌ها در نمونه‌های گوناگون، اندازه تأثیر^۱ آن محاسبه شد و عدد $۰/۶۳$ به دست آمد. بر پایه دیدگاه کوئن (Cohen, 1988)، این میزان تأثیر معتدل در نظر گرفته می‌شود.

۶. بحث

یافته‌های تحلیل آماری پژوهش نشان دادند که گروه تفکر نقاد عملکرد بهتری در پیشرفت مهارت گفتار خود نسبت به گروه خودمختاری داشت. این نتیجه مطابق با نتیجه شمار چشمگیری از پژوهش‌های پیشین بوده است که همگی نمایانگر اثرات شاخص آموزش تفکر نقاد بر مهارت گفتار زبان آموزان بودند. علاوه بر پژوهش‌هایی که در بخش بیان مسئله این مقاله اشاره شده‌اند، نمونه‌های گوناگون دیگری نیز از پژوهش‌ها منجر به تأثیرگذاری آموزش تفکر نقاد بر مهارت

¹ effect size

گفتار در ادبیات آموزش زبان گزارش شده‌اند. برای نمونه، سزر (Sezer, 2008) نشان داد که آموزش تفکر نقاد بر گفتار زبان آموزان تأثیر چشمگیری داشته‌است. استیونز (Stevens, 2003) نتیجه گرفت که آموزش همراه با همکاری و تفکر نقاد به میزان چشمگیری هم بر گفتار و هم بر نوشتار زبان آموزان اثرگذار است. مشابه همین یافته‌ها نیز در پژوهش لونبرگ (Lunenburg, 2011) به اثبات رسیده‌است.

برتری آموزش تفکر نقاد نسبت به آموزش خودمختاری در پیوند با پیشرفت مهارت گفتار زبان‌آموزان در این مطالعه هیچ‌گاه به این معنی نیست که آموزش خودمختاری اثربخش نیست. این در حالی است که برعکس همان‌گونه که پیش‌تر در بخش بیان مسئله اشاره شد، پژوهش‌های گوناگونی نمایانگر اثربخش بودن این سبک آموزش بر مهارت‌های گوناگون زبانی از جمله گفتار بوده‌اند. شاید علت کلی برتری آموزش تفکر نقاد بر آموزش خودمختاری آن باشد که پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند که آموزش تفکر نقاد در مقایسه با روش‌های دیگر بر یادگیری مهارت‌های مختلف اثربخش‌تر بوده‌اند. برای نمونه، خیبری و فیروز (Khabiri & Firooz, 2012) نشان دادند که آموزش تفکر نقاد تأثیرگذارتر از آموزش همراه با همکاری در آموزش نگارش بود. جالب آن‌جاست که تأثیرگذارتر بودن آموزش تفکر نقاد بر آموزش همراه با همکاری در حالی اتفاق افتاده‌است که اثربخشی آموزش همراه با همکاری در پژوهش‌های بسیار فراوانی نه تنها در آموزش زبان بلکه حوزه‌های گوناگون ثابت شده‌است (مانند John & Meera, 2014; Jacob et al., 1996; Dabaghmanesh et al., 2013; Farzaneh & Nejadansari, 2014; Marashi & Khatami, 2017; Ning, 2013). یا در نمونه‌های دیگر، مرعشی و نوشیروانی تهران (Marashi, H., & Noochirwani Tehran, 2011) نتیجه گرفت که تأثیر آموزش تفکر نقاد بیشتر از آموزش کارمحور و محتوامحور است. نکته جالب آن است که ادبیات آموزش زبان سرشار از پژوهش‌های بیانگر کارآمدی آموزش کارمحور و محتوامحور است. بنابراین شاید بتوان نتیجه گرفت که آموزش تفکر نقاد امتحان خود را در متون آموزش زبان به عنوان روشی بسیار اثربخش ثابت کرده‌است.

در هنگام فرایند آموزش در مطالعه حاضر، کاملاً روشن بود که علاقه‌مندی زبان‌آموزان به تفکر نقاد و پیگیری این روش تحلیل در موارد گوناگون در کلاس سبب ایجاد انگیزه برای یادگیری و مشارکت بیشتر آن‌ها شده بود. زبان‌آموزان با یادگیری ابزار متفاوت این نوع تفکر، به پرسشگری بیشتر روی آورده بودند و نقش فعال مشارکتی را جایگزین نقش منفعل شنونده کرده بودند. در واقع در کلاس بیشتر صحبت می‌کردند. این امر خود سبب تمرین بیشتر آن‌ها در کلاس می‌شد و امکان بهبود مهارت گفتار را برای آن‌ها فراهم می‌کرد.

همچنین احتمال دارد جدید بودن تکنیک‌های تفکر نقاد برای زبان‌آموزان نیز سبب ایجاد انگیزش بیشتر برای آن‌ها و به دنبال آن موفقیت آن‌ها باشد. در واقع، این جدید بودن به نوعی هیجان و شوق برای زبان‌آموزان به وجود می‌آورد که خود به تقویت همکاری میان آنان و تمرین بیشتر گفتار منجر می‌شود. نکته دیگری که احتمال داشت سبب تفاوت در دو گروه آموزشی می‌گشت، مسئله توجه بود. هر چند در گروه خودمختاری، توجه زبان‌آموزان معطوف به شناسایی خطاهای فردی و نقاط ضعف آن‌ها بود، توجه زبان‌آموزان در گروه تفکر نقاد به سمت تولید کلام بیشتر کشانده می‌شد. این تفاوت دقیق شاید یکی دیگر از دلایل برتری زبان‌آموزان در گروه آموزش تفکر نقاد نسبت به گروه آموزش خودمختاری در پیوند با مهارت گفتار است. چرا که با وجود انگیزه کافی در هر دو گروه برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، تفاوت وجود دارد.

۷. نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش همسو یا نتایج بسیاری از پژوهش‌های پیشین است (و نمونه‌های آن‌ها در بخش‌های پیشین این مقاله آورده شده‌اند). این یافته‌ها همچنان بر اثربخشی چشمگیر آموزش تفکر نقاد نسبت به سایر روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی تأکید داشتند. در این راستا، به نظر می‌رسد که آموزگاران زبان را باید بیش از پیش تشویق نمود تا تفکر نقاد را وارد کلاس‌های خود نمایند. بی‌شک این مهم نیازمند آشنایی دقیق آموزگاران زبان با آموزش تفکر نقاد در کلاس درسی است که این نیز به نوبه خود حداقل در دو بخش نهادی باید دنبال شود: دوره‌های تربیت معلم و دوره‌های آموزش ضمن خدمت. تفکر نقاد نیز مانند ساختارهای دیگر مسئله‌ای نیست که یک بار آشنایی با آن کافی باشد. در واقع، گذراندن چند واحد درسی مربوط به تفکر نقاد در مراکز تربیت معلم دور از ذهن است که در مقیاسی گسترده سبب ترغیب معلمین زبان به استفاده از این سبک تفکر در کلاس‌ها گردند. در نتیجه باید ضرورت به کارگیری تکنیک‌های آموزش تفکر نقاد در کلاس‌ها به صورت مستمر در دوره‌های آموزش ضمن خدمت در نهادها و مراکز مختلف آموزش زبان پیگیری گردد و فراتر از آن، در مباحثات معمول معلمین و مسئولین آموزشی نیز باید مورد تأکید واقع شود.

نکته بسیار مهم در کاربرد موفق آموزش تفکر نقاد آن است که به این سبک آموزش نباید فقط به عنوان مجموعه‌ای از ابزار و تکنیک‌های آموزشی نگریست. بلکه تفکر نقاد در درجه اول یک فرهنگ آموزشی است. به این معنا که آموزگار و مسئول آموزشی که به این فرهنگ باور ندارند نمی‌توانند در آموزش تفکر نقاد، در کلاس‌های زبان موفق باشند. بنابراین مراکز آموزشی

باید برای بالا بردن این فرهنگ آموزشی در میان همه آموزگاران و کارگزاران آموزشی تلاش بی‌دری نمایند.

این پژوهش می‌تواند توجه تهیه‌کنندگان مطالب درسی را نیز جلب نماید. چرا که این گروه از متخصصین می‌توانند تکنیک‌های تفکر نقاد را بیشتر در فرآورده‌های خود مطرح نمایند و مطالب را به گونه‌ای تهیه کنند که نقادگری را در آن‌ها تشویق کنند. هر چند پیشنهاد می‌گردد که تهیه‌کنندگان مطالب درسی با آموزگاران زبان همکاری تنگاتنگ داشته باشند تا مطالب تهیه شده به وسیله آنان بر مبنای بازخورد عملی آموزگاران طراحی و یا تعدیل گردند. این تعامل سازنده به پیشگیری بهره‌گیری از مطالب درسی ناکارآمد در کلاس و همگرایی بیشتر مطالب با روش آموزش تفکر نقاد بسیار کمک می‌کند.

این مقاله مانند همه پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی در اجرا مواجه بود. از جمله این محدودیت‌ها، سن زبان آموزان بود که همگی مابین ۲۲ الی ۳۵ ساله بودند. نگارندگان به پژوهشگران علاقمند پیشنهاد می‌دهند که مشابه این پژوهش را در گروه‌های سنی گوناگون انجام دهند تا مشخص شود که سن متغیر مداخله‌گری در یافته‌های حاصله بوده است یا خیر. همچنین برای یافتن میزان تعمیم‌پذیری، نتایج پژوهش در عرصه آموزش زبان می‌توان به بررسی مقایسه‌ای آموزش تفکر نقاد و خودمختاری و تأثیرات آن بر سایر مهارت‌ها پرداخت. در پایان، این پژوهش را می‌توان با بهره‌گیری از سه گروه آموزش تفکر نقاد، آموزش خودمختاری و آموزش ترکیبی تفکر نقاد و خودمختاری انجام داد تا به نتیجه ترکیب این دو ساختار نیز پی برد.

فهرست منابع

کلاتری خاندانی، عزت‌الله، محمدحسن فرخی برفه و موسی غنچه‌پور (۱۳۹۹). «تحلیل گفتمان انتقادی تویتهای ترامپ بر اساس مدل ون دایک». *زبان پژوهی*. سال ۱۲. شماره ۳۴. صص ۱۳۱-۱۵۶.

References

- Bagheri, M., & Aeen, L. (2011). The impact of practicing autonomy on the writing proficiency of Iranian intermediate EFL learners. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(1), 1-13.
- Balcikanli, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Basturkmen, H. (2002). Learner observation of and reflection on spoken discourse: An approach for teaching academic speaking. *TESOL Journal*, 11(2), 26-30.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Beyer, B. K. (1995). *Critical thinking*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1305-1309.
- Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in the International English Language Testing System. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). New York: Longman.
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Bygate, M. (1998). Theoretical perspectives on speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18(1), 20-42.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teacher*. New York: Cambridge University Press.
- Chaffee, J. (2009). Thinking critically. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 264-276.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace, and Jovanovitch.
- Cohen, E. D. (2010). *Critical thinking*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Dabaghmanesh, T., Zamanian, M., & Bagheri, M. S. (2013). The effect of cooperative learning approach on Iranian EFL students' achievement among different majors in general English course. *International Journal of Linguistics*, 5(6), 1-11.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, 24, 1-23.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to practice*. Dublin: Authentik.
- Faccione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fahim, M., & Sa'eepour, M. (2011). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 867-874.
- Fahim, M., & Sheikhy, R. (2011). Critical thinking ability and autonomy of Iranian EFL learners. *American Journal of Scientific Research*, 29(1), 59-72.
- Farzaneh, N., & Nejadansari, D. (2014). Students' attitude towards using cooperative learning for teaching reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 287-292.
- Gan, Z. (2008). Extroversion and group oral performance: A mixed quantitative and discourse analysis approach. *The Hong Kong Institute of Education*, 23(3), 24-42.
- Gebhard, J. G. (2006). *Teaching English as a foreign or second language: A self-development and methodology guide*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Glaser, E. M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Bureau of Publications of Columbia University.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Gorjian, B., Pazhakh, A., & Parang, K. (2012). An investigation on the effect of critical thinking instructions on Iranian EFL learners' descriptive writing: A case of gender study. *Advances in Asian Social Science*, 1(1), 114-118.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (3rd ed.). New Jersey, NJ: Mahwa.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). London: Longman.
- Hedge, T. (2008). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinkle, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 63-94.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

- Hosseini, E., Bakhshipour Khodaei, F., Sarfallah, S., & Dolatabadi, H. (2012). Exploring the relationship between critical thinking, reading comprehension and reading strategies of English university students. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1356-1364.
- Jacob, E., Rottenberg, L., Patrick, S., & Wheeler, E. (1996). Cooperative learning: Context and opportunities for acquiring academic English. *TESOL Quarterly*, 30(2), 253-280.
- John, E. B., & Meera, K. P. (2014). Effect of cooperative learning strategy on the creative thinking skills of secondary school students of Kozhikode District. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(11), 70-74.
- Kakavand, M. (2013). The relationship between Iranian Intermediate EFL learners' listening comprehension ability and their critical thinking skills. *Journal of Teaching English Language Studies*, 1(4), 38-61.
- Kalantari Khandani, E., Hasan Farrokhi, M., & Mousa Ghonchepour, M. (2020). A Critical Discourse Analysis of Trump's tweets based on Van Dijk Model. *Zabanpazhuhi*, 12(34), 131-156 [In Persian].
- Karimi, L., & Veisi, F. (2016). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1869-1876.
- Kealey, B. T., Holland, J., & Watson, M. (2005). Preliminary evidence on the association between critical thinking and performance in principles of accounting. *Issues in Accounting Education*, 20(1), 33-49.
- Khabiri, M., & Firooz, M. (2012). The comparative effect of practicing cooperative learning and critical thinking on EFL learners' writing. *Issues in Language Teaching*, 1(2), 371-394.
- Khabiri, M., & Lavasani, M. (2012). A collaborative approach to autonomy: Does it improve EFL learners' oral proficiency? *World Applied Sciences Journal*, 20(9), 1293-1299.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macro strategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Latham-Koeing, C., & Oxendon, P. (2014). *American file 3*. Oxford: Oxford University Press.
- Levelt, W. M. (1995). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Lock, R. H., Swanson, E. A., & Howerton, D. (2007). Influence vocabulary acquisition for English language learners. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 290-294.
- Lunenburg, F. C. (2011). Critical thinking and constructivism techniques for improving student achievement. *National Forum of Teacher Education Journal*, 21(3), 1-9.
- Mall-Amiri, B., & Sheikhy, F. (2014). The comparative impact of autonomy and critical thinking on EFL learners' writing achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 903-916.
- Malmir, A., & Shoorcheh, S. (2012). An investigation of the impact of teaching critical thinking on the Iranian EFL learners' speaking skill. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 608-617.
- Marashi, H., & Jodeiri, S. (2006). On the relationship between the critical thinking ability of Iranian intermediate EFL learners and their writing performance. *Proceedings of the First Language and Linguistics Seminar of Islamic Azad University at Central Tehran*, 175-192.
- Marashi, H., & Khatami, H. (2017). Using cooperative learning to boost creativity and motivation in language learning. *Journal of Language and Translation*, 7(1), 43-58.
- Marashi, H., & Noochirwani Tehran, S. (2011). The comparative impact of content-based and task-based teaching in a critical thinking setting on EFL learners' reading comprehension. *Journal of English Studies*, 1(4), 27-40.
- Marashi, H., & Zargari, M. (2017). Mixing explicit grammar instruction with TBLT to improve autonomy and writing. *Iranian EFL Journal*, 13(2), 78-100.
- Mason, M. (2010). *Critical thinking and learning*. New York: Wiley.

- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 100-110). London: Longman.
- Mckay, T. (2000). *Reasons, explanations, and decisions: Guidelines for critical thinking*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning*. Bristol, UK: Intellect.
- Moore, B. N., & Parker, R. (1986). *Critical thinking: Evaluating claims and arguments in everyday life*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Nikoopour, J., Amini Farsani, M., & Nasiri, M. (2011). On the relationship between critical thinking and language learning strategies among Iranian EFL learners. *Journal of Technology and Education*, 5(3), 195-200.
- Ning, H. (2013). The impact of cooperative learning on English as a foreign language tertiary learners' social skills. *Social Behavior and Personality*, 41(4), 557-568.
- Nour Mohammadi, E., & Zare, Z. (2015). The relationship between critical thinking ability and listening comprehension ability of Iranian EFL learners. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(3), 47-59.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.) *Autonomy and independence in language learning* (pp. 192-203). Harlow, UK: Longman.
- Paul, R., & Elder, L. (2004). *The nature and functions of critical and creative thinking*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Qamar, M. B. (2016). The impact of learner's autonomy on teaching oral skills (speaking skills) in an EFL classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(2), 293-298.
- Rfaner, S. (2006). Enhancing thinking skills in the classroom. *Humanity and Social Sciences Journal*, 1(1), 28-36.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saffari, S., & Tabatabaei, O. (2016). Relationship between autonomy and listening comprehension ability among Iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 4(13), 33-46.
- Salehi, H., Ebrahimi, M., Sattar, S., & Shojaee, M. (2015). Relationship between EFL learners' autonomy and speaking strategies they use in conversation classes. *Advances in Language and Literacy Studies*, 6(2), 37-43.
- Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills into elementary school teacher. *Education*, 128(3), 349-363.
- Shangarffam, N., & Mamipour, M. (2011). The impact of teaching critical thinking on Intermediate EFL learners' writing skill. *American Journal of Scientific Research*, 40, 119-125.
- Shumin, K. (1997). Developing adult EFL students' speaking abilities. *English Teaching Forum*, 35(3), 8-14.
- Spolsky, B. (2018). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, R. J. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Education Research Evaluation*, 9(2), 137-160.
- Tittle, P. (2010). *Critical thinking: An appeal to reason*. New York: Taylor & Francis.
- Vahdani Sanavi, R., & Tarighat, S. (2014). Critical thinking and speaking proficiency: A mixed-method study. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 79-87.
- Vaughn, L. (2009). *The power of critical thinking: Effective reasoning about ordinary and extraordinary claims*. New York: Oxford University Press.

- Vesely, P., & Sherlock, J. (2005). Pedagogical tools to develop critical thinking, *Academic Exchange*, 9(4), 155-161.
- Vieira, F (1999). Pedagogy for autonomy: Teacher development and pedagogical experimentation – an in-service teacher training project. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.) *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp. 153-162). Frankfurt am Main: Lang.
- Wallwork, A. (2010). *Discussions A-Z: A resource book of speaking activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23(1), 32-55.
- Williams, R. L. (2005). Targeting critical thinking within teacher education: The potential impact on society. *The Teacher Educator*, 40(3), 163-187.
- Wu, L. (2008). *On cultivation of learner autonomy in the EFL classroom*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Zarei, A., & Gahremani, K. (2010). On the relationship between learner autonomy and reading comprehension. *TELL*, 3(10), 81-99.
- Zhalehgooyan, B., & Alavi, S. M. (2014). Contribution of learner autonomy to listening comprehension problems of EFL learners. *Frontiers of Language and Teaching*, 5(1), 86-98.
- Zhang, L. X., & Li, X. X. (2004). A comparative study on learner autonomy between Chinese students and west European students. *Foreign Language World*, 4, 15-23.

The Comparative Effect of Critical Thinking and Autonomy Instruction on EFL Learners' Speaking

Hamid Marashi¹
Majid Khosh-Harf²

Received: 08/10/ 2018

Accepted: 22/12/2018

Abstract

The present study was an attempt to compare the effect of teaching critical thinking and autonomy techniques on EFL learners' speaking skill. There is of course ample research on critical thinking and autonomy in the ELT classroom. Qamar (2016) showed that autonomy teaching had a significant effect on EFL learners' speaking while Karakoc (2016) demonstrated that critical thinking is no doubt necessary in language learning. Mall-Amiri and Sheikhy (2014) concluded that there was no significant difference between the impact of autonomy and critical thinking on EFL learners' writing achievement. In another research, Vahdani and Tarighat (2014) found that critical thinking had a significantly positive impact on the speaking proficiency of Iranian female adult EFL learners. This aligns with the findings of a similar study conducted by Malmir and Shoorcheh (2012) in which they concluded that critical thinker is a better language learner. To the best knowledge of the researchers, there is no study comparing the effect of using critical thinking and autonomy improvement strategies on EFL learners' speaking; hence, this research was conducted with the aforesaid purpose in mind to fill the existing gap in the literature.

The present study set out to respond to the following research question:

- Is there any significant difference between teaching critical thinking and autonomy on EFL learners' speaking?

Initially, the researchers piloted the sample PET and following item analysis, the modified version of the test was administered to 100 students through which 60 whose scores fell within one standard deviation above and below the mean were chosen as the main participants. Next, the 64 participants were randomly divided into two experimental groups of 32 in each: one as the autonomy group and the other as the critical thinking group.

Once the two groups were formed, a statistical test was run on the participants' scores on the speaking part of the sample PET to see if the two groups were

¹ Associate Professor of Applied Linguistics, Islamic Azad University, Central Tehran (Corresponding author); hamid.marashi@iauctb.ac.ir

² MA in TEFL, Islamic Azad University, Central Tehran; majid.khoshharf@yahoo.com

homogeneous regarding their speaking ability prior to the treatment. The classes of the two groups were held two days a week for a total period of seven weeks (14 sessions each lasting 120 minutes) and they took the same midterm test on the seventh session and the final test on the 14th session.

Both groups were taught by the same teacher using the same materials. In one of these two experimental groups, the researcher used autonomy techniques during the course as treatment while in the other group, he taught the course using critical thinking techniques as the treatment.

The design of this study was quasi-experimental posttest-only and comparison group. In this study, the independent variable was the type of instruction with two modes of practicing critical thinking and autonomy and the dependent variable was the learners' speaking ability. The proficiency level of the participants and their age were the control variables of this study while the unequal number of males and females was the intervening variable.

A series of descriptive and inferential statistics were employed in this research. For the homogenization process and speaking posttest, descriptive statistics was applied. The mean and standard deviation of the raw scores were calculated. The reliability of the sample PET was estimated through the Cronbach alpha formula and the Pearson Product Moment was used to estimate the inter-rater reliability between the raters for the writing and speaking sections.

Ultimately, an independent samples t-test was conducted in order to test the hypothesis. All prerequisites for running parametric tests were also put in place beforehand.

Following the treatment, the results of the independent samples t-test conducted on the posttest scores ($t = 1.735$, $p = 0.008 < 0.05$) indicated that there was a significant difference between the mean scores of the two groups at the posttest with the critical thinking group who gained a higher mean score on the posttest compared to the autonomy group outperforming the latter and thus benefiting more in terms of improving their speaking.

Following the rejection of the null hypothesis, the researchers were interested to know how much of the obtained difference could be explained by the independent variable. To determine the strength of the findings of the research, that is, to evaluate the stability of the research findings across samples, effect size was also estimated to be 0.82. According to Cohen (1988), this is a strong effect size. Therefore, the findings of the study could be strongly generalized.

The result of the data analysis revealed that the critical thinking class enjoyed a far better performance in L2 speaking than the autonomy class. The present finding is in line with that of a good number of previous studies (discussed below) focusing on the effects of critical thinking and autonomy on L2 speaking among EFL learners.

This study has certain pedagogical implications in favor of the application of critical thinking instruction in the ELT classroom.

Keywords: ELT, Speaking, Critical thinking, Autonomy

نظام گفتمانی تمبرهای دهه ۵۰ از دیدگاه نشانه‌شناسی کاربردی بر مبنای رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی ون لیوون^۱

صدیقه امیدی اسکوئی^۲

محمدعلی ترابی^۳

هانیه دواتگری^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۵

چکیده

تحلیل گفتمان انتقادی، پیوند میان زبان، قدرت و ایدئولوژی را به وسیله کشف ساختارها یا مؤلفه‌های گفتمان‌مدار نمایان می‌سازد. پژوهش حاضر، با هدف کشف لایه‌های پنهانی معانی تمبرهای پیش و پس از انقلاب در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی به انجام رسیده است. تحلیل‌گران پژوهش با بررسی متن‌های تصویری نوشتاری می‌کوشد تا دریابد چگونه تمبرها زبان را به عنوان فرهنگ بدیهی، طبیعی و اجتناب‌ناپذیر به تصویر می‌کشند و کارکردهای متفاوت گفتمانی، اجتماعی و فرهنگی آن‌ها را بررسی می‌نمایند. بنابراین ۷۸ نمونه (۳۹)

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.22754.1608

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی اهر؛ s.omidi@iauoskou.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان و ادبیات انگلیسی، دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی، عضو هیأت علمی دانشگاه تبریز (نویسنده

مسئول)؛ mi-ali.torabi@tabriz.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان و ادبیات انگلیسی، استادیار زبان و ادبیات انگلیسی؛ عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی؛

H-Davatghari@iau-ahar.ac.ir

تمبر پیش از انقلاب و ۳۹ تمبر پس از انقلاب) از تمبرهای دهه ۵۰ (۱۳۶۰-۱۳۵۰ ه.ش) با بهره‌گیری از مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی الگوی ون لیوون به صورت کیفی و کمی تجزیه تحلیل شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که ایدئولوژی حاکم بر اذهان طراحان، صاحبان اندیشه و حاکمان هر دو دوره با بهره‌گیری از مؤلفه‌های گفتمان‌مدار همچون تشخیص‌بخشی، فردارجایی، مکان‌مداری، ابزارمداری، منفعل‌سازی، کم‌رنگ‌سازی، پنهان‌سازی و موارد مشابه در متون بازنمایی می‌شوند. با این وجود، تجزیه و تحلیل داده‌های آماری هم درستی این یافته‌ها را تأیید کردند. همچنین مؤلفه‌های گفتمان‌مدار با ایدئولوژی و روابط قدرت در تعامل تنگاتنگ هستند و رابطه دوسویه با هم دارند که با بررسی این ساخت‌ها در متن‌ها و نهادهای اجتماعی قابل تبیین است.

واژه‌های کلیدی: تحلیل گفتمان انتقادی، قدرت، ایدئولوژی، مؤلفه‌های

جامعه‌شناختی - معنایی (Van Leeuwen, 2008)

۱. مقدمه

تحلیل انتقادی گفتمان، به بررسی رابطه میان زبان و اندیشه می‌پردازد و با پرده‌داری از ساختارهای زیرین زبان، جنبه‌های فکری و پنهان آن را آشکار می‌سازد. گفتمان‌های موردنظر چنان با جهان‌بینی و اهداف خاصی در هم تنیده می‌شوند که مردم پذیرش تفکر و جهان‌بینی پنهان در آن را امری طبیعی و منطقی می‌پندارند. مردم، بدون هیچ مقاومتی آن را می‌پذیرند و می‌پندارند که به اختیار خود اندیشیده‌اند (Aghagolzadeh, 2006, p. 5). تحلیل گفتمان انتقادی^۱، از جمله این پژوهش، به دنبال شفاف‌سازی متن‌ها و معانی در جهت بالا بردن سطح آگاهی بخشی انتقادی به جامعه است. نگارندگان پژوهش قصد دارند با تجزیه و تحلیل مؤلفه‌های گفتمان‌مدار متون (تمبرها)، آن‌ها را با چگونگی بازنمایی کنشگران ارتباط داده تا به پیام‌های نهفته در متن‌ها دست یابد. همچنین برآنند تا نشان دهد بسته به نوع نگرش تولیدکنندگان تمبر، چگونگی بازنمایی کنشگران متفاوت بوده و تمبرها به نوعی جهت‌دار هستند. به نظر می‌رسد تولید متن، از جمله تصویر یک عمل گفتمانی و در نتیجه اجتماعی است. استفاده مؤثر از زبان یعنی اینکه ساخت‌های ایدئولوژیک از طریق زبان به طور غیرمستقیم به اهل زبان عرضه می‌گردد. برای دست‌یابی به این امر، زبان و گفتمان باید دارای سطوح و لایه‌هایی باشند. زبان و گفتمان در سطوح زیرین حاوی ایدئولوژی و روابط قدرت و سلطه هستند و در سطوح زبرین حاوی ساختارهای گفتمان و رخدادها هستند.

¹ critical discourse analysis

این پژوهش با تجزیه و تحلیل تمبرهای منتخب دهه مورد اشاره نشان می‌دهد که بسته به نوع نگرش تولیدکنندگان متن‌ها و حاکمان، چگونگی بازنمایی کنشگران متفاوت بوده است. همچنین، پس از گذر از یک نقطه عطف، یعنی با سرنگونی حکومت شاهنشاهی و روی کار آمدن نظام جمهوری اسلامی ایران، بازنمایی‌های مورد اشاره تغییر جهت یافته‌اند. مسئله پژوهش حاضر، شخصاً این است که تمبرها، که افکار صاحبان اندیشه و قدرت حاکم بر خود و نیز گفتمان و ایدئولوژی متعلق به خود را بازنمایی می‌نمایند، چگونه این دو دوره از دهه ۵۰ را بازنمایی کرده‌اند؟ و این مهم را با به کارگیری کدام مؤلفه‌های گفتمان‌مدار^۱ الگوی نظری ون لیوون (Van Leeuwen, 2008)، عملی نموده‌اند.

در مقاله حاضر، می‌خواهیم با به کارگیری الگوی ون لیوون (Van Leeuwen, 2008) و تحلیل تمبرهای دهه مربوطه، نشان دهیم که چگونگی نگارش و ایدئولوژی طراحان و تولیدکنندگان متن‌ها (تمبرها) در ساختارهای گفتمان‌مدار نمود پیدا می‌کنند و این دو با یکدیگر تعامل تنگاتنگ دارند. پرسش‌های اصلی این پژوهش از این قرارند: نخست اینکه، چگونه نظام گفتمانی تمبر می‌تواند بر اساس عناصر فرهنگی و تاریخی فرآیند هویت ملی را بازنمایی کند؟ دوم آنکه، چه رابطه‌ای میان عناصر ساختاری و دیداری و روابط پنهان قدرت در تمبر وجود دارد؟ پاسخ به پرسش‌های بالا، در راستای کشف رابطه میان مؤلفه‌های زبانی از یک سو و مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی از سوی دیگر است که برای القای شیوه فکر و ایدئولوژی پنهان در پس متون به خدمت گرفته می‌شوند؛ زیرا «آنچه متن (تمبر) را می‌سازد و باعث فهم متون (تمبرها) می‌شود، تنها توصیف رمزهای زبان‌شناختی و معانی زبانی نیست، بلکه عوامل ایدئولوژیکی و طرز نگرش و یا بینش اشخاص و صاحبان افکار پنهان در آن سوی متون از عوامل مؤثر در تولید و درک متون به شمار می‌روند» (Aghagolzadeh, 2006, p.197).

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

از دیدگاه فرکلاف (Fairclough, 1989)، تحلیل گفتمان انتقادی، نمایانند ارتباطاتی است که از چشم افراد جامعه پنهان نگاه داشته شده‌اند. همانند رابطه میان زبان، قدرت و جهان‌بینی. گفتمان نه تنها زبان نوشتاری و گفتاری، بلکه تصاویر را نیز در بر می‌گیرد. تحلیل متون که شامل تصاویر هم می‌شود، باید شامل ویژگی‌های خاصی از نشانه‌شناسی تصویر و رابطه بین زبان و تصویر باشد. به هر حال، در تحلیل گفتمان انتقادی گرایشی به سمت تحلیل تصاویر وجود دارد، گویی تصاویر

¹ discourse features

متون زبانی هستند. هاج و کرس (Hodge & Kress, 1988) و کرس و ون لیوون (Leeuwen, 1996) تلاش می‌کنند تا نظریه و شیوه‌ای برای تحلیل متون چندشیوه، یعنی متونی که از نظام‌های نشانه‌شناسی متفاوت مانند زبان و تصاویر و یا صدا استفاده می‌کنند، به وجود آورند. بر پایه تعریف فرکلاف (Fairclough, 1989)، گفتمان‌ها کم و بیش می‌توانند ایدئولوژیک باشند. گفتمان‌های ایدئولوژیک آن‌هایی هستند که به حفظ و تفسیر روابط قدرت کمک می‌کنند. تحلیل گفتمان در جریان تحول تاریخی خود، دو مسیر مختلف را پیموده است. یک مسیر ریشه در زبان‌شناسی دارد و دیگری در فلسفه سیاسی اجتماعی ریشه دارد. تاریخ تحول تحلیل گفتمان در حوزه زبان‌شناسی شامل سه مرحله است. الف) تحلیل گفتمان ساخت‌گرا (گفتمان به مثابه زبان فراتر از جمله)، ب) تحلیل گفتمان نقش‌گرا (گفتمان به مثابه زبان به هنگام کاربرد)، ج) تحلیل گفتمان انتقادی. سلطانی (Soltani, 2005) اشاره می‌کند در هر سه رویکرد تحلیل گفتمان، زبان بزرگتر از گفتمان بوده و گفتمان چیزی است که درون زبان روی می‌دهد و پیرو آن است. این در حالی است که گفته فوکو (Foucault, 1972; Jorgenson & Phillips, 2002, p. 29-34) ناهمسو با این امر بوده است. آن‌ها بیان می‌کنند که گفتمان است که از زبان بزرگتر است و گفتمان نه تنها زبان، بلکه بسیاری از پدیده‌های اجتماعی دیگر را در سیطره تأثیرات خود قرار می‌دهد. به باور فوکو (همان) هیچ چیزی دارای هویت نیست و هویت خود را از گفتمانی به دست می‌آورد که در آن قرار می‌گیرد (Jorgenson & Phillips, 2002). کرس (Kress, 1985) می‌نویسد «در زبان‌شناسی انتقادی هدف از تجزیه و تحلیل الزاماً، کشف معانی پیچیده و غیرعادی موجود در متن نیست؛ بلکه ابهام‌زدایی و شفاف کردن آن دسته از فرآیندهای مربوط به تولید و درک است که به تحلیلگران این قدرت را می‌دهد که بتوانند عملکرد ایدئولوژی را در زبان ببینند و به دیگران معرفی کنند» (Kress, 1985, p. 65).

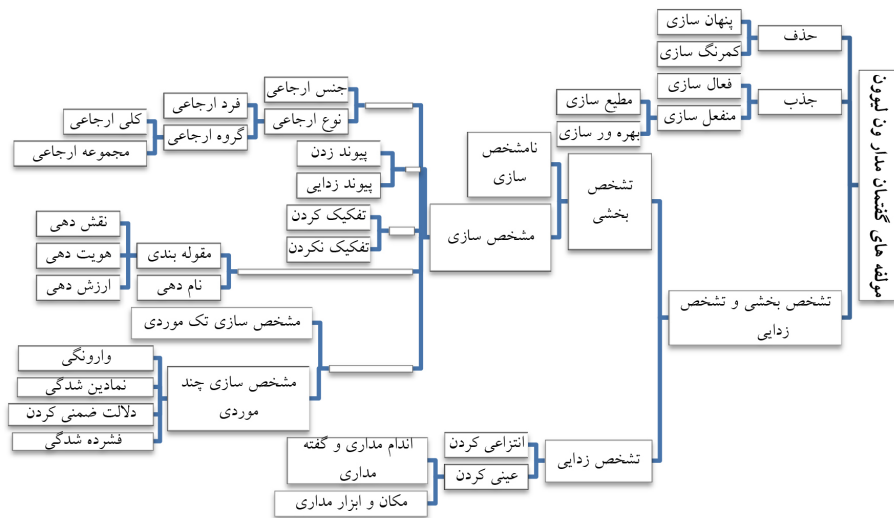
یارمحمدی و سیف (Yar-Mohammadi & Saif, 2004) با بازنمایی کارگزاران اجتماعی در روزنامه‌های فارسی و انگلیسی مابین اسرائیل و فلسطین با بهره‌گیری از الگوی ون لیوون به این نتیجه رسیدند که میان ساختارهای گفتمان مدار و ایدئولوژی رابطه دوسویه وجود دارد. حیدری و رزم‌جو (Heiddari & Razmjju, 2005) در مقاله خود با پذیرش این استدلال ون لیوون (Van Leeuwen, 1996) که «مطالعه مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی، شناختی عمیق‌تر و جامع‌تر از متن به دست می‌دهد تا بررسی مؤلفه‌های زبان‌شناختی به تنهایی»، از الگوی ون لیوون (همان) استفاده می‌کنند. آن‌ها می‌کوشند تا شیوه‌های تصویرسازی کارگزاران اجتماعی در گفتمان فارسی را تبیین نمایند. به این منظور، با توجه به مؤلفه‌های جامعه‌شناسی معنایی و براساس چارچوب پیشنهادی

ون لیوون (همان)، متونی برگرفته از روزنامه ایران تجزیه و تحلیل کرده‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که در متن‌های فارسی، مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی مانند حذف، پنهان‌سازی، پس‌زمینه‌سازی، فعال‌نمایی و منفصل‌نمایی، عینی‌سازی و ذهنی‌سازی و موارد مشابه قابل تبیین و کشف هستند. این مؤلفه‌ها در مقایسه با تظاهرات زبان‌شناختی، تصویر روشن‌تری از متن در مقایسه با تظاهرات زبان‌شناختی ارائه می‌دهند. فرد (Fard, 2003)، عمل صالح (Amal-Saleh, 2004) و دواتگرزاده (Davatgarzadeh, 2008) نیز در بررسی‌های خود به معرفی این الگو پرداخته‌اند. پهلوان نژاد و همکاران (Pahlavannezhad et al., 2009) در یک پژوهش با استفاده از الگوی ون لیوون، متن‌های برگزیده از ۴۱ شماره از ۸ نشریه سال‌های آغازین دوره مشروطه را تحلیل کرده‌اند. در واقع، هدف این بررسی در پاسخ به این پرسش بود که نشریه‌های دوره مشروطه به چه میزان از مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی استفاده کرده‌اند. نتیجه به‌دست‌آمده از تحلیل نشان می‌دهد که کارگزاران فعال پس از رهایی از استبداد و در راه پیشرفت جامعه خود با بهره‌گیری از مؤلفه‌های تشخیص‌بخشی، فعال‌سازی، تشخیص‌زدایی، حذف و منفعل‌سازی بسیار بهره‌برده‌اند. کلاتریان (Kalantarian, 2012) نیز با استفاده از الگوی بازنمایی کنشگران اجتماعی ون لیوون (Van Leeuwen, 2008) به بررسی مسئله هسته‌ای ایران از دیدگاه تحلیل‌گفتمان انتقادی پرداخت. وی نشان داد که چگونه رسانه‌های مکتوب در جناح مطرح در عرصه سیاسی ایران، یعنی اصلاح‌طلبان و اصول‌گرایان، به بازنمایی کنشگران اجتماعی در ارتباط با این امر پرداخته‌اند. همچنین، ایدئولوژی صاحبان این رسانه‌ها تا چه اندازه در این بازنمایی دخیل بوده‌است. نعمتی (Nemati, 2018) در چارچوب گفتمان‌شناسی انتقادی بر اساس الگوی ون لیوون (Van Leeuwen, 1996) با استفاده از مؤلفه‌های گفتمان‌مدار جامعه‌شناختی - معنایی به بررسی میزان رازگونگی متن‌های خبری فارسی و انگلیسی می‌پردازد تا به صراحت و پوشیدگی این متن‌های خبری پی‌برد. شعیری و نبی‌ئیان (Shairi & Nabian, 2017) در مقاله «تحلیل روایی فرآیند تشخیص در چارچوب نشانه - معنانشناسی گفتمانی: مطالعه موردی دسته گل اثر چوبک» بر آن بودند تا با بهره‌گیری از رویکرد نشانه - معنانشناسی گفتمانی، به بررسی فرآیند روایی تشخیص در جریان شکل‌گیری معنا بپردازند. آن‌ها می‌خواستند نشان دهند تشخیص فرایندی تأثیرگذار بر کارکرد نظام روایی گفتمان دارد و امری جدای از بافت گفتمانی نیست. حاصل این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مؤلف به منظور تأثیرگذاری بیشتر بر مخاطب و شرایط سیاسی - اجتماعی پیرامون متن‌ها (تمبرها) و دیدگاه‌های فکری - اجتماعی، کنشگران اجتماعی گوناگونی را به شیوه‌های متفاوتی بازنمایی کرده‌است.

۳. روش انجام پژوهش

تحلیل گفتمان انتقادی رویکرد یکسان و روش مشخصی برای همگان ندارد و از جنبه روش‌شناسی مشتمل بر مجموعه‌ای از روش‌ها است؛ هر چند وجه مشترک همه آن‌ها مفهوم انتقادی است. نظام گفتمانی تمبر با استفاده از المان‌ها، نمادها و تصاویر توان بازتولید هویت‌های فرهنگی و ملی همسو با باورهای سیاسی، فرهنگی و اجتماعی حکومت‌ها را دارا هستند. این نظام‌های گفتمانی، از لایه‌های تصویری و نوشتاری در کنار هم استفاده می‌کنند تا به عنوان بازنمایاننده حافظه تاریخی برای مخاطبان خود باشند. هر چند، تصاویر تمبرها چه چیزها را به ما القا می‌کنند؟ تصویرها، ظاهراً کمک می‌کنند تا مفاهیم را آسان‌تر متوجه شویم. همچنین، به نظر می‌آید که الگوهای از فرهنگ‌ها و ساختارهای گفتمانی مسلط در آن فرهنگ‌ها را به ما ارائه می‌دهند. پیوند میان عناصر ساختاری و دیداری در تمبرها با گفتمان قدرت با توجه به عملکردهای حکومتی دولتمردان متفاوت است. در واقع، تمبر ثبت واقعه‌ای یا حضوری است که همواره با گذشت زمان تداوم می‌یابد و ردی از حافظه بازنمایی شده تاریخ را به ما می‌شناساند. روش تحلیل پژوهش حاضر از ساختار به محتوا بوده که با نیم‌نگاهی به تحلیل نشانه‌شناسی اجتماعی تصویر از دیدگاه کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006; quoted from Aghagolzadeh, 2004) به این مهم دست می‌یابیم. آن‌ها به جای نقش متنی که هیلیدی (Halliday, 1978; quoted from Aghagolzadeh, 2004) در تحلیل نشانه‌شناسی اجتماعی از آن بهره می‌جست، معنای ترکیبی را به کار بردند. به باور کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006; quoted from Aghagolzadeh, 2004) هر تصویری نه تنها جهان را بازنمایی می‌کند بلکه در تعاملات اجتماعی نقش اساسی دارد و نوعی متن ترکیبی به وجود می‌آورد. در این پژوهش، از روش کیفی برای تحلیل و تبیین متون استفاده کرده‌ایم؛ زیرا تحلیل متن (تمبر) از نظر ماهیت کیفی و از نظر نوع اکتشافی است. یکی از راه‌های تحلیل کیفی، در نظر گرفتن نظریه یا چارچوبی در درون الگوی ویژه‌ای است که اصولی پذیرفته شده دارد (Aghagolzadeh, 2004; Aghagolzadeh, 2006). الگوی تحلیل در این پژوهش، الگوی جامعه‌شناختی-معنایی ون لیوون (Van Leeuwen, 2008) است. این الگو، برای بازنمایی کنشگران اجتماعی در قالب رویکرد جامعه‌شناختی-معنایی مطلوب نظر ون لیوون (همان) از دو ساز و کار اصلی حذف و جذب بهره می‌گیرد. به این معنا که هر گفتمان را می‌توان نسبت به رویکرد جذبی یا حذفی آن نسبت به یک کنشگر تحلیل نمود. در پژوهش حاضر این کنشگر، قدرت است که نشان‌دهنده اذهان حاکمان و اعمال نفوذ آن‌ها در مسائل سیاسی جامعه است. در همین راستا، الگوی ون لیوون (همان) در آشکارسازی تفاوت‌های

موجود در شیوه‌بازنمایی کنشگران حاضر در گفتمان از کفایت در خور توجهی برخوردار است. ون لیوون (همان) ارائه خویش را با مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی شروع می‌کند که به وسیله آن‌ها کنشگرها بازنمایی می‌شوند. دلیلی که او برای این کار ارائه می‌کند، نبود سازگاری یک به یک میان نقش‌های واقعی که کنشگران اجتماعی در جامعه بر عهده دارند و تنش‌های دستوری‌ای است که در متن به آنها داده می‌شود. تمرکز اصلی این بررسی بر چگونگی بازنمایی کنش‌های اجتماعی در گفتمان است. گروه‌بندی این مؤلفه‌ها در شکل (۱)، به روشنی آمده است.



شکل ۱: مؤلفه‌های گفتمان مدار ون لیوون (Van Leeuwen, 2008)

داده‌های این پژوهش منتخبی از تمبرهای دهه ۵۰ ایران هستند که هر دو دوره پیش و پس از انقلاب را شامل می‌شوند. ۷۸ نمونه (۳۹ تمبر پیش از انقلاب و ۳۹ تمبر پس از انقلاب) از آن‌ها به عنوان داده‌های^۱ پژوهش انتخاب شده‌اند که عبارت اند از:

تمبرهای پیش از انقلاب: سری پستی محمدرضا پهلوی-۱۳۵۰.ش، جشن دوهزار و پانصدمین سال بنیانگذاری شاهنشاهی ایران-شاهنشاه آریامهر و رضاشاه کبیر-۱۳۵۰، جشن دوهزار و پانصدمین سال بنیانگذاری شاهنشاهی ایران-تاج پهلوی-۱۳۵۰، جشن دو هزار و پانصدمین سال بنیانگذاری شاهنشاهی ایران-اعلامیه کوروش بزرگ-۱۳۵۰، پنجاهمین سال سلطنت پهلوی(پدر و پسر)-۱۳۵۵، سی و پنجمین سال سلطنت پهلوی-۱۳۵۵، سالروز انقلاب سفید شاه و مردم-۱۳۵۰،

¹ sample

ششم بهمن سالروز انقلاب شاه و ملت-۱۳۵۶ و سالروز انقلاب سفید شاه و مردم-بلوک یادگاری-۱۳۵۰، سری پستی محمدرضا پهلوی-اصل یکم الی هفدهم انقلاب شاه و ملت-۱۳۵۰، سالروز انقلاب سفید شاه و ملت (۱)-۱۳۵۲ و بلوک یادگاری سالروز انقلاب سفید شاه و ملت-۱۳۵۲ سالروز انقلاب سفید شاه و ملت (۲)-۱۳۵۲، سالروز انقلاب سفید شاه و ملت-۱۳۵۳، سال بزرگداشت دهه انقلاب سفید ایران (۱ و ۲)-۱۳۵۱، سالروز انقلاب شاه و ملت (۱ و ۲)-۱۳۵۴، جشن فرهنگ و هنر-۱۳۵۱ الی ۱۳۵۶، پیدایش و چگونگی خط در ایران-۱۳۵۱، پیدایش و چگونگی خط در ایران (۱ و ۲)-۱۳۵۲، همکاری عمران منطقه‌ای (۱)-۱۳۵۰، همکاری عمران منطقه‌ای (۲)-۱۳۵۰، همکاری عمران منطقه‌ای-۱۳۵۱ الی ۱۳۵۷، پنجاهمین سالگرد جمهوریت ترکیه-۱۳۵۲، یکصدمین سال تولد محمدعلی جناح قائد اعظم پاکستان. ۱۳۵۵، حفاظت و نیز-۱۳۵۳، پنجاهمین سال تاسیس کشور اردن هاشمی-۱۳۵۰، بیستمین دوره بازی‌های المپیک مونیخ-۱۳۵۱ و بلوک یادگاری بیستمین دوره بازی‌های المپیک مونیخ-۱۳۵۱، بازی‌های المپیک مونترال-۱۳۵۵، روز المپیک-۱۳۵۶، هفتمین دوره بازی‌های آسیایی (گروه اول، دوم و سوم)-۱۳۵۳، هفتمین دوره بازی‌های آسیایی (گروه چهارم)-۱۳۵۳، هفتمین دوره بازی‌های آسیایی (گروه پنجم)-۱۳۵۳، نشان مخصوص هفتمین دوره بازی‌های آسیایی-۱۳۵۳، مسابقات فوتبال جوانان آسیا سال‌های ۱۳۵۲ و ۱۳۵۴، مسابقات فوتبال والا حضرت همایون ولیعهد-۱۳۵۲، مسابقات فوتبال (جام ایران)-۱۳۵۳، مسابقات کشتی قهرمانی جهان-۱۳۵۲، بیست و پنجمین سالگرد تاسیس شورای ورزشی ارتش‌های جهان-۱۳۵۲، نشان مخصوص شورای ورزشی ارتش‌های جهان-۱۳۵۲، هفتمین کنگره بین‌المللی ورزش و تربیت بدنی دوشیزگان و بانوان-۱۳۵۲، سال جهانی زن-۱۳۵۳

تمبرهای پس از انقلاب: انقلاب اسلامی ایران (۱)-۱۳۵۸، انقلاب اسلامی ایران (۲)-۱۳۵۸، انقلاب اسلامی ایران (۳)-۱۳۵۸، انقلاب اسلامی ایران (۴)-۱۳۵۸، جمهوری اسلامی ایران-۱۳۵۸، نخستین سالروز انقلاب اسلامی ایران (۱)-۱۳۵۸، نخستین سالروز انقلاب اسلامی ایران (۲)-۱۳۵۸، نخستین سالروز انقلاب اسلامی ایران (۳)-۱۳۵۸، دومین سالروز انقلاب اسلامی ایران (۱)-۱۳۵۸، دومین سالروز انقلاب اسلامی ایران (۲)-۱۳۵۹، دومین سالروز انقلاب اسلامی ایران (۳)-۱۳۵۹، سومین سالروز انقلاب اسلامی ایران (۱)-۱۳۶۰، سومین سالروز انقلاب اسلامی ایران (۲)-۱۳۶۰، سومین سالروز انقلاب اسلامی ایران (۳)-۱۳۶۰، سومین سالروز انقلاب اسلامی ایران (۴)-۱۳۶۰، آغاز نهضت اسلامی-۱۳۶۱، چهارمین سالگرد انقلاب اسلامی ایران-۱۳۶۱، پست جمهوری اسلامی ایران-حجاب-۱۳۶۰، پست جمهوری اسلامی ایران-سپاه پاسداران انقلاب اسلامی ایران-۱۳۶۰، پست جمهوری اسلامی ایران-

نماز جمعه - ۱۳۶۰، پست جمهوری اسلامی ایران - بسیج مستضعفین - ۱۳۶۰، پست جمهوری اسلامی ایران - نهضت سواد آموزی - ۱۳۶۰، پست جمهوری اسلامی ایران - جهاد سازندگی و صنعت - ۱۳۶۰، پست جمهوری اسلامی ایران - فرهنگ و تمدن اسلامی (فرش - ۱) - ۱۳۶۰، پست جمهوری اسلامی ایران - آب و کشت - ۱۳۶۰، پست جمهوری اسلامی ایران - انقلاب فرهنگی - ۱۳۶۰، پست جمهوری اسلامی ایران - فرهنگ و تمدن اسلامی (کعبه - ۲) - ۱۳۶۰، آغاز پانزدهمین قرن هجرت (۱) - ۱۳۵۸، آغاز پانزدهمین قرن هجرت (۲) - ۱۳۵۸، آغاز پانزدهمین قرن هجرت (۳) - ۱۳۵۸، آغاز پانزدهمین قرن هجرت (۱) - ۱۳۵۹، آغاز پانزدهمین قرن هجرت (۲) - ۱۳۵۹، آغاز پانزدهمین قرن هجرت (۳) - ۱۳۵۹، آغاز پانزدهمین قرن هجرت (۴) - ۱۳۵۹، روز جهانی قدس - ۱۳۵۹، روز جهانی قدس - ۱۳۶۱، بزرگداشت ستوان اسلامبولی - ۱۳۶۱، یادبود آیت الله سید محمد باقر صدر - ۱۳۶۱. در این پژوهش از نمونه‌گیری هدفمند^۱ استفاده شد. به همین سبب، دیدگاه افراد متخصص و آگاه را در انتخاب متن‌ها جویا شدیم. بیشتر آنان بر ارزشمندی تحلیل این متون تأکید داشتند. در پژوهش حاضر، علاوه بر تحلیل کیفی، تحلیل کمی و محاسبه آماری نیز مورد توجه بوده است. در تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا هر متن (تمبر) را به طور دقیق و کامل بررسی کردیم. سپس با توجه به الگوی تحلیل ون لیوون (Van Leeuwen, 2008)، مؤلفه‌های گفتمان‌مدار را شناسایی، تحلیل و تبیین نمودیم. در مرحله پسین، نمودهای زبانی مؤلفه‌های گفتمان‌مدار در متن‌ها تعیین شدند. سرانجام، افکار پنهان و ایدئولوژی مسلط در پس متون را مورد بازکاوی قرار دادیم. در بخش استنباطی، پایایی تخصیص مؤلفه‌های ۱۶ گانه تمبرها توسط ارزیاب داخلی و خارجی، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. همچنین، برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش از آزمون کای اسکوار (χ^2) استفاده شد.

۴. تحلیل داده‌ها

نگارنده به منظور شفاف سازی هر چه بیشتر مؤلفه‌ها و توصیف الگوی مربوطه، تمبرهای منتخب دهه ۵۰ که شامل هر دو دوره پیش و پس از انقلاب بودند را در دو بند بررسی نموده است. به این ترتیب که در بند نخست پنج نمونه از تمبرهای دهه مربوطه از دیدگاه جامعه‌شناختی - معنایی (تا اندازه‌ای ممکن از جنبه‌المان‌ها و شکل‌های به کار رفته در تمبرها و منظورشناسی)، بررسی شدند. در بند دوم، درصد و فراوانی مؤلفه‌های به کار رفته در متن‌های تحلیل شده تمبرهای دهه ۵۰ را مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. از آنجائی که در این پژوهش، مجال پرداختن به همه ۷۸ نمونه

¹ purposive sample

منتخبی که به طور کامل مورد بررسی قرار گرفته اند نیست، پنج تصویر نمونه‌وار انتخاب شده‌اند. یافته‌هایی که در بخش نتیجه‌گیری این پژوهش اشاره خواهند شد بر پایه همه تمبرهای مورد مطالعه هستند. لازم به اشاره است که منظور نویسنده از متن در این پژوهش، تمبر است.

۴.۱. بررسی مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی بر اساس الگوی ون لیوون

نگارنده در چارچوب نظریهٔ تئوون لیوون به بررسی متون کلامی و تصویری تمبرهای دهه عنوان شده می‌پردازد. داده‌های این دهه در دوره‌ای از تاریخ، مسئولیت انتشار اخبار را عهده دار بودند. اخبار منتشر شده نیز قطعاً بازتاب فضای سیاسی - اجتماعی جامعه را در بر می‌گرفتند که بازنمایانندهٔ افکار و ایدئولوژی حاکم بر اذهان دولتمردان بود. میان مؤلفه‌های گفتمان‌مدار و ایدئولوژی، پیوندی دوسویه برقرار است. با بررسی این مؤلفه‌ها می‌توانیم به ایدئولوژی پنهان در آن سوی گفتمان و ایدئولوژی حاکم بر ذهن طراحان متن‌ها پی ببریم. به باور وداک (Wodak, 2006)، ایدئولوژی مهم‌ترین جنبه در ایجاد، حفظ و تثبیت روابط قدرت نابرابر است (Wodak, 2006, p. 6). مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی انواع و زیرمقوله‌های گوناگونی دارد که معرفی همهٔ آن‌ها در نوشتار حاضر نمی‌گنجد؛ بنابراین در متن‌های مورد بررسی فقط به تحلیل چند نمونه بسنده می‌کنیم:

۴.۱.۱. حذف

حذف، دارای دو زیر شاخه پنهان‌سازی و کمرنگ‌سازی است.

۴.۱.۱.۱. پنهان‌سازی

در پنهان‌سازی حذف به شکلی بسیار افراطی رخ می‌دهد و کنشگر به هیچ وجه در متن (تمبر) قابل بازیابی نیست.



شکل ۲: سری پستی محمدرضا پهلوی، ۵۱۳۵۰.ش (موزهٔ قدس آستان قدس رضوی)



شکل ۳: سری پستی جمهوری اسلامی ایران، ۵۱۳۶۰ ش (موزه قدس آستان قدس رضوی)

در شکل اول، دولت آن دوران، عامدانه هیچ ردپایی از بهره‌ور (ملت و اهمیت به آن مردمان) را در تمبرهای خود به کار نبرده‌است. تمبرهایی که معرف خودگردانان حکومت هستند. هر چند در شکل دوم کشاورزانی در تصویر دیده می‌شوند که در حال آبیاری زمین‌های کشاورزی هستند. آرم گوشه تصویر نشان از جهاد سازندگی دارد که هدف از آن جهاد، کمک به مردم مناطق محروم در راستای محرومیت‌زدایی است. در این تمبر، قدرت حکومت حذف و مشارکت مردمی و حکومتی قوت گرفته‌است.

۴. ۱. ۱. ۲. کمرنگ‌سازی

راه‌های تجلی کمرنگ‌سازی نیز مشابه به موارد پنهان‌سازی است فقط با این تفاوت که کنشگرهای حذف شده را به صورت ضمنی می‌توان از بافت متن (تصویر) دریافت.



شکل ۴: بیست و پنجمین سده شاهنشاهی ۵۱۳۵۰ ش (موزه قدس آستان قدس رضوی)

این تمبر، فقط مشتمل بر یک تاج شاهنشاهی است با پس‌زمینه ساده و خالی. این تصویر مجاز مرسلی است از یک نظام بزرگتر از یک حکومت سلطنتی و نور بالای تاج که نشان از قدرت و درخشش حکومت را دارد. در این تصویر، با اینکه چهره گرداننده حکومت حذف شده، اما تاج موجود در تصویر به طور ضمنی اشاره به قدرت شاه و نبود مشارکت مردمی در اداره حکومت را بیان می‌کند.

۴.۱.۲. جذب

بازنمایی کنشگران اجتماعی بر پایه شکل (۱) شیوه‌های گوناگونی دارد که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود. در این جا، به سبب آنکه مجال پرداختن به همه ۷۸ تمبر مورد بررسی امکان‌پذیر نیست، فقط به بررسی چند مورد بسنده می‌کنیم.

۴.۱.۲.۱. فعال‌سازی

فعال‌سازی، هنگامی رخ می‌دهد که کارگزاران اجتماعی به عنوان نیروهای فعال و پویا در یک فعالیت نمایش داده می‌شوند. هنگامی که کارگزاران متحمل اثر یک فعالیت می‌شوند، منفعل‌سازی انجام شده‌است. راه‌های گوناگون تجلی فعال‌سازی در زبان عبارت اند از:

الف. شرکت داشتن

هنگامی که فعال‌سازی به این وسیله صورت می‌گیرد، نقش فعال کنشگرهای اجتماعی مورد بحث به آشکارترین شکل برجسته می‌شود.



شکل ۵: انقلاب اسلامی ایران، ۱۳۵۸ ه.ش (موزه قدس آستان قدس رضوی)

این تمبر اشاره به ۱۵ خرداد، دستگیری آیت الله خمینی (ره) توسط رژیم شاهنشاهی و تظاهرات مردمی دارد. در واقع، این تمبر اشاره به نقش فعال مردم در تظاهرات دارد.

ب. موقعیت‌سازی

نمونه مورد اشاره در بالا (شکل ۴) علاوه بر اینکه به مشارکت مردم اشاره دارد، به موقعیت‌سنجی افراد هم اشاره می‌کند. زیرا در آن زمان و در آن موقعیت، دست‌های خونینی که در حال شعارند و از کشته شدن باکی ندارند، بر این باورند که مرگ در راه اعتقاداتشان، مرگی با ارزش است. این مرگ، به گونه‌ای، تعادل همگون با واقعه انقلاب دارد و مجاز مرسلی است از اعتقادات پاک شیعیان. شیعیانی که در طول تاریخ برای احقاق عدالت و حق علیه باطل تلاش کرده‌اند که همیشه به قیمت جان گرانمایه بوده‌است.

۴. ۱. ۲. ۲. ۱. ۴. منفعل‌سازی

در منفعل‌سازی، کنشگر اجتماعی متحمل از یک کنش می‌شود و به گونه‌ای تصویرسازی می‌شود که یا آن را می‌پذیرد و یا به خود می‌گیرد.



شکل ۶: جشن فرهنگ و هنر، ۱۳۵۲ ه. ش. (موزه قدس آستان قدس رضوی)

در پس‌زمینه تمبر، جشن و فرهنگ و هنر ۱۳۵۲ ه. ش.، از پس‌زمینه‌ای با رنگ‌های گرم چون نارنجی و زرد استفاده شده‌است. طرح آن تکرار موزون سه شخصیت زن، مرد و کودک است که یک خانواده را در ذهن تداعی می‌کند. این طرح چون به طبقه خاصی در جامعه اشاره ندارد، گویای این است که این جشن برای همه اقشار خانواده‌های ایران در همه گروه‌های سنی است. در واقع، مشارکت آن‌ها در پیشبرد اهداف (وانمود کردن این مسأله که دولت در فکر تأمین امور رفاهی خانواده‌ها است، در حالی که این امر فقط ظاهرسازی حکومت در برابر قدرت مردان خارجی است) این جشن بسیار اهمیت دارد. نقش موزون آن یادآور شخصیت‌های تخت جمشید نیز هست.

الف. مطیع‌سازی

در نمونه بالا، شرکت کنشگرهای اجتماعی منفعل (شرکت خانواده‌ها در جشن) به عنوان هدف در فرآیند عینی، گویای مطیع‌سازی است.

ب. بهره‌ورسازی

در بهره‌ورسازی کنشگر به طور غیر مستقیم دریافت‌کننده نتیجه عمل است. دوباره در نمونه مورد اشاره در بالا، مشاهده می‌کنیم که بهره‌ورانی که از مشارکت خانواده‌ها در جشن، بیشترین سود را می‌برند، خود دولتمردان امر هستند نه خانواده‌ها. به ظاهر خانواده‌ها در

۲۸۰ / نظام گفتمانی تمبرهای دهه ۵۰ از دیدگاه نشانه‌شناسی کاربردی بر مبنای رویکرد تحلیل گفتمان ...

جشن شرکت می‌کند و از آن لذت می‌برند. با این وجود، بهره‌وران واقعی این جشن دولت‌مردان هستند که با این کار چهره محبوب سیاسی در بین رقبای خارجی به خود می‌گیرند و بیشترین و بالاترین بهره را از این امر می‌برند.

۲.۴. فراوانی و درصد مؤلفه‌های به کار رفته در متن‌های تحلیل شده تمبرهای دهه ۵۰

برای تعیین میزان بازنمایی کنشگران اجتماعی در متن‌های گفتمان‌مدار، در این بخش ابتدا داده‌های به‌دست آمده از نمونه تمبرهای مورد بررسی پیش و پس از انقلاب؛ به وسیله جدول‌های آماری توصیف و اطلاعات مربوط به آن نشان داده شده‌است. سپس در بخش استنباطی، پایایی تخصیص مؤلفه‌های ۱۶ گانه به تمبرها توسط ارزیاب داخلی و خارجی با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش از آزمون کای اسکوار (χ^۲) استفاده شده‌است.

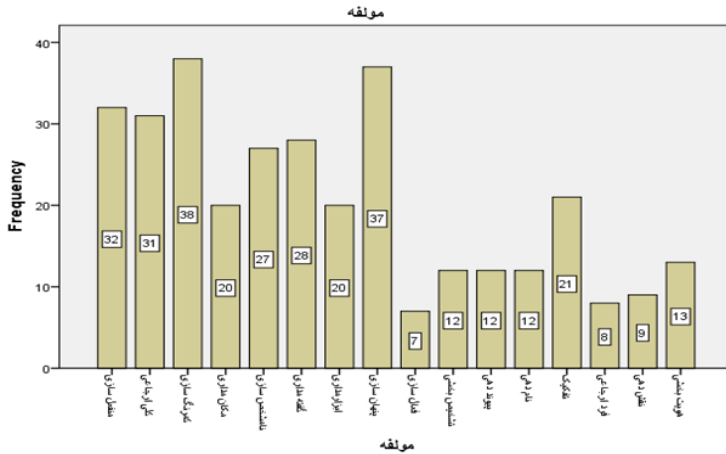
۲.۴.۱. آمار توصیفی

الف. توزیع فراوانی تعداد دفعات کاربرد مؤلفه‌های ۱۶ گانه در تمبرهای پیش از انقلاب

بر پایه جدول (۱) مشاهده می‌شود پرکاربردترین مؤلفه‌ها در این ۳۹ تمبر پیش از انقلاب به ترتیب؛ کمرنگ‌سازی، پنهان‌سازی، منفعل‌سازی و کلی ارجاعی بوده و کمترین کاربرد را مؤلفه‌های فعال‌سازی، فردارجاعی و نقش دهی داشتند.

جدول ۱: توزیع فراوانی تعداد دفعات کاربرد مؤلفه‌های ۱۶ گانه در تمبرهای پیش از انقلاب

متغیر	تعداد	درصد
مغفول سازی	۳۲	۹/۸
کلی ارجاعی	۳۱	۹/۵
کمرنگ‌سازی	۳۸	۱۱/۶
مکان مداری	۲۰	۶/۱
نامشخص سازی	۲۷	۸/۳
گفته‌مداری	۲۸	۸/۵
ایزار مداری	۲۰	۶/۱
پنهان‌سازی	۳۷	۱۱/۳
فعال‌سازی	۷	۲/۱
تشخیص بخشی	۱۲	۳/۷
پیوند دهی	۱۲	۳/۷
نام‌دهی	۱۲	۳/۷
تفکیک	۲۱	۶/۴
فرد ارجاعی	۸	۲/۴
نقش دهی	۹	۲/۸
هویت بخشی	۱۳	۴
جمع کل	۳۲۷	۱۰۰



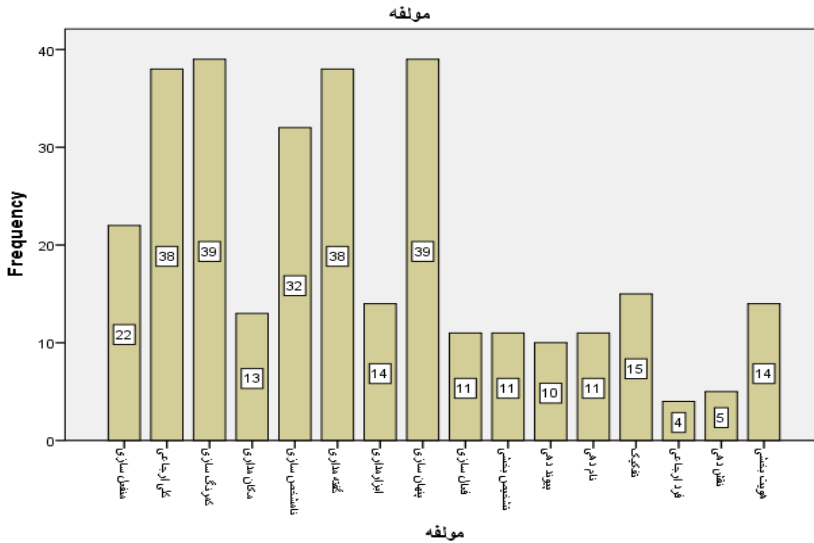
شکل ۷: توزیع فراوانی تعداد دفعات کاربرد مؤلفه‌های ۱۶ گانه در تمبرهای پیش از انقلاب

ب. توزیع فراوانی تعداد دفعات کاربرد مؤلفه‌های ۱۶ گانه در تمبرهای پس از انقلاب

بر پایه جدول (۲) مشاهده می‌گردد پرکاربردترین مؤلفه‌ها در این ۳۹ تمبر بعد از انقلاب به ترتیب کمرنگ‌سازی، پنهان‌سازی، کلی‌ارجاعی، گفته‌مداری و نامشخص‌سازی بوده و کمترین کاربرد را مؤلفه‌های فردارجاعی و نقش‌دهی داشتند.

جدول ۲: توزیع فراوانی شمار دفعه‌های کاربرد مؤلفه‌های ۱۶ گانه در تمبرهای پس از انقلاب

مؤلفه	تعداد	درصد
جمع کل	۳۱۶	۱۰۰
هویت‌بخشی	۱۴	۴/۴
نقش‌دهی	۵	۱/۶
فردارجاعی	۴	۱/۳
تفکیک	۱۵	۴/۷
نام‌دهی	۱۱	۳/۵
پیوند‌دهی	۱۰	۳/۲
تشخیص‌بخشی	۱۱	۳/۵
فعال‌سازی	۱۱	۳/۵
پنهان‌سازی	۳۹	۱۲/۳
ابزار‌مداری	۱۴	۴/۴
گفته‌مداری	۳۸	۱۲
نامشخص‌سازی	۳۲	۱۰/۱
مکان‌مداری	۱۳	۴/۱
کمرنگ‌سازی	۳۹	۱۲/۳
کلی‌ارجاعی	۳۸	۱۲
متغیر	۲۲	۷



شکل ۸: توزیع فراوانی تعداد دفعات کاربرد مؤلفه‌های ۱۶ گانه در تمبرهای پس از انقلاب

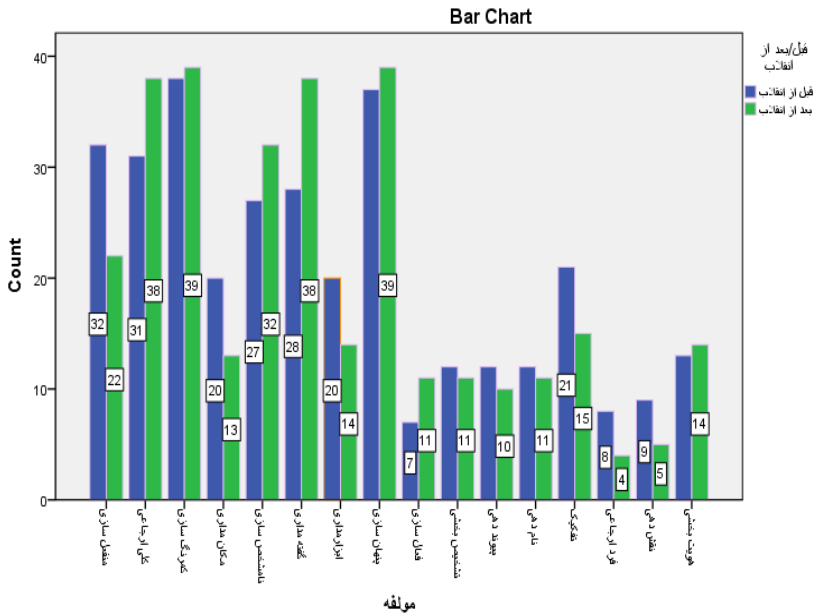
ج. توزیع فراوانی تعداد دفعات کاربرد مؤلفه‌های ۱۶ گانه در تمبرهای پیش و پس از انقلاب

بر پایه جدول (۳) مشاهده می‌گردد پرکاربردترین مؤلفه‌ها در این ۷۸ تمبر مورد بررسی پیش و پس از انقلاب به ترتیب؛ کم‌رنگ‌سازی، پنهان‌سازی، کلی‌ارجاعی و گفته‌مداری و کمترین کاربرد را مؤلفه‌های فردارجاعی و نقش‌دهی داشتند.

جدول ۳: توزیع فراوانی تعداد دفعه‌های کاربرد مؤلفه‌های ۱۶ گانه در تمبرهای پیش و پس از انقلاب

متغیر	پیش از انقلاب	پس از انقلاب	جمع کل
تعداد	۳۲	۲۲	۵۴
درصد	۹/۸	۷	۸/۴
تعداد	۳۱	۳۸	۶۹
درصد	۹/۵	۱۲	۱۰/۷
تعداد	۳۸	۳۹	۷۷
درصد	۱۱/۶	۱۲/۳	۱۲
تعداد	۲۰	۱۳	۳۳
درصد	۶/۱	۴/۱	۵/۱

متغیر	پیش از انقلاب	پس از انقلاب	جمع کل
نامشخص سازی	تعداد	۲۷	۵۹
	درصد	۸/۳	۹/۲
گفته مداری	تعداد	۲۸	۶۶
	درصد	۸/۶	۱۰/۳
ابزار مداری	تعداد	۲۰	۳۴
	درصد	۶/۱	۵/۳
پنهان سازی	تعداد	۳۷	۷۶
	درصد	۱۱/۳	۱۱/۸
فعال سازی	تعداد	۷	۱۸
	درصد	۲/۱	۲/۸
تشخیص بخشی	تعداد	۱۲	۲۳
	درصد	۳/۷	۳/۶
پیونددهی	تعداد	۱۲	۲۲
	درصد	۳/۷	۳/۴
نام دهی	تعداد	۱۲	۲۳
	درصد	۳/۷	۳/۶
تفکیک	تعداد	۲۱	۳۶
	درصد	۶/۴	۵/۶
فردار جاعی	تعداد	۸	۱۲
	درصد	۲/۴	۱/۹
نقش دهی	تعداد	۹	۱۴
	درصد	۲/۸	۲/۲
هویت بخشی	تعداد	۱۳	۲۷
	درصد	۴	۴/۲
جمع کل	تعداد	۳۲۷	۶۴۳
	درصد	۱۰۰	۱۰۰



شکل ۸: توزیع فراوانی تعداد دفعه‌های کاربرد مؤلفه‌های ۱۶ گانه در تمبرهای پیش و پس از انقلاب

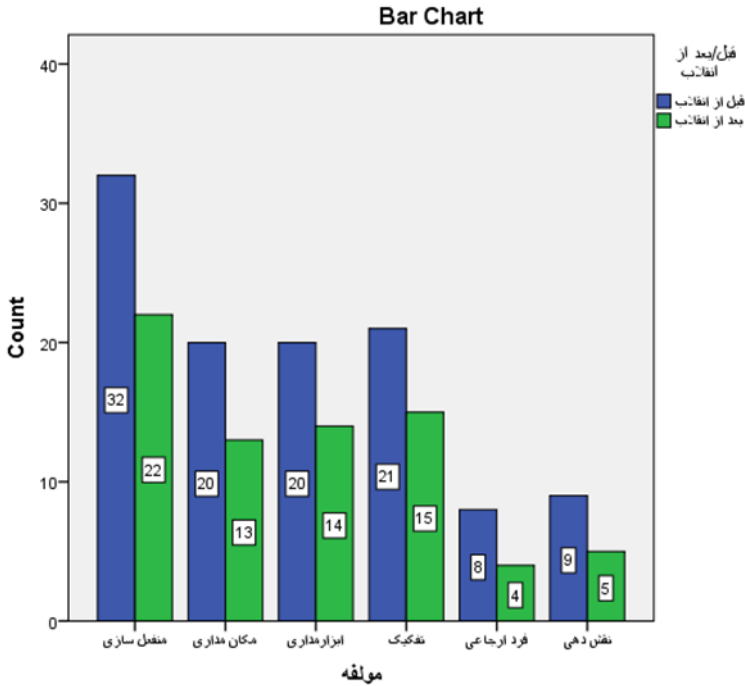
۲.۲.۴. آمار استنباطی

الف. پرسش نخست: وضعیت کاربرد مؤلفه‌های منفعل‌سازی، مکان‌مداری، ابزارمداری، تفکیک، فردارجاعی و نقش‌دهی در تمبرهای پیش و پس از انقلاب چگونه است؟

بر پایه اطلاعات جدول (۳) مشاهده می‌گردد: کاربرد مؤلفه‌های منفعل‌سازی، مکان‌مداری، ابزارمداری، تفکیک، فردارجاعی و نقش‌دهی در تمبرهای پیش از انقلاب تا اندازه‌ای بیشتر از تمبرهای پس از انقلاب است. هر چند بر پایه اطلاعات جدول (۴) مشاهده می‌شود که سطح معنی‌داری آزمون $p > 0.05$ بوده است. از نظر آماری این تفاوت معنی‌دار نبوده، در نتیجه در کاربرد این مؤلفه‌ها در تمبرهای پیش و پس از انقلاب تفاوت بسیاری وجود ندارد.

جدول ۴: آزمون تفاوت نسبت‌ها تعداد دفعه‌های کاربرد مؤلفه‌های ۶ گانه

در تمبرهای پیش و پس از انقلاب	
χ^2	۰/۴
P	۰/۹۹

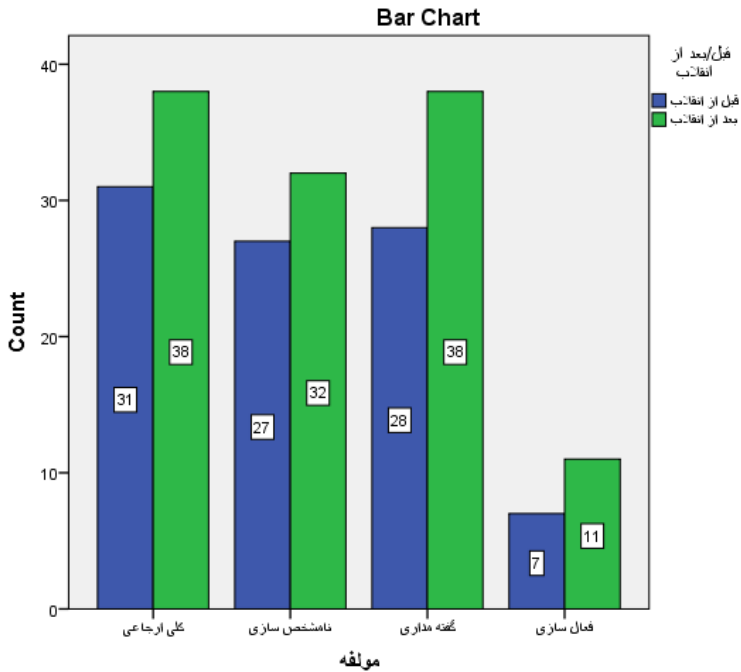


شکل ۹: توزیع فراوانی تعداد دفعه‌های کاربرد مؤلفه‌های ۶ گانه در تمبرهای پیش و پس از انقلاب

ب. پرسش دوم: وضعیت کاربرد مؤلفه‌های کلی ارجاعی، نامشخص‌سازی، گفته‌مداری و فعال‌سازی در تمبرهای پیش و پس از انقلاب چگونه است؟
 بر پایه جدول (۳) مشاهده می‌گردد کاربرد مؤلفه‌های کلی ارجاعی، نامشخص‌سازی، گفته‌مداری و فعال‌سازی در تمبرهای پس از انقلاب بیشتر از تمبرهای پیش از انقلاب است. هر چند بر پایه اطلاعات جدول (۵) مشاهده می‌شود که سطح معنی‌داری آزمون $p > 0/05$ بوده است. از دیدگاه آماری این تفاوت معنی‌دار نبوده، در نتیجه در کاربرد این مؤلفه‌ها در تمبرهای پیش و پس از انقلاب تفاوت بسیاری وجود ندارد.

جدول ۵: آزمون تفاوت نسبت‌ها تعداد دفعات کاربرد مؤلفه‌های ۴ گانه

در تمبرهای پیش و پس از انقلاب	
χ^2	۰/۳۵
P	۰/۹۴



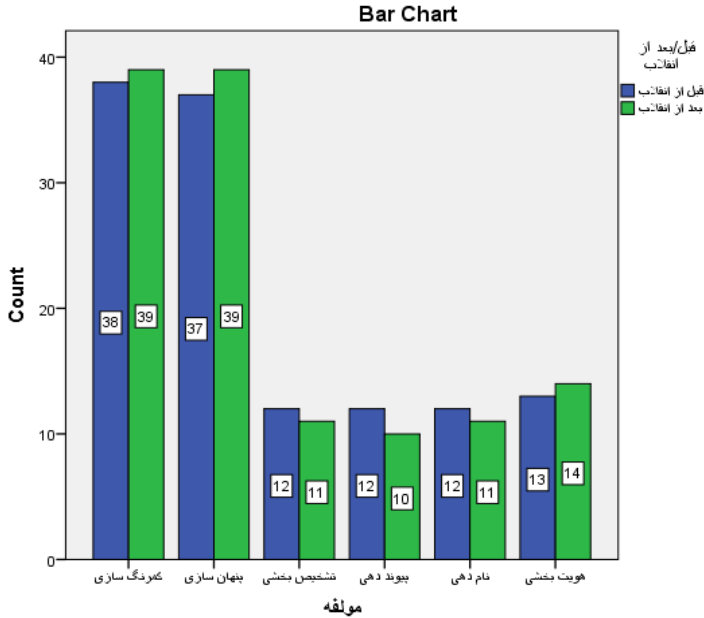
شکل ۱۰: توزیع فراوانی تعداد دفعات کاربرد مؤلفه‌های ۴ گانه در تمبرهای پیش و پس از انقلاب

ج. پرسش سوم: وضعیت کاربرد مؤلفه‌های کمرنگ‌سازی، پنهان‌سازی، تشخیص‌بخشی، پیونددهی، نام‌دهی و هویت‌بخشی در تمبرهای پیش و پس از انقلاب چگونه است؟

بر پایه اطلاعات جدول (۳) مشاهده می‌گردد که کاربرد مؤلفه‌های کمرنگ‌سازی، پنهان‌سازی، تشخیص‌بخشی، پیونددهی، نام‌دهی و هویت‌بخشی در تمبرهای پیش و پس از انقلاب تقریباً در یک سطح هستند. همچنین بر اساس جدول (۶) مشاهده می‌شود که سطح معنی‌داری آزمون ۰/۰۵ $p >$ بوده و از نظر آماری میزان کاربرد مؤلفه‌های مورد اشاره در تمبرهای پیش و پس از انقلاب تفاوت معنی‌داری با یک‌دیگر نداشته و تا حدودی یکسان مورد کاربرد قرار گرفته‌اند.

جدول ۶: آزمون تفاوت نسبت‌ها تعداد دفعه‌های کاربرد مؤلفه‌های ۶ گانه

در تمبرهای پیش و پس از انقلاب	
χ^2	۰/۳۷
P	۰/۹۹



شکل ۱۱: توزیع فراوانی تعداد دفعه‌های کاربرد مؤلفه‌های ۶ گانه در تمبرهای پیش و پس از انقلاب

۳.۲.۴. پایایی تعداد دفعات کاربرد مؤلفه‌های ۱۶ گانه در تمبرهای پیش و پس از انقلاب در بین ارزیاب‌های داخلی و خارجی

بر پایه آزمون ضریب همبستگی پیرسون انجام شده و مطابق جدول ۷ مشاهده می‌شود، در تمامی تمبرهای پیش و پس از انقلاب اسلامی سطح معنی‌داری آزمون $p = ۰/۰۰۰$ و زیر $۰/۰۵$ و مقدار $I = ۰/۹۹$ است. در نتیجه همبستگی بسیار قوی میان تخصیص مؤلفه‌های ۱۶ گانه به تمبرهای پیش و پس از انقلاب از سوی ارزیاب داخلی و خارجی وجود دارد که نشان‌دهنده پایایی مورد قبول آن‌ها است.

جدول ۷: همبستگی بین تعداد دفعه‌های کاربرد مؤلفه‌های ۱۶ گانه در تمبرهای پیش و پس از انقلاب اسلامی در بین ارزیاب‌های داخلی و خارجی

تعداد دفعات کاربرد مؤلفه‌ها قبل و بعد از انقلاب توسط ارزیاب خارجی			همبستگی
P	R	N	
۰/۰۰۰	۰/۹۹	۶۶	تعداد دفعه‌های کاربرد مؤلفه‌ها پیش و پس از انقلاب توسط ارزیاب داخلی

۵. نتیجه‌گیری

رسالت تحلیل گفتمان انتقادی و تحلیل گران این حوزه، آشکارسازی اهداف پنهان در پس متن‌ها و ساخت‌های ایدئولوژیک یا گفتان‌مدار است که برای آگاهی‌بخشی به جامعه، پرده از ایده‌های پنهان بردارند. در این زمینه، افراد جامعه با دید باز، به اهداف دولتمردان پی برده و آگاهانه مسائل را تجزیه و تحلیل نمایند. در این پژوهش، کوشیدیم با بهره‌گیری از الگوی ون لیوون (Van Leeuwen, 2008) و بررسی شیوه‌های بازنمایی کنشگران اجتماعی در تمبرهای دهه ۵۰، به ایدئولوژی نهفته در پس این متن‌ها و تأثیر آن بر طراحی‌های این دهه پی ببریم. گفتنی است که یافته‌های زیر در سطح پیکره ۷۸ تمبر مورد پژوهش قابلیت تعمیم دارند، نه در سطح کلی؛ زیرا قضاوت در مورد پاسخ قطعی به پرسش‌های پژوهش به پیکره بسیار وسیع نیاز دارد و پژوهش دیگری می‌طلبد.

در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، باید بگوییم نظام گفتمانی تمبر با استفاده از المان‌ها، نمادها و تصاویر توان بازتولید هویت‌های فرهنگی و ملی همسو با اعتقادات سیاسی، فرهنگی و اجتماعی حکومت‌ها را دارا است. زیرا تمبر ردی از تاریخ است که ما با نام حافظه بازنمایی شده تاریخ از آن یاد می‌کنیم. به منظور شفاف‌سازی هر چه بیشتر پرسش اول، تمبرهای منتخب دهه ۱۳۵۰ را به صورت مقابله‌ای، براساس الگوی ون لیوون (Van Leeuwen, 2008) از منظر جامعه‌شناختی-معنایی (براساس مؤلفه‌های گفتان‌مدار) بررسی کردیم. مشاهده نمودیم که تصاویر به کار رفته در تمبرها، وابستگی زیادی به حکومتی که به واسطه آن تمبرها به چاپ رسیده، دارند و ابزاری برای انتقال اطلاعات از نسلی به نسل دیگر هستند. بیشتر قریب به اتفاق تفکرات سیاسی، اجتماعی، فرهنگی نهفته در دل تصاویر با به کارگیری مؤلفه‌های پنهان‌سازی و کمرنگ‌سازی به مخاطب خود انتقال می‌یابند. مؤلفه‌های گفتان‌مدار می‌توانند زبان‌شناختی یا جامعه‌شناختی-معنایی باشند؛ اما با بررسی تصاویر و یافته‌های به دست آمده می‌توان اشاره کرد که همه مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی لزوماً، نمود صوری زبان‌شناختی ندارند. نکته مهم در زمینه مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی این است که کارایی مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی در نشان دادن لایه‌های متفاوت گفتمان و آشکارسازی معنای پنهان متن بیشتر باشد.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، می‌توان گفت رابطه بین عناصر ساختاری و دیداری در تمبر با گفتمان قدرت، با توجه به عملکردهای حکومتی دولتمردان متفاوت است. همچنین، ایدئولوژی حاکم بر اذهان دولتمردان با بهره‌گیری از مؤلفه‌های گفتان‌مدار ویژه، همچون تشخیص‌بخشی، منفعل‌سازی، کمرنگ‌سازی، پنهان‌سازی و سایر مؤلفه‌های گفتان‌مدار ون لیوون (Van

(Leeuwen, 2008)، در متن‌ها (تمبرها) بازنمایی شده‌است. در واقع، میان مؤلفه‌های گفتمان‌مدار و ایدئولوژی، رابطه دوسویه برقرار است. با بررسی این مؤلفه‌ها می‌توان به ایدئولوژی پنهان در پس گفتمان و ایدئولوژی حاکم بر ذهن طراحان تمبرها پی ببریم. در این پژوهش، با استخراج مؤلفه‌های گفتمان‌مدار جامعه‌شناختی-معنایی و بررسی کمی و کیفی (۷۸ تمبر مورد پژوهش)، توانستیم به ایدئولوژی حاکم بر متن‌ها پی ببریم. به این منظور، با نگاهی به مجموع یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل‌های آماری، مشخص گردید که برخی مؤلفه‌های گفتمان‌مدار، مانند کمرنگ‌سازی، پنهان‌سازی، کلی‌ارجاعی، گفته‌مداری، نامشخص‌سازی، منفعل‌سازی، تفکیک و ابزارمداری با فراوانی بیشتر در متن‌های مورد بررسی (تمبرها) به کار رفته‌اند. این امر، سبب بازنمایی ایدئولوژی حاکم بر اذهان دولتمردان در تمبرهای دوره مربوطه گردیده‌اند. دیگر مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی، مانند فردارجاعی، نقش‌دهی، فعال‌سازی، پیونددهی، تشخیص‌بخشی، نام‌دهی، هویت‌بخشی و مکان‌مداری البته با فراوانی کمتر نیز شاهد این مدعا هستند.

در پژوهش حاضر نشان دادیم که شکل‌ها و المان‌های به کار گرفته‌شده در تمبرها در خدمت مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی قرار می‌گیرند. هر چند، این مؤلفه‌ها نیز به نوبه خود توسط ایدئولوژی‌ها و ایدئولوژی‌ها نیز به وسیله روابط قدرت در گستره وسیع تر و کلان جامعه تعیین می‌شوند. فرکلاف (Fairclough, 1989) هدف نهایی و کاربردی‌تر تحلیل گفتمان انتقادی را افزایش هوشیاری مردم نسبت به زبان و قدرت و به ویژه نسبت به اینکه چگونه زبان در سلطه برخی‌ها بر برخی دیگر نقش دارد، می‌داند (همان، ۴). انگیزه پژوهش حاضر رسیدن به آگاهی‌بخشی و تقویت تفکر انتقادی بوده‌است. یکی از پیامدهای نظری پژوهش حاضر، صحه گذاشتن بر ادعای زبان‌شناسان نقش‌گرا، مبنی بر تقدم نقش بر صورت است. در مقابل زبان‌شناسان صورت‌گرا که صورت زبان را مقدم بر نقش آن می‌دانند، نقش‌گرایان معتقدند که این نقش کاربردی زبان است که صورت زبانی را در اداره خود می‌گیرد. در این پژوهش، با تحلیل‌های انجام‌شده نشان دادیم که صورت زبان به گونه‌ای شکل می‌گیرد که بتواند نقش‌هایی را بازی کند که توسط گفتمان به آن واگذار می‌شود. گزینش شکل‌ها و المان‌های ویژه در تمبرها، همگی در خدمت ایفای نقشی هستند که ساختارهای اجتماعی بزرگتر از زبان به زبان سپرده‌اند. در این پژوهش، مشخص شد که می‌توان تحلیل گفتمان انتقادی را به عنوان یکی از ابزارهای مفید برای بررسی متن‌ها برای ردیابی ایدئولوژی‌های مسلط بر آن‌ها انگاشت. همچنین مشخص شد که الگوی کنشگران اجتماعی ون لیوون (Van Leeuwen, 2008)، الگوی کارآمدی برای انجام

پژوهش‌هایی از این گونه به شمار می‌آیند. به نظر نگارنده، پژوهش‌های این چنینی می‌توانند در سازمان‌ها و نهادهای زیر مورد استفاده قرار گیرند:

معاونت اقتصادی وزارت اقتصاد و دارائی، سازمان بورس اوراق بهادار، معاونت ارزی بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران، معاونت امور بین‌المللی وزارت نفت، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، روابط بین‌الملل وزارت امور خارجه، معاونت واحد اطلاعات و اخبار سازمان صدا و سیما، معاونت پژوهشی دانشگاه‌ها (با برگزاری همایش‌ها (آشکارسازی: بردن درجه و رتبه علمی دانشگاه، چاپ و نشر کتاب‌های آموزشی. پنهان‌سازی: درآمدزایی بر دانشگاه)، انجمن روان‌شناسان ایران.

فهرست منابع

- آقاگل زاده، فردوس. (۱۳۸۳). روش‌شناسی تحقیق در تحلیل گفتمان انتقادی. مجموعه مقاله‌های ششمین کنفرانس زبان‌شناسی. به کوشش ابراهیم کاظمی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. صص ۱-۱۰
- آقاگل زاده، فردوس. (۱۳۸۵). تحلیل گفتمان انتقادی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- پهلوان نژاد، محمدرضا، رحمان صحراگرد و محمدهادی فلاحی (۱۳۸۸). «شیوه‌های بازنمایی کارگزاران اجتماعی در نشریات دوره مشروطه از منظر گفتمان‌شناسی انتقادی با عنایت به مؤلفه‌های گفتمان‌مدار جامعه‌شناختی - معنایی». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. دوره ۱. شماره ۱. صص ۵۱-۷۳.
- حیدری تبریزی، حسین و آیت‌الله رزم‌جو (۱۳۸۴). «شیوه‌های تصویرسازی کارگزاران اجتماعی در گفتمان فارسی: تحلیل توجیهی گفتمان با عنایت به مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی». نشریه *دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز*. دوره ۴۸. شماره ۱۹۵. صص ۱-۳۴.
- دواتگرزاده، گلناز. (۱۳۸۷). *بازنمایی کارگزاران اجتماعی در کتب Interchange: تحلیل انتقادی گفتمان با عنایت به مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- سلطانی، علی اصغر. (۱۳۸۴). *قدرت، گفتمان و زبان*. تهران: نشر نی.
- شعیری، حمیدرضا. (۱۳۹۱). *نشانه - معناشناسی دیداری: نظریه و تحلیل گفتمان هنری*. چ ۱. تهران: انتشارات سخن.
- شعیری، حمیدرضا. (۱۳۹۵). *نشانه - معناشناسی ادبیات، نظریه و روش تحلیل گفتمان ادبی*. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- شعیری، حمیدرضا و پانته آنبی‌یان. (۱۳۹۶). تحلیل روایی فرایند تشخیص در چارچوب نشانه - معناشناسی گفتمانی: مطالعه موردی «دسته گل» اثر چوبک. *زبان‌پژوهی*. دوره ۹. شماره ۲۵. صص ۲۵-۵۱.
- کلانتریان، ندا. (۱۳۹۱). *توصیف و تحلیل زبان‌شناختی گفت‌وگوهای هسته‌ای ایران بین دو جناح اصلاح‌طلب و اصول‌گرا: دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.

- مرکز آموزش شرکت پست جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۸۲). جهان تمبر. ج ۱. تهران: سپهر افروز.
- نعمتی، آزاده. (۱۳۹۷). «میزان رازگونگی متون خبری فارسی و انگلیسی: بررسی موردی انتخابات ۲۰۱۶ ریاست جمهوری امریکا». *زبان پژوهی*. دوره ۱۰. شماره ۲۸. صص ۸-۸.
- نوین فرح بخش، فریدون. (۱۳۹۳). *راهنمای تمبرهای ایران (قاجار - پهلوی - جمهوری اسلامی ایران)*. ج ۱۳. تهران: فرح بخش.
- یارمحمدی، لطف الله و لیدا سیف (۱۳۸۳). بازنمایی کارگزاران اجتماعی در مناقشات فلسطین و اسرائیل از طریق ساختارهای گفتمان مدار جامعه‌شناختی-معنایی. *مجموعه مقاله‌های ششمین کنفرانس زبان شناسی*. به کوشش ابراهیم کاظمی. تهران: مجله دانشگاه علامه طباطبائی. صص ۳۳۴-۴۲۱.

References

- Aghagolzadeh, F. (2004). Methodology in critical discourse analysis (CAD). In E. Kazemi (Ed.), *proceedings the sixth conference on linguistics* (pp. 1-10). Tehran: Allameh Tabatabai University [In Persian].
- Aghagolzadeh, F. (2006). *Critical discourse analysis*. Tehran: Scientific-Research Co.
- Amal-Saleh, E. (2004). *The representation of social actors in the EFL text books in Iran*. (Unpublished PhD dissertation), Shiraz university, Shiraz, Iran [In Persian].
- Davatgarzadeh, G. (2008). *The representation of social actors in Interchange series: a critical discourse analysis with respect to the socio-semantic features* (Master's thesis), Shiraz University. Shiraz, Iran [In Persian].
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fard, F. (2003). *A comparative study of children's stories and adults short stories within the framework of CDA* (Unpublished Master's thesis), Shiraz university, Shiraz, Iran [In Persian].
- Heiddari Tabrizi, H., Razmjou, SA. (2005). The representation of social actors in the Persian discourse: discourse analysis based on the socio-semantic elements. *Journal of Faculty of Letters and Humanities Tabriz*, 48(195), 1-34. [In Persian]
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Jorgenson, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: SAGE.
- Kalantarian, N. (2012). *Linguistic description and analysis of Iran nuclear talks between reformists and fundamentalists: critical discourse analysis* (Master's thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Kress, G. (1985). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Nemati, A. (2018). Mystification rate in Persian and English news articles: a case study of the US presidential election in 2016. *Zabanpazhuhi*, 10(28), 8-8.
- Novin Farahbakhsh, F. (2014). *The stamps of Iran (Qajar, Pahlavi, Islamic Republic of Iran)*. (13th ed.). Tehran: Farahbakhsh [In Persian].
- Pahlavannezhad, M., Sahragard, R., & Fallahi, M. (2009). The representation of social actors in the periodical of the constitutional revolution from the perspective of critical discourse with regard to the components of sociological-semantic discourse. *Journal of Linguistics & Khorasan Dialects*, 1(1), 51-73 [In Persian].
- Shairi, H. (2012). *Visual semiotics: theories and analysis of art discourse*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Shairi, H. (2016). *Semiosemanic in Literature: theory and practical discourse analysis*. Tehran: Tarbiat Modares University [In Persian].

- Shairi, H. & Nabian, P. (2017). Discursive-semiotics criticism of personification as a process in literary discourse: a case study of "a bunch of flowers" by Choobak. *Zabanpazhuhi*, 9(25), 25-58 [In Persian].
- Soltani, A. (2005). *Power, discourse and Language*. Tehran: Ney [In Persian].
- Training post office of the Islamic Republic of Iran (2003). *Stamp World*. (1nd ed.). Tehran: SepehrAfroz. [In Persian]
- Van Leeuwen, T. (1993). Genre and field in CDA. *Discourse and Society*, 4(2), 193-224.
- Van Leeuwen, T. (1995). *Representing social action*. *Discourse and Society*, 6(1), 81-106.
- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. In C. R. Caldas-Coulthard, & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in CDA* (pp. 32-70). London: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2005 & 1998). *Introducing social semiotics*. Routledge: London & New York.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Wodak, R. (2006). Mediation between discourse and society: Assessing cognitive approaches in CDA. *Discourse and Society*, 8(1), 179-190.
- Yar-Mohammadi, L. & Saif, L. (2004). Representation of social agents in the Palestinian-Israeli conflict through community-based cognitive-semantic structures of discourse. In E. Kazemi (Ed.), *proceedings the sixth conference on linguistics* (pp. 334-421). Tehran: Allameh Tabataba'i University [In Persian].

Fifties Stamps discourse from the Applied Semantics Perspective Based on Van Leeuwen Critical Discourse Analysis Approach

Sedighe Omidi Oskoui¹
Mohammad Ali Torabi^{*2}
Hanieh Davatgari Asl³

Received: 31/12/2018
Accepted: 04/02/2019

Abstract

Critical discourse analysis is a new branch of discourse analysis that addresses the cause and justification of contents and, in other words, the disclosure of information. Critical discourse analysis reveals the relationship among language, power and ideology through discovering discursive structures or features. Analyzing the discursive features of texts (stamps), the author intends to link them to the methods of representation of actors to reach hidden messages in texts and show that the methods of representation of actors are different, depending on stamp producers' attitudes, and that stamps are directional. Text production, including image, seems to be a discourse, a social act. The effective use of language means that ideological constructions are indirectly presented to listeners through language. To realize this, language and discourse should include levels and layers. Language and discourse include ideology and the relations of power and domination at lower levels, and include discourse structures and events at higher levels. The present research aims to discover the hidden layers of stamp meanings within the framework of critical discourse analysis. Analyzing visual and written texts, the author explores how stamps portray language as evident, natural and inevitable culture and examine its different discourse, social and cultural functions. According to Fairclough (1989), critical discourse analysis represents communications kept hidden from the eyes of people in society. In critical discourse analysis, there is a tendency towards image analysis, as if images are linguistic texts. Van Leeuwen (1996) tried to create a theory and method to analyze multi-modal texts, which use different semiotic systems like language, image, or voice. Using elements, symbols and images, the discourse system of stamps is able to reproduce cultural and national identities in line with governments' political, cultural, and social beliefs, and stamps use both visual and written layers to represent historical memory for one's audiences. In fact,

¹ PhD Student of Linguistics, Islamic Azad University, Ahar Branch; omidi.oskoui@gmail.com

² Associate Professor of English Language and Literature, Tabriz University, Tabriz, Iran (Corresponding author); dr.m.ali.torabi@gmail.com

³ Assistant Professor of English Language and Literature, Islamic Azad University, Ahar Branch; hdavatgar@ymail.com

a stamp is a record of an event or presence that always persists over time and introduces a trace of represented memory of history. In the research, utilizing the Van Leeuwen pattern and analyzing stamps of the 50's, the author intends to show that the writing style and ideology of text (stamp) designers and producers are represented within the discursive structures, and both interact closely .

The main research questions include:

- How the discourse system of stamps can represent national identity process based on cultural and historical elements?
- What is the relationship between structural and visual elements and hidden power?

The research methodology is from structure to content, which is reached by half a look at social semiotic image analysis from the point view of Kress and Van Leeuwen. In the research, for the analysis Van Leeuwen's socio-semantic pattern is used. This pattern utilizes two main mechanisms, which are exclusion and inclusion, to represent social actors in a socio-semantic approach favorable by Van Leeuwen. In the research, purposive sampling was used. Therefore, 78 samples (39 stamps before the Revolution and 39 stamps after the Revolution) from stamps of the 50's were analyzed by Van Leeuwen's socio-semantic features qualitatively and quantitatively. It should be noted that the results obtained are generalized within the seventy-eight selected stamps, but not in general population, because giving a definitive answer to the research questions requires a very large sample and further research. In order to further clarify the first question, we checked the selected stamps of the 50s comparatively, based on the Van Leeuwen pattern from a socio-semantic perspective (according to discursive features), and found that the choice of images used in the stamps greatly depends on the rule based on which stamps had been published and are tools of transferring information from one generation to another. This is because using elements, symbols and images, the discourse system of stamps is capable of reproducing cultural and national identities in line with the political, cultural and social beliefs of governments. The majority of political, social, and cultural thoughts hidden in the heart of images are transferred through suppression and backgrounding features to their audience. Discourse features can be linguistic or socio-semantic, but by examining the images and the results obtained, it can be said that all the socio-semantic features do not necessarily have formal linguistic representations. An important point on socio-semantic features is that efficiency of socio-semantic features should be more in representing different discourse layers and in revealing the hidden meaning of the text .

With regard to the second question, it can be said that the relationship between structural and visual elements in the stamp with power discourse varies according to statemen's state functions, and the ideology governing the minds of the statesmen is reflected in the texts (stamps) by using specific discursive features, such as personalization, passivation, backgrounding, suppression, and other Van Leeuwen's discursive features. In fact, there is a bilateral relationship between the discursive features and ideology. For this purpose, looking at the total findings from the statistical analyses, it has been found that some discursive features, such as backgrounding, suppression, collectivization, utterance autonomization, indetermination, passivation, differentiation and instrumentalization, have a higher frequency in the texts; while some socio-semantic features, such as individualization, functionalization, activation, association, personalization,

nomination, identification and spatialization, have a lower frequency. The motivation for the present research is to raise awareness and strengthen critical thinking, since one can consider critical discourse analysis as one of the most useful tools to examine texts in order to track the ideologies dominated on them. Van Leeuwen's pattern of social actors is an effective pattern to do research in this area. In the authors' view, such research can be used in the following organizations and institutions: The Organization for Educational Research and Planning of the Ministry of Education, International Relations of the Ministry of Foreign Affairs, Deputy for Information and News Unit of IRIB, Deputy for Research of Universities (by holding conferences) (Disclosure: Raising university academic degree and rank, print and publication of educational book; Suppression: Income for university), Iranian Psychological Association, etc.

Keywords: Critical discourse analysis, Power, Ideology, Socio-semantic features, Van Leeuwen's pattern

نگاهی صرفی - آوایی به التقای واکه‌ای در فارسی گفتاری^۱

فربیا قطره^۲
مارال آسیایی^۳
سعید راه‌انداز^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۷/۰۶

چکیده

بسیاری از آثار موجود در حوزه واج و آواشناسی، ساخت هجای زبان فارسی را به صورت $CV(C(C))$ در نظر گرفته‌اند. در نظر گرفتن چنین ساختی برای زبان فارسی، به این معناست که اولاً در زبان فارسی هیچ هجایی با واکه آغاز نمی‌شود و دوماً در زبان فارسی توالی واکه‌ها امکان‌پذیر نیست. این جستار، با هدف بررسی امکان التقای واکه‌ای در گفتار محاوره‌ای، سریع و پیوسته و همچنین واکاوی تأثیر عناصر صرفی (به طور خاص واژه‌بست‌ها) بر میزان چگونگی بروز التقای واکه‌ای انجام شد. به این منظور، ۱۵۰۰ داده گفتاری که دربرگیرنده (۵) واکه (۱) * ۶ واکه (۲) * ۵ محیط / ۴ محیط پی‌بستی + e معرفه / * ۱۰ گویشور) بودند، ضبط شدند. سپس این داده‌ها، با استفاده از نرم‌افزار پرات ویرایش ۱۹.۰۶ مورد تجزیه و تحلیل صوت‌شناختی قرار گرفتند. نگارندگان با

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.21700.1587

^۲ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء (نویسنده مسئول)؛

f.ghatreh@alzahra.ac.ir

^۳ دانشجوی دکترا، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه الزهراء؛ mar.asiaee@alzahra.ac.ir

^۴ دانشجوی دکترا، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا؛ s.rahandaz@ltr.basu.ac.ir

تکیه بر یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل‌های صوت‌شناختی پی‌بست‌های واکه‌ای بر این باورند که از نظر آوایی می‌توان الگوی VC را نیز برای ساخت هجایی زبان فارسی مفروض دانست. همچنین در مواردی که با التقای واکه‌ها روبه‌رو هستیم، در ۵۵/۷۳ درصد موارد هیچ‌گونه همخوان میانجی‌ای میان دو واکه درج نشده‌است. در ۴۴/۲۷ درصد موارد نوع همخوان میانجی درج‌شده وابسته به شرایط آوایی و صرفی واژه میزبان و پی‌بست اضافه‌شده به آن واژه است. علاوه بر این، میزان درج همخوان میانجی در دو پی‌بست واکه‌ای O (عطف) و O (کوتاه شده را) که تلفظ یکسانی دارند، نمایانگر تأثیر شرایط صرفی و واجی پی‌بست‌های واکه‌ای بر نوع و میزان رخداد التقای واکه‌ای است.

واژه‌های کلیدی: پی‌بست‌های واکه‌ای، التقای واکه‌ای، هجابندی، زبان

فارسی گفتاری، عناصر صرفی

۱. مقدمه

زبان فارسی از جمله زبان‌هایی است که گونه رسمی و نوشتاری آن با گونه غیررسمی و محاوره‌ای آن تفاوت بسیاری دارد. این تفاوت را می‌توان در تمامی سطح‌های زبان از جمله سطوح آوایی و واجی آن نیز مشاهده نمود. از برجسته‌ترین تفاوت‌های میان این دو گونه در سطوح مورد اشاره، می‌توان به تفاوت میان هجابندی^۱ اشاره کرد. تراسک (Trask, 1996, p. 345) هجابندی را به صورت «هر نوع روند تحلیلی‌ای که نمودی واجی را به توالی خوش‌ساختی از هجاها تقسیم‌بندی می‌کند»، تعریف کرده‌است. کنستویچ (Kenstowicz, 1994, p. 253) و هیز (Hayes, 2009, p. 251) اشاره می‌کنند که در بیشتر زبان‌ها هجابندی (که بر زنجیره واج‌ها اعمال می‌شود) کاملاً قابل پیش‌بینی است. مدرسی قوامی (Modarresi Ghavami, 2015, p. 268) نیز هجابندی را «تقسیم یک واژه به هجاها سازنده آن» در نظر می‌گیرد.

با بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در پیوند با هجابندی زبان فارسی، می‌توان آن‌ها را به دو طبقه کلی تقسیم کرد: دسته نخست پژوهش‌هایی را شامل می‌شود که در آن‌ها واکه به عنوان یک هجای جداگانه در نظر گرفته شده‌است. از جمله این بررسی‌ها می‌توان به پژوهش کرامسکی (Kramsky, 1939)، نیه (Nye, 1939)، مجیدی (Majidi, 1986)، کرد زعفرانلو کامبوزیا و همکاران (Kord-e Zafaranlu Kambouziya et al., 2016) اشاره کرد. پرمون (Parmoon, 2001) الگوی سه‌گانه CV، CVC و CVCC را برای بازنمایی آوایی^۲ هجا در ساخت هجایی

^۱ syllabification

^۲ phonetic representation

فارسی محاوره‌ای معیار در نظر گرفته است. وی در عین حال معتقد است که بازنمایی زیرین^۱ ساخت هجایی زبان محاوره‌ای معیار فارسی از شش الگوی V، VC، VCC، CV، CVC و CVCC پیروی می‌کند. دسته دیگر این طبقه‌بندی مشتمل بر پژوهش‌هایی مانند ثمره (Samareh, 1972 & 2004)، مشکوة‌الدینی (Meshkat Al- Dini, 1985) و نجفی (Najafi, 1996) بوده که در آن‌ها الگوی هجابندی زبان فارسی به صورت CV(CC) در نظر گرفته شده است. پیامد در نظر گرفتن چنین ساختی در زبان فارسی به این معناست که در این زبان امکان التقای واکه‌ها^۲ وجود ندارد. تراسک (Trask, 1996, p. 170) التقای واکه را «رخداد دو واکه متوالی، به طوری که تشکیل هجاهای متفاوت دهند» تعریف کرده است. وی همچنین معتقد است که التقای واکه‌ای پدیده‌ای است بی‌ثبات، چرا که معمولاً این واکه‌ها توسط فرایندی واجی از بین می‌روند. زبان فارسی نیز از جمله زبان‌هایی است که با درج همخوان میانجی، مانع از التقای واکه‌ای می‌گردد. صادقی (Sadeghi, 1986) پژوهشی جامع در پیوند با همخوان‌های میانجی در زبان فارسی انجام داده است. وی ماهیت این همخوان‌ها را وابسته به یکی از سه شرط آوایی واکه‌هایی که به صورت متوالی به کار می‌روند، شرایط صرفی - آوایی تکواژهای درگیر و شرایط صرفی تکواژهای درگیر در نظر گرفته است. به گمان وی، شرایط آوایی مصوت‌هایی که در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند، مشخص‌کننده نوع همخوانی است که می‌بایست به کار گرفته شود. [y]، [v(w)]، [ʔ]، [h]، از جمله همخوان‌هایی هستند که تحت تأثیر شرایط آوایی به کار گرفته می‌شوند. صادقی (Sadeghi, 1986, p.6) در توضیح شرایط صرفی - آوایی تکواژهای درگیر بیان می‌کند که:

از وضع صرفی تکواژهای درگیر، مراد ماهیت صرفی تکواژهایی است که التقای مصوت‌ها را به وجود می‌آورند. شرایط صرفی گاهی موجب می‌شود که صامت میانجی شکل آوایی دیگری غیر از آنچه از بافت آوایی کلام پیش‌بینی می‌شود داشته باشد. مثلاً التقای دو مصوت گسترده مانند i و e وجود یک صامت میانجی متناسب با آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند، اما کلماتی مانند خسته و تشنه که به مصوت e- ختم می‌شوند هنگام ترکیب با i- مصدری با صامت میانجی g همراه می‌گردند که هیچ‌گونه تناسب آوایی با این مصوت‌ها ندارد. عاملی که حاکم بر ظهور g در این مورد است شرایط آوایی حاضر در زنجیر گفتار نیست، بلکه شرایط توأم صرفی و آوایی تکواژهای رو در رو است. به این معنی که صامت g تنها قبل از بعضی تکواژهای صرفی خاص مانند -ân جمع و i- مصدری و غیره و بعد از بعضی مصوت‌های خاص به کار می‌رود و بس، مانند bande-g-ân بعد از e و قبل از -ân.

¹ underlying representation

² hiatus

صادقی (Sadeghi, 1986, p.6) در ادامه همخوان‌های [g]، [y]، [j]، [t]، [d]، [v] را جزء همخوان‌هایی در نظر گرفته است که حضورشان تحت تأثیر شرایط صرفی و آوایی اتفاق می‌افتد. شقاقی (Shaghaghi, 2000) با ارائه دلایلی، ماهیت این همخوان‌های میانجی را به صورت عنصری ساختی و انتزاعی موسوم به تکواژ میانجی در نظر می‌گیرد. عنصری که «فاقد معنی و نقش دستوری است و تنها وظیفه آن ممانعت از تلاقی واکه‌هاست و به اجبار در مرز تکواژها حضور می‌یابد» (Shaghaghi, 2000, p.12). او (Shaghaghi, 2010, p. 75-78) ضمن در نظر گرفتن سه بافت آوایی، واژگانی و صرفی (دستوری) به ارائه توضیحاتی در پیوند با رخداد هشت همخوان میانجی [y]، [v(w)]، [ʔ]، [h]، [g]، [k]، [t]، [d] در بافت‌های مختلف پرداخته است. استاجی و همکاران (Estaji et al., 2011) بر این باورند که در زبان فارسی محاوره‌ای و هنگام گفتار سریع و پیوسته، امکان حذف همخوان میانجی وجود داشته و به این ترتیب می‌توان الگوی VV را نیز در فارسی مفروض دانست. جم (Jam, 2015) به بررسی التقای واکه‌ای در زبان فارسی پرداخته است. وی از درج همخوان میانجی، حذف یکی از واکه‌ها، ادغام دو واکه، تشکیل غلت و تبدیل دو واکه به یک واکه مرکب به عنوان پنج راهکاری نام برده است که در زبان‌های دنیا به منظور جلوگیری از التقای واکه‌ای استفاده می‌شود.

در این جستار و با تکیه بر داده‌های موجود در گفتار محاوره‌ای، سریع و پیوسته افراد، امکان التقای واکه‌ای را در شرایطی بررسی خواهیم کرد که یکی از واکه‌ها به لحاظ صرفی نقش واژه‌بست^۱ را دارد. شقاقی (Shaghaghi, 2010, p. 144) واژه‌بست را «تکواژ دستوری وابسته فاقد تکیه» در نظر می‌گیرد که «در ساخت‌های بزرگ‌تر از واژه شرکت می‌کند، تابع قواعد نحوی است و از نظر آوایی با پایه خود یک واژه واجی می‌سازد». با توجه به اینکه واژه‌بست‌ها برخلاف وندها جزء ساختار درونی واژه نمی‌شوند و در نتیجه میان آن‌ها و واژه میزبان مرز قوی تری وجود دارد، در مقاله حاضر به عنوان عناصر صرفی مورد مطالعه انتخاب شده‌اند. کریستال (Crystal, 2008, p. 80) ضمن ارائه تعریفی از واژه‌بست، طبقه‌بندی آن را به پیش‌بست^۲ و پی‌بست^۳ نیز مورد توجه قرار می‌دهد. باید توجه داشت که پی‌بست‌ها پس از واژه میزبان خود قرار می‌گیرند. بنابراین انتظار می‌رود بر اساس الگوی هجابندی زبان فارسی، در صورتی که واژه میزبان به واکه ختم شده باشد و واژه‌بست به صورت واکه‌ای بیان شود، به گونه‌ای، از در کنار هم قرار گرفتن این دو واکه جلوگیری شود. فرضیه این پژوهش بر این امر استوار است که در زبان فارسی محاوره‌ای، پیوسته و

¹ clitic

² proclitic

³ enclitic

سریع، امکان باهم آبی واکه‌ها وجود دارد و واژه‌بست‌ها نیز از این امر مستثنی نیستند. به همین منظور، با طراحی آزمونی به بررسی امکان وقوع التقای واکه‌ای در شرایطی خواهیم پرداخت که پی‌بست به واژه میزبانی که مختموم به واکه‌است، اضافه می‌شود.

۲. روش پژوهش

۲.۱. شرکت کنندگان پژوهش

شرکت کنندگان در این پژوهش شامل ۵ گویشور مرد و ۵ گویشور زن بودند. همگی گویشوران زاده تهران بوده و خود و والدینشان به زبان فارسی به عنوان زبان اول سخن می‌گفتند. سن شرکت‌کنندگان بین ۲۰ تا ۳۳ سال و میانگین سنی ایشان ۲۸/۲ سال با انحراف معیار ۴/۲۸± است.

۲.۲. داده‌های پژوهش

مجموعه‌ای متشکل از ۱۵۰ محیط واکه (۱) - پی‌بست‌های واکه‌ای - واکه (۲) در قالب ۱۵۰ جمله که به صورت محاوره‌ای نوشته شده بودند در اختیار گویشوران قرار گرفت. سپس از آن‌ها خواسته شد تا جمله‌ها را به صورت طبیعی بیان کنند. منظور از محیط واکه‌ای نخست در واکه (۱) - پی‌بست‌های واکه‌ای - واکه (۲)، واژه‌هایی است که به هجای باز و یکی از واکه‌های /e/، /a/، /i/، /u/ و /o/ ختم می‌شوند؛ در نظر نگرفتن محیط واکه‌ای /a/، به سبب نبود واژه‌هایی است که به این محیط واکه‌ای ختم شده باشند^۱. محیط‌های پی‌بستی واکه‌ای شامل چهار محیط [O] (عطف)، [O] (کوتاه شده را)، [e] (نشانگر حالت اضافه) و [i] (نکره) می‌شود. محیط واکه‌ای دوم نیز دربرگیرنده واژه‌هایی است که با واکه آغاز شده‌اند. لازم به اشاره است که پس از انجام بررسی‌های اولیه و در راستای هدف‌های پژوهش، علاوه بر محیط‌های پی‌بستی واکه‌ای، [e] معرفه‌ساز نیز به عنوان یکی دیگر از محیط‌های صرفی مورد بررسی قرار گرفت. بنابراین تجزیه و تحلیل داده‌ها روی مجموع ۱۵۰۰ (۵ واکه (۱) * ۶ واکه (۲) * ۵ محیط [۴ محیط پی‌بستی + e معرفه] * ۱۰ گویشور) داده گفتاری گویشوران زبان فارسی صورت پذیرفت. جدول (۱)، چگونگی ترکیب داده‌های مختلف در محیط‌های متفاوت را به نمایش می‌گذارد:

^۱ در مواردی که واژه به واکه /e/ ختم شده باشد و پیش از پی‌بست /o/ کوتاه شده را قرار بگیرد، تلفظ این واژه از /χuna ro/ به /χune ro/ تغییر می‌کند. مواردی مانند این تغییرات، در تجزیه و تحلیل داده‌ها مورد توجه قرار گرفته است.

جدول ۱: چگونگی ترکیب و ایجاد داده‌های مختلف

u	o	i	e	a	پایان واژه اول آغاز واژه دوم
					a
					E
					I
					A
					O
					U

- o (عطف)
- o (صورت کوتاه‌شده «را»)
- e (نشانگر حالت اضافه)
- i (نکره)
- e (معرفه)

نمونه‌ای از جمله‌هایی که در اختیار گویشوران نیز قرار گرفته‌است، در جدول (۲) آمده‌است:

جدول ۲: نمونه جمله‌ها و ساخت‌های ارائه‌شده به گویشوران

جمله	محیط واکهای (۱)	واژه‌بست	محیط واکهای (۲)
سارا ^۱ آرزو او مدن.	سارا	o (عطف) ^۲	آرزو او مدن
علی ^۱ احمد دیده؟	علی	o (کوتاه شده را) ^۲	احمد دیده؟
دختره ^۱ افاده ای	دختره	e (نشانگر حالت اضافه)	افاده ای
چه چاقوای امید ساخت.	چه چاقو	ای (نکره)	امید ساخت

۳.۲. ابزارهای پژوهش

ضبط داده‌ها در اتاقک آکوستیک دانشگاه الزهرا (س) و با استفاده از میکروفن رولاند^۱، مدل «DR- 80C» و کارت صوتی «Creative Professional 0404 E-MU» با فرکانس نمونه‌برداری ۴۴۱۰۰ هرتز انجام پذیرفت. میکروفن به صورت مورب و به فاصله ۲۰ سانتی‌متری از دهان شرکت‌کنندگان قرار گرفت.

داده‌های گردآوری‌شده از این گویشوران با استفاده از نرم‌افزار پرات^۲ ویرایش ۱۹.۰.۶ مورد تجزیه و تحلیل صوت‌شناختی قرار گرفت. علت استفاده از این نرم‌افزار، امکان تحلیل هم‌زمان موج صوتی و طیف‌نگاشت و همچنین دقت بالای اندازه‌گیری آن است. تجزیه و تحلیل آماری داده‌های پژوهش نیز با استفاده از نرم‌افزار آماری اس پی اس اس، ویرایش ۲۰ انجام شد.

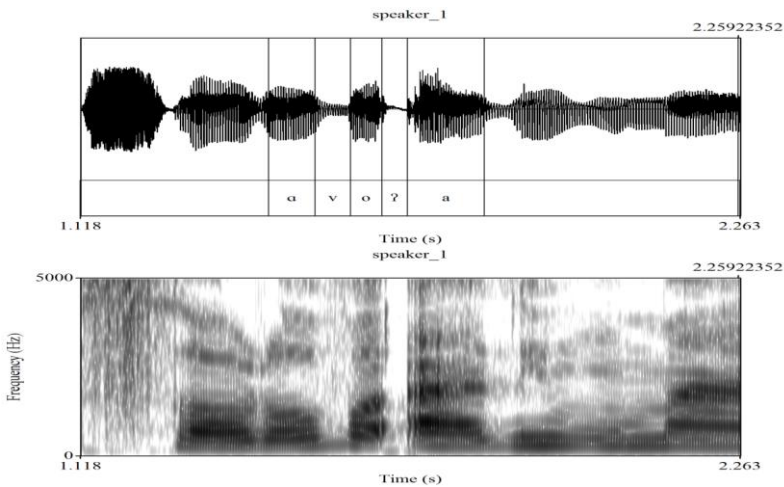
۴.۲. تحلیل صوت‌شناختی

پس از تقطیع جمله‌ها و مشخص کردن مرز واک‌ها بر روی طیف‌نگاشت، بررسی طیف‌نگاشت هر

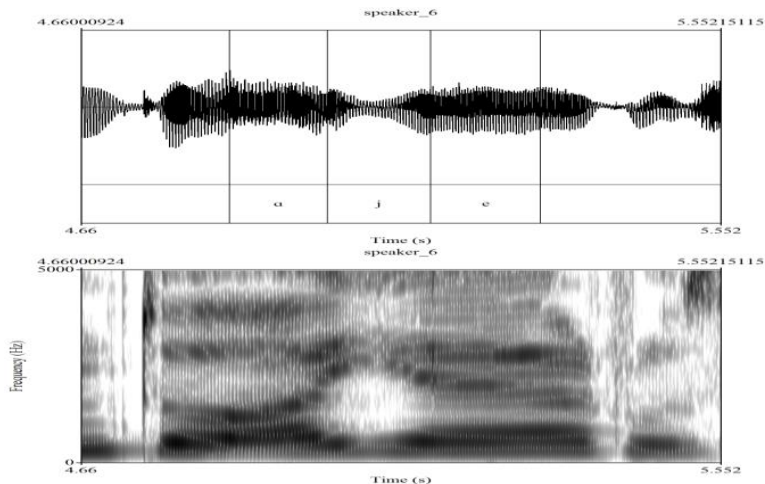
^۱ Roland

^۲ PRAAT

یک از محیط‌های واکه‌ای - واژه‌بستی به صورت جداگانه و برای هر فرد انجام شد. در روند بررسی داده‌ها، دو حالت ممکن مشاهده شد. در برخی از محیط‌های واکه‌ای - واژه‌بستی، گویشوران در مواجهه با التقای واکه‌ها، با درج [ʔ]، [v] و [ʔ] مانع از کنار هم قرار گرفتن دو واکه می‌شدند. در عین حال در بسیاری از موارد نیز گویشوران بدون درج هیچ نوع همخوانی، دو واکه را به صورت متوالی ادا می‌کردند (نگاه کنید به شکل (۵)). شکل‌های (۱) و (۲) درج همخوان‌های [ʔ]، [v] و [ʔ] را در محیط‌های مختلف واکه‌ای - واژه‌بستی و در میان گویشوران مختلف نشان می‌دهند:



شکل ۱: درج همخوان [v] و [ʔ] میان واکه‌های /a/ و /o/ و /a/ در جمله «سارا و احمد آمدند».



شکل ۲: درج همخوان [ʔ] در محیط واکه‌ای /a/ و /e/ در جمله «به بلایی امروز نازل شد».

۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

با توجه به اطلاعات موجود در جدول (۳) می‌توان اشاره نمود که گویشوران زبان فارسی در ۵۵/۷۳ درصد از موارد، بدون درج هیچ نوع همخوانی، واژه‌های مختوم به واکه (۱)، را ادا می‌کنند. واکه‌ای که یکی از پی‌بست‌های [O] (عطف و صورت کوتاه‌شده «را»)، [e] (نشانگر حالت اضافه) و [i] (نکره) به آن اضافه شده باشد. برای نمونه، گویشوران جمله‌های زیر را بدون درج هیچ نوع همخوانی مابین دو واکه ادا کرده‌اند:

۱.

جمله	تلفظ گویشوران	تلفظ متصورشده بر اساس الگوی هجابندی زبان فارسی
الف) اون دعا آقا رو خوندی؟	[un doa-e aʔa ro xundi]	[un doʔa-je ʔaʔa ro xundi]
ب) سارا آرزو او مدن.	[sara- o arezu umadan]	[sara- ʔo ʔarezu ʔumadan]
ج) عجب چایی ای اینجا میدن!	[adʒab ʃʔaji-i indʒa midan]	[ʔadʒab ʃʔaji-ʔi ʔindʒa midan]
د) سونو امید رفت؟	[sono- o omid raft]	[sono- ro ʔomid raft]

جدول ۳: فراوانی رخداد التقای واکهای در محیط‌های واکهای (۱) - پی‌بست واکه‌ای

جمع کل	محیط واکهای					نوع پاسخ در محیط واکهای (۱)
	u	o	e	i	a	
محیط واژه‌بستی						
۲۵۲	۶۰	۶۰	۶۰	۱۲	۶۰	O (صورت کوتاه‌شده «را»)
۲۵۰	۶۰	۶۰	۴۰	۳۰	۶۰	e (نشانگر حالت اضافه)
۲۳۲	۵۸	۵۴	۶۰	۰	۶۰	O (عطف)
۱۰۲	۲۰	۱۶	۳۱	۳۵	۰	i (نکره)
۸۳۶	۱۹۸	۱۹۰	۱۹۱	۷۷	۱۸۰	مجموع

بیشترین میزان باهم‌آیی دو واکه در شرایطی رخ داده‌است که پی‌بست [O] (صورت کوتاه‌شده «را») به یکی از واکه‌ها پیوسته شده باشد. کمترین میزان رخداد التقای واکهای نیز در شرایطی است که واژه‌بست، [i] (نکره) باشد؛ در چنین شرایطی بیشترین وقوع التقای واکهای زمانی است که این واژه‌بست پس از یکی از واکه‌های /i/ و /e/ قرار بگیرد. نکته قابل تأمل بر اساس اطلاعات

موجود در جدول بالا، تمایز قابل توجه میان رخداد التقای واکه‌ای در شرایطی است که پی‌بست [O] (عطف) و [O] (کوتاه‌شده «را»)) باشد. با توجه به تلفظ یکسان این دو پی‌بست، انتظار می‌رود که تفاوتی میان استفاده و یا عدم استفاده از همخوان میانجی میان این دو پی‌بست و واکه پیشین آن‌ها مشاهده نشود. با این وجود، شواهد به‌دست‌آمده نشانگر تمایز این دو واژه‌بست و تأثیر متفاوت آن‌ها بر روی التقای واکه‌ها در گفتار گویشوران فارسی‌زبان است.

نخستین محیط واژه‌بستی که بیشترین میزان التقای واکه‌ای در آن به وقوع پیوسته است، محیط پی‌بستی O (صورت کوتاه‌شده «را»)) است. در این محیط صرفی، به جز در محیط واکه‌ای /i/ هیچ همخوانی درج نشده است. به غیر از محیط واکه‌ای /i/، همخوان دیگری که در سایر محیط‌های واکه‌ای مانع از تلاقی دو واکه شده است، همخوان [r] است. بروز [r] در این محیط واژه‌بستی رخدادی غیرطبیعی نیست چرا که در زیر ساخت واژه‌بست موجود است. بنابراین، می‌توان گفت در این حالت پدیده درجی اتفاق نیفتاده است، بلکه صورت اصلی این تکواژ دستوری با تغییر در واکه پایانی حفظ شده است. مثال (۲)، نمایانگر شیوه تلفظ گویشوران در این محیط صرفی است:

۲.

تلفظ گویشوران	جمله
[ali-jo arezu dide]	الف) علی آرزو دیده؟

درج همخوان [j] در این محیط صرفی نیز تابع شرایط آوایی واکه‌های واژه میزبان و واکه پی‌بستی است. جدول (۴)، میزان درج همخوان [j] را نشان می‌دهد:

جدول ۴: فراوانی استفاده از همخوان‌های مختلف در محیط واژه‌بستی O (صورت کوتاه‌شده «را»))

مجموع	محیط واکه‌ای					نوع درج همخوان
	U	O	E	I	a	
۴۸	۰	۰	۰	۴۸	۰	[j]

پی‌بست /e/ (نشانگر حالت اضافه)، در بیشتر محیط‌های واکه‌ای میزبان پیش از خود، دارای بیشترین میزان رخداد التقای واکه‌ای بوده است. فقط در دو مورد و در محیط‌های واکه‌ای /i/، /e/، گویشوران با درج همخوان [j] مانع از کنار هم قرار گرفتن واکه‌ها شده‌اند. مثال (۳)، پاسخ گویشوران را در این محیط صرفی نشان می‌دهد:

۳.

تلفظ گویشوران	جمله
[dɔʒi-je ahmad umad]	الف) دایی احمد اومد.
[daʔi-je ahmad umad]	
[doxtare-je efadeʔi]	ب) دختره افاده‌ای

بر پایه دیدگاه صادقی (Sadeghi, 1986) درج این همخوان وابسته به شرایط آوایی واکه واژه میزان و پی بست است؛ او معتقد است در صورتی که واکه دوم، به صورت پی بست و به عنوان نشانگر حالت اضافه استفاده شود، در تمامی محیط‌ها، فقط همخوانی که مانع التقای واکه‌ای می‌شود، همخوان [j] خواهد بود. داده‌های به دست آمده از این پژوهش نیز تأیید کننده همین نکته‌اند. جدول (۵)، فراوانی همخوان میانجی در محیط پی بست [e] (نشانگر حالت اضافه) را نشان می‌دهد:

جدول ۵: فراوانی استفاده از همخوان در محیط واژه‌بستی e (نشانگر حالت اضافه)

جمع کل	محیط واکه‌ای					نوع درج همخوان
	U	O	e	I	a	
۵۰	۰	۰	۲۰	۳۰	۰	[j]

پس از پی بست‌های /O/ (صورت کوتاه شده «را») و /e/ (نشانگر حالت اضافه)، واژه‌بست /O/ (عطف)، به ترتیب در محیط‌های واکه‌ای /a/، /e/، /u/ و /O/ دارای بیشترین میزان باهم آیی دو واکه است. گویشوران به ترتیب در محیط‌های واکه‌ای /u/، /O/ و /i/ با درج همخوان‌های [V] و [j] از کنار هم قرار گرفتن دو واکه جلوگیری کردند. جمله‌های مثال (۴)، پاسخ گویشوران در این محیط صرفی را بهتر مشخص می‌کند:

۴.

تلفظ گویشوران	جمله
[to-vo arezu tʃe be ham mijajn]	الف) تو آرزو چه بهم میان!
[jaru-vo omid umadan]	ب) یارو امید اومدون.
[jaru-ʔo usta umadan]	ج) یارو اوستا اومدن.
[ali-jo ehsan umadan]	ج) علی احسان اومدن.

صادقی (Sadeghi, 1986) معتقد است در بعضی از واژه‌های مختوم به یکی از واکه‌های /u/ و یا /o/، اگر پس از آن‌ها واکه /o/ قرار بگیرد، ممکن است همخوانی که به عنوان میانجی برای جلوگیری التقای واکه‌ای درج می‌شود، [v] باشد. وی همچنین درج همخوان‌های [j] و [ʔ] را پس از واکه /i/ امری طبیعی و وابسته به شرایط آوایی دو واکه مجاور در نظر گرفته‌است. جدول (۶)، فراوانی استفاده از همخوان‌های [v] و [j] در هریک از محیط‌های واکه‌ای را به نمایش می‌گذارد:

جدول ۶: فراوانی استفاده از همخوان‌های مختلف در محیط واژه‌بستی 0 (عطف)

مجموع	محیط واکه‌ای					نوع درج همخوان
	u	o	e	i	a	
۸	۲	۶	۰	۰	۰	[v]
۶۰	۰	۰	۰	۶۰	۰	[j]

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، محیط پی‌بستی [i] (نکره) دارای کمترین میزان باهم‌آیی واکه‌ای بوده‌است. در این محیط واکه‌ای - پی‌بستی در تمامی موارد همخوان درج‌شده، همخوان [j] است. در شرایطی که واکه نخست /u/ باشد، علاوه بر همخوان [j]، در دو مورد نیز همخوان چاکنایی انسدادی [ʔ] به کار رفته‌است. نمونه‌هایی از درج این همخوان‌ها در مثال (۵) آورده شده‌است:

۵.

تلفظ گویشوران	جمله
[je bala-zi in dafe saref mijaram]	الف) یه بلاای این دفعه سرش میارم
[je xune-zi ehsan xaride]	ب) یه خونه ای احسان خریده...
[adʒab ʃaʒi-zi avordi]	ج) عجب چایی ای آوردی!
[ʃe polo-zi omid poخته]	ج) چه پلوای امید پخت!
[ʃe ʃaʒu-zi usta saxte]	ه) چه چاقوای اوستا ساخت!
[ʃe ʃaʒu-ʔi usta saxte]	

درج این همخوان‌ها نیز منطبق با شرایط و ویژگی‌های آوایی واکه واژه میزبان و پی‌بست پس از آن است. اطلاعات مربوط به فراوانی این همخوان میانجی در جدول (۷)، درج شده‌است:

جدول ۷: فراوانی استفاده از همخوان‌های مختلف در محیط واژه‌بستی /i/ (نکره)

مجموع	محیط واکهای					نوع درج همخوان
	u	o	e	ɪ	a	
۱۹۶	۳۸	۴۴	۲۹	۲۵	۶۰	[j]
۲	۲	۰	۰	۰	۰	[ʔ]

در شرایطی که واکه (۱) - e معرفه- واکه (۲) در کنار هم قرار گرفته باشند، در ۸۰ درصد موارد پدیده التقای واکهای رخ داده و هیچ گونه همخوانی درج نشده است. فقط در شرایطی که واکه (۱)، /i/ باشد، در تمامی موارد همخوان [j] درج شده است؛ استفاده از این همخوان نیز تابع شرایط آوایی واکه‌های مجاور یک‌دیگر می‌باشد. جدول (۸)، داده‌های مربوط به این محیط را نشان می‌دهد:

جدول ۸: فراوانی رخداد التقای واکهای و درج [j] در محیط واکه (۱) و /e/ (معرفه)

جمع کل	محیط واکهای					نوع پاسخ در محیط واکهای (۱)	
	u	o	e	i	a	e (معرفه)	التقای دو واکه
۲۴۰	۶۰	۶۰	۶۰	۰	۶۰	e (معرفه)	التقای دو واکه
۶۰	۰	۰	۰	۶۰	۰	e (معرفه)	درج [j]
۳۰۰	۶۰	۶۰	۶۰	۶۰	۶۰		مجموع

در مواردی که پی‌بست واکه‌ای- واکه (۲) در مجاورت یک‌دیگر قرار گرفته‌اند، باهم آویی دو واکه در ۸۵/۴۸ درصد موارد بدون درج هیچ همخوانی صورت پذیرفته است. در این میان، با هم آوایی [O] (عطف) و واکه پس از آن در ۱۰۰ درصد موارد به صورت دو واکه پی در پی بوده است. پس از آن [O] (کوتاه شده را) و ı (نکره) به ترتیب دارای بیشترین و کمترین میزان وقوع التقای واکه‌ای بوده‌اند. در جدول (۹)، مجاورت بدون واسطه دو واکه در شرایط مختلف ارائه شده است:

جدول ۹: فراوانی رخداد التقای واکهای در محیط‌های پی‌بست واکه‌ای- واکه (۲)

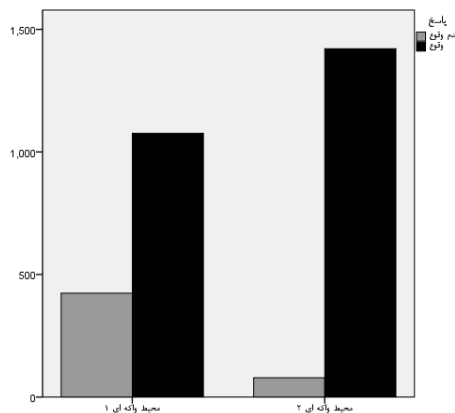
جمع کل	محیط واکهای						نوع پاسخ در محیط واکهای (۲)	
	a	u	o	e	i	ɑ		
محیط واژه‌بستی								
۳۰۰	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰	O (عطف)	التقای دو واکه
۲۹۴	۴۷	۵۰	۴۹	۴۹	۵۰	۴۹	O (کوتاه شده را)	
۲۸۱	۴۲	۵۰	۴۷	۵۰	۴۲	۵۰	e (نشانگر حالت اضافه)	
۲۷۹	۴۰	۴۵	۴۷	۵۰	۵۰	۴۷	ı (نکره)	
۱۱۵۴	۱۷۹	۱۹۵	۱۹۳	۱۹۹	۱۹۲	۱۹۶		مجموع

با توجه به اختلاف چشمگیر موجود میان محیط واکه‌ای (۱) و محیط واکه‌ای (۲) در رخداد التقای واکه‌ای، میزان تأثیر این دو محیط بر بروز و یا جلوگیری از بروز این پدیده مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۱۰: نتایج آزمون کای-اسکویر^۱ و جدول توصیفی میزان رخداد التقای واکه‌ای در دو محیط واکه‌ای (۱) و (۲)

وضعیت پاسخ		محیط واکه‌ای
عدم وقوع	وقوع	
۴۲۴ (۲۸/۳٪)	۱۰۷۶ (۷۱/۷٪)	واکه (۱)
۷۹ (۵/۳٪)	۱۴۲۱ (۹۴/۷٪)	واکه (۲)

بر پایه یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون کای اسکویر رابطه میان نوع واکه و میزان بروز التقای واکه‌ای معنادار بوده و برابر با $X^2(1) = 284/297$ و ارزش پی $= 1/000 > \alpha = 1/05$ است. با توجه به ضریب همبستگی به‌دست‌آمده برای این دو متغیر، می‌توان بیان نمود که میان نوع واکه و جایگاه قرار گرفتن آن نسبت به واژه‌بست و میزان رخداد التقای واکه‌ای رابطه‌ای قوی برقرار است. همچنین، میزان این تأثیر برابر با ضریب فی^۲ $0/30$ است.

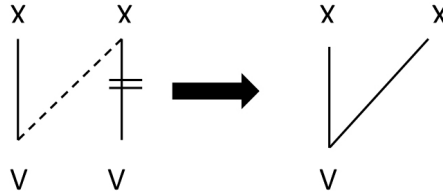


شکل ۳: مقایسه میزان وقوع و عدم وقوع التقای واکه‌ای در دو محیط واکه‌ای (۱) و (۲)

^۱ chi-square

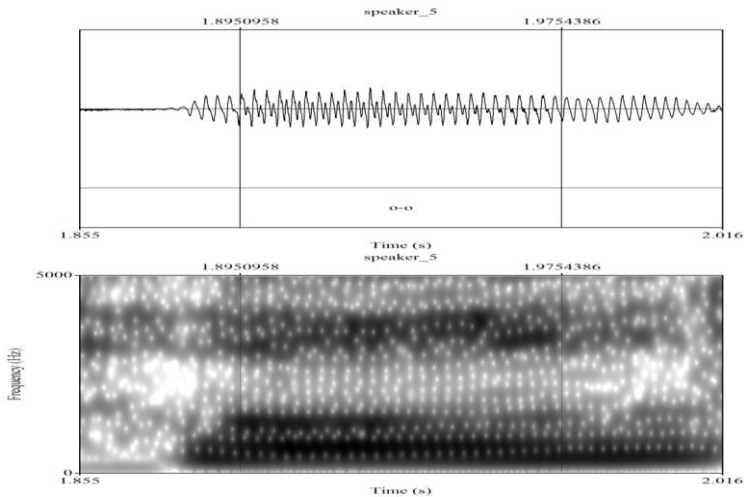
^۲ phi

در مواردی که هیچ همخوانی درج نشده‌است، دو اتفاق در گفتار افراد افتاده‌است: در صورتی که واکه پایانی واژه میزبان و واکه پی‌بست یکسان باشند، فرایند کشش واکه‌ای رخ داده‌است. بر همین اساس، در صورتی که دو واکه یکسان پشت سرهم قرار بگیرند، دو واکه با یکدیگر ادغام می‌شوند و واکه با دیرشی طولانی‌تر از دیرش متداول یک واکه ادا می‌گردد.



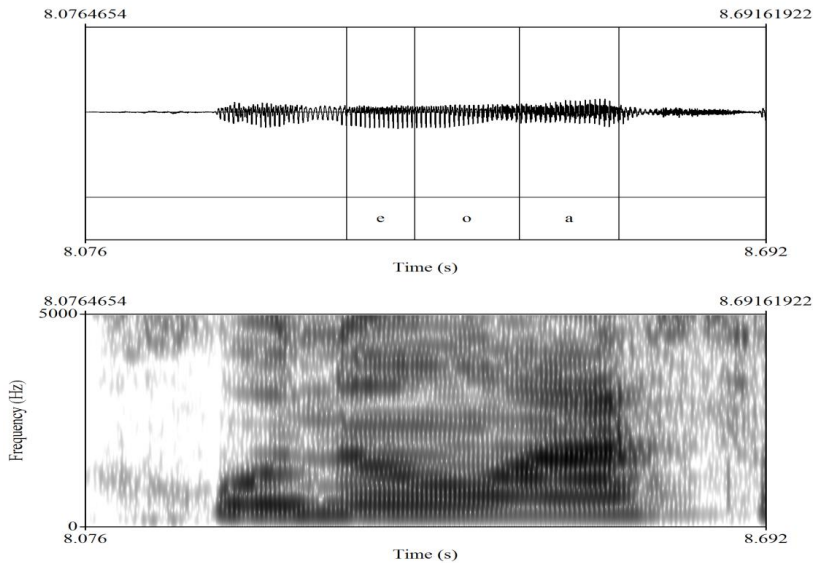
شکل ۴: قاعده واجی کشش واکه‌ای

شکل (۵)، تصویر موج صوتی و طیف‌نگاشت توالی دو واکه /o/ را در جمله «تو ایمان چه به هم میان» به نمایش می‌گذارد. در این شکل منطقه ثابت این دو واکه مشخص شده‌است.



شکل ۵: موج صوتی و طیف‌نگاشت توالی دو واکه /o/

در مورد دیگر، گویشوران تمامی واکه‌ها را بدون درج هیچ‌گونه همخوانی میان آن‌ها ادا می‌کنند. شکل (۵)، کنار هم قرار گرفتن واکه‌های /e/، /o/ و /a/ را در جمله «خونه و اثاثش به هم میان» نشان می‌دهد:



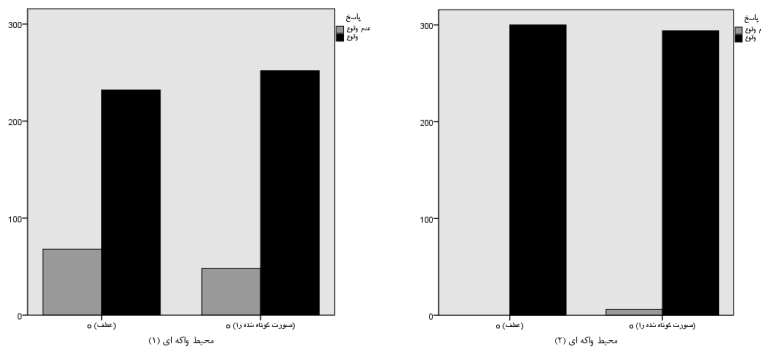
شکل ۶: توالی سه واکه /a/، /o/، /e/ و

همان گونه که پیش تر اشاره شد، با توجه به تلفظ یکسان [0] (عطف) و [0] (کوتاه شده را) انتظار می رود که تمایزی میان رخداد التقای واکه ای میان این دو پی بست وجود نداشته باشد. هر چند با توجه به یافته های به دست آمده، بررسی اینکه آیا نوع واژه بست و همچنین جایگاه قرار گرفتن واکه در اطراف این واژه بست در میزان رخداد التقای واکه ای موثر است یا خیر، امری ضروری به نظر می رسد. به همین منظور، داده های مرتبط با محیط های واکه ای (۱) و (۲) و همچنین نوع واژه بست مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند. اطلاعات به دست آمده از تحلیل آماری وقوع و یا عدم وقوع التقای واکه ای در این دو محیط واژه بستی و محیط های واکه ای (۱) و (۲) به شرح زیر است:

جدول ۱۱: نتایج آزمون کای-اسکویر و جدول توصیفی میزان رخداد التقای واکه ای در دو محیط واژه بستی /o/ (عطف) و /o/ (کوتاه شده را)

محیط واکه ای (۲)		محیط واکه ای (۱)	
واژه بست	وضعیت پاسخ	واژه بست	وضعیت پاسخ
0 (عطف)	وقوع ۳۰۰ (۱۰۰٪)	0 (عطف)	وقوع ۲۳۲ (۷۳٪)
0 (کوتاه شده را)	عدم وقوع ۰ (۰٪)	0 (کوتاه شده را)	عدم وقوع ۶۸ (۲۲٪)
0 (کوتاه شده را)	وقوع ۲۹۴ (۹۸٪)	0 (کوتاه شده را)	وقوع ۲۵۲ (۸۴٪)
0 (کوتاه شده را)	عدم وقوع ۰ (۰٪)	0 (کوتاه شده را)	عدم وقوع ۴۸ (۱۶٪)

بر پایه یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون کای اسکور رابطه میان نوع واژه‌بست و میزان بروز التقای واکهای در محیط واکه (۱) معنادار بوده و برابر با $\chi^2(1) = 4/275$ و ارزش پی $= 0.39 / 0.5 >$ است. $\alpha =$ با توجه به ضریب همبستگی به‌دست‌آمده برای این دو متغیر، می‌توان بیان نمود که میان نوع واژه‌بست به‌کاررفته و میزان رخداد التقای واکهای رابطه‌ای قوی برقرار است. همچنین، میزان این تأثیر برابر با ضریب فی 0.84 است. تمایز میان این دو محیط در محیط واکه‌ای (۲) نیز معنادار بوده و برابر با $\chi^2(1) = 6/601$ و ارزش پی $= 0.14 / 0.5 > \alpha =$ است. با توجه به ضریب همبستگی به‌دست‌آمده برای این دو محیط واژه‌بستی و میزان وقوع التقای واکهای می‌توان بیان کرد که این ارتباط کامل و برابر با ضریب فی ۱ است. ضریب فی ۱، تأییدکننده این نکته است که وقوع و یا عدم وقوع التقای واکهای در این شرایط، تابعی از محیط واکه‌ای و محیط واژه‌بستی است.



شکل ۸: مقایسه میزان وقوع و عدم وقوع التقای واکهای در دو محیط مختلف واژه‌بستی

تمایز میان این دو محیط واژه‌بستی را می‌توان با تمایز میان زیرساخت‌های این دو پی‌بست توجیه کرد. \emptyset (عطف) فقط در گونه رسمی (گفتاری و نوشتاری) خود به صورت $/va/$ ادا می‌شود و در گفتار محاوره‌ای و پیوسته، در تمامی موارد به صورت $/o/$ تلفظ می‌شود. این در حالی است که $/o/$ (صورت کوتاه‌شده «را») دارای دو صورت واژه‌بستی $/IO/$ و $/O/$ است که هر دو در گفتار محاوره‌ای و پیوسته مورد استفاده قرار می‌گیرند. از این رو، بروز همخوان $/I/$ به دلیل وجود واژه‌بست $/IO/$ است که فقط در گفتار محاوره‌ای و پیوسته مورد استفاده قرار می‌گیرد. یافته‌های به‌دست‌آمده از این آزمون مؤید تأثیر محیط‌های واژه‌بستی بر میزان بروز التقای واکهای است. همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، علاوه بر محیط واژه‌بستی، محیط صرفی دیگری نیز در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌است که مربوط به $/e/$ معرفه‌ساز است. از آن جایی که این‌وند

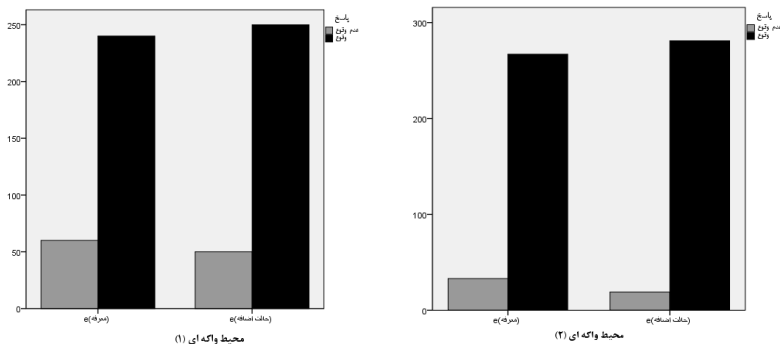
تصریفی و واژه‌بستِ /e/ (نشانگر حالت اضافه) با یک‌دیگر هم‌آوا هستند، سطح معناداری میزان بروز التقای واکه‌ای در این دو عنصر نیز با یک‌دیگر مورد مقایسه قرار گرفته‌است که در ادامه شرح داده می‌شود. مثال (۶)، نمونه‌هایی از جملاتی که در آن‌ها /e/ (معرفه‌ساز) و /e/ (نشانگر حالت اضافه) به کار رفته‌است را به همراه تلفظ گویشوران نشان می‌دهد.

۶.

تلفظ گویشوران	جمله
[in ali-je engar vel kon nis]	الف) این علی انگار ول کن نیست
[daji-je ahmad umad]	ب) دایی احمد اومد.

جدول ۲: محیط واکه‌ای (۲)		جدول ۱: محیط واکه‌ای (۱)	
وضعیت پاسخ		وضعیت پاسخ	
عدم وقوع	وقوع	عدم وقوع	وقوع
۳۳ (۱۱٪)	۲۶۷ (۸۹٪)	۶۰ (۲۰٪)	۲۴۰ (۸۰٪)
عنصر صرفی		عنصر صرفی	
c (معرفه)		c (معرفه)	
e (حالت اضافه)		e (حالت اضافه)	
۱۹ (۶۳٪)	۲۸۱ (۹۳٪)	۵۰ (۱۶٪)	۲۵۰ (۸۳٪)

بر پایه یافته‌های به‌دست آمده از آزمون کای اسکور رابطه میان نوع واژه‌بست و میزان بروز التقای واکه‌ای در محیط واکه (۱) معنادار نبوده و برابر با $X^2(1) = 1/113$ و ارزش پی $= 291/05 <$ است. با این وجود، تمایز میان این دو محیط در محیط واکه‌ای (۲) معنادار بوده و برابر با $4/127$ $\alpha =$ است. $X^2(1) = 042/05 > \alpha$ بود. با توجه به ضریب همبستگی به‌دست آمده برای این دو محیط صرفی و میزان وقوع التقای واکه‌ای می‌توان بیان نمود که این ارتباط حشو و برابر با ضریب فی $083/$ است.



شکل ۹: مقایسه میزان وقوع و عدم وقوع التقای واکه‌ای در دو محیط صرفی گوناگون

با وجود اینکه تفاوت میان این دو محیط صرفی در محیط واکه‌ای ۱ معنادار نیست، اما وجود تفاوت میان میزان بروز التقای واکه‌ای در این دو محیط صرفی متفاوت، نشان‌دهنده تأثیر این عناصر بر بروز التقای واکه‌ای است.

۴. نتیجه‌گیری

بیشتر پژوهش‌های انجام شده در پیوند با هجابندی زبان فارسی بر این امر تأکید می‌کنند که در زبان فارسی دو واکه نمی‌توانند در آغاز هجا قرار گیرند. محور تمامی این پژوهش‌ها، فارسی نوشتاری است. در این پژوهش و با بررسی ۱۵۰۰ داده از گفتار محاوره‌ای زبان فارسی به بررسی پدیده التقای واکه‌ای در گفتار محاوره‌ای، سریع و پیوسته افراد پرداختیم. نتیجه بررسی‌های آکوستیکی نمونه‌های گفتاری ضبط شده از گویشوران زبان فارسی، تأیید‌کننده دیدگاه این نگارندگان مبنی بر امکان التقای واکه‌ای در گفتار پیوسته است. بررسی داده‌های مربوط به در کنار هم قرار گرفتن واکه و واژه میزبان که مختوم به هجای باز است و پی‌بست واکه‌ای، نشان‌دهنده امکان التقای واکه‌ای در گفتار محاوره‌ای، سریع و پیوسته، در زبان فارسی است. بنابراین می‌توان الگوی VV را نیز در الگوهای هجابندی زبان فارسی محاوره‌ای مفروض دانست. نتایج این بررسی، همسو با نتایج پژوهش صورت گرفته توسط استاجی و همکاران (Estaji et al., 2011) است. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، نتایج به‌دست آمده از بررسی‌ها نشان‌دهنده بروز ۵۶/۴۱ درصدی باهم‌آیی دو واکه در کنار یک‌دیگر است. در چنین شرایطی، دو واکه بدون هیچ واسطه‌ای در کنار یک‌دیگر قرار گرفته‌اند. در مواردی که واکه واژه میزبان و واکه پی‌بست یکسان هستند نیز پدیده کشش واکه‌ای رخ داده است. کشش واکه‌ای یکی از راهکارهایی است که در زبان‌های مختلف از جمله سانسکریت (Whitney, 1889, p. 43) به منظور جلوگیری از التقای واکه‌ای در نظر گرفته می‌گردد. در ۴۴/۲۷ درصد از موارد که گویشوران با درج همخوان میانجی مانع از باهم‌آیی واکه‌ها شده‌اند، انتخاب همخوان درج شده در بین واکه‌ها تحت تأثیر محیط آوایی و صرفی اتفاق افتاده است. نکته قابل توجه در این میان، رفتار متفاوت دو پی‌بست واکه‌ای /o/ در شرایط صرفی متفاوت است. در مواردی که /o/ عطف به واژه میزبان مختوم به هجای باز اضافه گردیده است، فقط در ۲۲/۷٪ موارد همخوان‌های /j/ و /v/ درج شده‌اند. این در حالی است که اضافه شدن پی‌بست واکه‌ای /o/ (صورت کوتاه شده «را»)، در ۱۶٪ موارد با درج همخوان میانجی همراه بوده است. درج همخوان‌های متفاوت در شرایط التقای واکه‌ای برای این پی‌بست، به دلیل زیرساخت‌های متفاوت این دو پی‌بست، امری طبیعی می‌نماید، اما اختلاف معنادار در درج

همخوان در این شرایط را می توان ناشی از تأثیرات صرفی پی بست ها بر واژه های میزبان خود دانست. با تکیه بر یافته های به دست آمده از این بررسی می توان در فارسی گفتاری به لحاظ آوایی الگوی VC را نیز برای ساختمان هجا در نظر گرفت.

فهرست منابع

- استاجی، اعظم، مجتبی نامور فرگی و سریرا کرامتی یزدی (۱۳۸۹). «تحلیل آکوستیکی همخوان انسدادی چاکنایی و بررسی امکان وجود دو واکه پیاپی در دو هجای متوالی در گفتار سریع و پیوسته در زبان فارسی». پژوهش های زبان و ادبیات تطبیقی، دوره ۱. شماره ۴. صص ۲۷-۵۱.
- پرمون، یدالله (۱۳۸۰). نظام آوایی فارسی محاوره ای امروز: رویکردی زایشی، وزنی (عروضی) و واژگانی. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- ثمره، یدالله (۱۳۵۰). «ساختمان واجی وند در زبان فارسی». مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران. دوره ۲. شماره ۷۷. صص ۲۹-۳۸.
- ثمره، یدالله (۱۳۸۳). آواشناسی زبان فارسی: آواها و ساخت آوایی هجا. چ ۵. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- جم، بشیر (۱۳۹۴). «راه کارهای برطرف کردن التقای واکه ها در زبان فارسی». مجله زبان شناسی و گویش های خراسان دانشگاه فردوسی مشهد. دوره ۷. شماره ۱۲. صص ۷۹-۱۰۰.
- شقایق، ویدا (۱۳۷۸). «بررسی التقای مصوت ها در زبان فارسی؛ تکواژ میانجی یا واج میانجی؟». متن پژوهی ادبی (زبان و ادب سابق)، دوره ۴. شماره ۹ و ۱۰. صص ۱-۱۴.
- شقایق، ویدا (۱۳۸۹). مبانی صرف. چ ۳. تهران: سمت.
- صادقی، علی اشرف (۱۳۶۵). «التقای مصوت ها و مسأله صامت میانجی». زبان شناسی. دوره ۳. شماره ۲. صص ۳-۲۲.
- کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه، فرزانه تاج آبادی، زهرا اسماعیلی متن و سارا خورددین (۱۳۹۵). «واج آرایی کلمات فارسی با ساخت هجایی (C)V.CVC(C)». جستارهای زبانی. دوره ۷. شماره ۱. صص ۸۱-۱۰۷.
- مدرسی قوامی، گلناز (۱۳۹۴). فرهنگ توصیفی آواشناسی و واج شناسی. تهران: نشر علمی.
- مشکوٰة الدینی، مهدی (۱۳۶۴). ساخت آوایی زبان: بحثی درباره صداهای زبان و نظام آن. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- نجفی، ابوالحسن (۱۳۷۵). مبانی زبان فارسی. تهران: نیلوفر.

References

Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Malden, MA: Blackwell publishing.

- Estaji, A., Namvar Faragi, M., & Kerami Yazdi, S. (2011). An acoustic analysis of glottal stop and studying the possibility of occurrence of two consecutive vowels in two adjacent syllables in fast and continuous speech in Persian language. *Language Related Research*, 1(4), 27-51 [In Persian].
- Hayes, B. (2009). *Introductory phonology*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jam, B. (2015). Hiatus resolution strategies in Persian. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 7(12), 79-100 [In Persian].
- Kenstowicz, M. (1994). *Phonology in generative grammar*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Kord-e Zafaranlu Kambouziya, A., Tajabadi, F., Esmailimatin, Z., & Khordbin, S. (2016). Phonotactics of Persian words with the syllable structure (C)V.CVC(C). *Language Related Research*, 7(1), 81-107 [In Persian].
- Kramsky, J. (1939). A study in the phonology of Persian. *Archiv Orienta'lni'*, 11-12, 66-83.
- Majidi, M. R. (1986). *Strukturelle Grammatic des Neupersischen, I: Phonologie*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Meshkat Al- Dini, M. (1985). *Phonetic structure of language: a discussion about sound system of language*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press (FUM Press) [In Persian].
- Modarresi Ghavami, G. (2015). *Descriptive glossary of phonetics and phonology*. Tehran: Elmi [In Persian].
- Najafi, A. (1996). *Principles of Persian language*. Tehran: Niloufar [In Persian].
- Nye, G. E. (1954). *The Phonemes and Morphemes of Modern Persian* (PhD dissertation). University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, USA.
- Parmoon, Y. (2001). The phonetic system of modern spoken Persian: a generative, metrical, lexical approach (PhD dissertation). Tarbiat Modarres Univesity, Tehran, Iran [In Persian].
- Sadeghi, A. A. (1986). Vowels adjacency and the mediating consonant. *Journal of Linguistics*, 3(2), 3-22 [In Persian].
- Samareh, Y. (1972). Phonological structure of affix in Persian language. *Journal of the faculty of Literature and Humanities*, 2(77), 29-38 [In Persian].
- Samareh, Y. (2004). *Phonetics of Persian language: sounds and phonetic structure of syllable* (5th ed.). Tehran: Institute for University publication [In Persian].
- Shaghaghji, V. (2000). Check conjunction vowels in Persian language, morphology mediator or mediators phoneme? *Literary text research*, 4(9-10), 1-14 [In Persian]. doi: 10.22054/LTR.2000.6203.
- Shaghaghji, V. (2010). *Principals of morphology* (3rd ed.). Tehran: SAMT [In Persian].
- Trask, R. L. (1996). *A dictionary of phonetics and phonology*. London: Routledge.
- Whitney, W. D. (1889). *Sanskrit grammar* (2nd ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

A Morphophonetic Approach to Hiatus in Spoken Persian Language

Fariba Ghatreh¹
Maral Asiaee²
Saeed Rahandaz³

Received: 16/09/2018
Accepted: 28/09/2019

Abstract

Many studies in phonology and phonetics have considered a CV(C(C)) pattern for Persian syllable structure. Considering such pattern means that first, no syllable begins with a vowel in Persian and second, no two vowels can be said to be in hiatus (occur in adjacent syllables). But it seems that the situation is different in spoken mode. This article aims to study the possibility of occurrence of two vowels in adjacent syllables together, in continuous spoken Persian language. It also explores the effect of morphological elements (namely the clitics) on the degree and manner of occurrence and non-occurrence of hiatus in 1500 spoken data from Persian. To do so, we recorded the speech of 5 men and 5 women, all of whom are native Persian speakers. Their age ranges between 20 to 33, with the mean of 28.2 and a standard deviation of ± 4.28 . A set of data consisting of Vowel Context (No. 1)* Morphological Context* Vowel Context (No. 2) were presented to the speakers in form of 150 sentences. In Vowel Context (No. 1), we have words which end in an open syllable; since no word ends in /a/ in Persian, we only considered five vowels to end the words with (i.e. /i/, /e/, /u/, /o/ & / α /). Vocalic Enclitics include /i/ as the indefinite marker in Persian, /o/ as a conjunction, /o/ which is the short form of “ra” that is an object marker in Persian and /e/ as a genitive marker. Apart from these enclitics, we also added /e/ as the definite marker which is an affix, to be able to compare two homophonous sounds with different morphological roles; thus, we have 5 environments here (4 clitics and 1 affix). Vowel Context (No. 2) consists of words which start with a vowel; all six Persian vowels can be used at the onset of a syllable. Thus, the 150 sentences were made combining 5 vowels (Vowel context No. 1) * 5 Morphological Contexts (4 enclitics + 1 affix)* and 6 vowels (Vowel Context No. 2). The speakers were asked to read each sentence loud and in their natural voice. The data were recorded in a soundproof room, at Alzahra Phonetics

¹ Assistant Professor, Linguistics Department, Alzahra University (Corresponding author); f.ghatreh@alzahra.ac.ir

² PhD Student of Linguistics, Alzahra University; m.asiaee@alzahra.ac.ir

³ PhD Student of Linguistics, Bu Ali Sina University; s.rahandaz@ltr.basu.ac.ir

Laboratory. After doing the segmentation of the recorded voices, we analyzed them acoustically using PRAAT 6.0.19. The statistical analysis of the results was done by SPSS version 21. To test our hypothesis that the type of enclitic has an effect on the occurrence the hiatus, we examined two homophonous enclitics: /o/ as the conjunction marker and /o/ as the short form of ra which is an object marker in Persian. A chi-square test was performed to examine the relation between the type of enclitics and occurrence of hiatus. The relationship between these variables was significant, $X^2(1, N = 600) = 4.275, p < .05$. Based on the result of the study, hiatus will occur more if the enclitic is /o/ as the short form of “ra” $\phi = .84, p < .05$.

We also studied two other homophonous elements with two different morphological categories: one is /e/ as the genitive case marker which is an enclitic; the other, is /e/ as the definitive marker which is an affix. Comparing these two morphologically different elements give us the opportunity to see how effective the morphological categories of elements are in the occurrence of hiatus. A chi-square test was done to investigate the relation between the type of morphological elements and occurrence of hiatus. The relationship between these variables was not significant in Vowel Context No. 1, $X^2(1, N = 600) = 1.113, p < .05$. However, the difference between these two morphological categories was significant in Vowel Context No. 2, $X^2(1, N = 600) = 4.127, p < .05$. Based on the result of the study, hiatus will occur more if the morphological element is the genitive case marker /e/, $\phi = .83, p < .05$.

Based on the results of the acoustic analysis of vocalic enclitics, we believe that VC pattern can also be postulated for Persian syllable structure. Moreover, in 55.73% of the occurrence of two vowels in adjacent syllables, no linking consonant was inserted. In the remaining 44.27% of the data, the type of consonants inserted inter-vocally was dependent on the phonetic and morphological conditions of the final vowel of the host word and the vocalic enclitic. Besides, the difference between the degrees of linking –consonant – insertion emphasizes the effect of morphological and phonological conditions of vocalic enclitics on the type and degree of occurrence of hiatus.

Keywords: Vocalic enclitics, Hiatus, Syllabification, Spoken Persian language, Morphological elements

Contents

- 32 **Persian Deadjectival Nominals: An Exoskeletal Approach**
Hoda Siavashi, Abbas Ali Ahangar, Ali Alizadeh
- 53 **Lexical Reanalysis, a Manifestation of Persianization of Borrowed Words in Persian Language; a Structural Investigation**
Morteza Dastan
- 81 **Examining the Effects of Emotioncy-based Language Instruction on Non-Persian Language Learners' Level of Cultural Intelligence**
Reza Pishghadam, Shima Ebrahimi
- 108 **The comparative study of transitivity and processes in the Arabic and English languages**
Tayebeh Sarfarazi, Ahmad Pasha Zanus
- 129 **Examining the Linguistic Relationship between Parthian and Some Literary Works from Gorgâni Dialect**
Arman Bakhtyari
- 149 **Literal and Figurative Language Processing: an Event-Related Potential (ERP) Study**
Mohammad Reza Khaleghi, Mehdi Tehranidoost, Yahya Keikhaie, Ramin Golshaei
- 174 **The Effect of Implicit vs. Explicit Metapragmatic Instruction on the Iranian Intermediate EFL Learners' Pragmatic Comprehension of Apology and Refusal**
Ali Derakhshan, Farzaneh Shakki
- 203 **A Description of the Verb Structure in Brahui Variety of Rudbar-Jonub**
Fatemeh Sheybanifard, Zohreh Zarshenas
- 238 **A Critical analysis of Power Across Language in Two Persian Constitutions in the Course of Twentieth Century**
Jaleh Hassaskhah, Masoumeh Arjmandi
- 264 **The Comparative Effect of Critical Thinking and Autonomy Instruction on EFL Learners' Speaking**
Hamid Marashi, Majid Khosh-Harf
- 293 **Fifties Stamps discourse from the Applied Semantics Perspective Based on Van Leeuwen Critical Discourse Analysis Approach**
Sedighe Omid Oskoui, Mohammad Ali Torabi, Hanieh Davatgari Asl
- 317 **A Morphophonetic Approach to Hiatus in Spoken Persian Language**
Fariba Ghatreh, Maral Asiaee, Saeed Rahandaz

In the Name of God

Scientific Journal of
Language Research (Zabanpazhuhi)
Vol. 12, No. 35, Summer 2020

Chief Executive: **S. Ghahremani-Ghajar**

Editor-in- Chief: **F. Haghbin**

Deputy Editor: **A. Abbasi**

Editor (Persian): **N. Monfared**

Editor (English): **S. Pakzadian**

Managing Director: **N. Jafari**

Editorial Board

M. Bijankhan: *Professor of Linguistics, University of Tehran*

F. Haghbin: *Professor of Linguistics, Alzahra University*

E. Khazali: *Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*

F. Sasani: *Associate Professor of Linguistics, Alzahra University*

E. Sotoudehnama: *Professor of English Language Teaching, Alzahra University*

M. Assi: *Professor of Institute of Human Sciences*

E. Faghih: *Emeritus Professor of English Language Teaching, Alzahra University*

Y. Modarressi: *Professor of Linguistics, Institute of Humanities and Cultural Studies*

B. Meshkinfam: *Associate Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*

International Board

M. Chaouch: *professor of Arabic Linguistics, Manouba University, Tunisia*

M. Dokhtourichvili: *professor of French Language, Ilia University, Tbilisi, Georgia*

E. Polishchuk: *Associate Professor of Russian Language, Lomonosov Moscow State University, Russia*

M. Ghaffari: *Associate Professor of Teaching Persian Language, Cambridge University, U.K*

M. seyfeddinipour: *Member of World Languages Institute, SOAS University, U.K*



Alzahra University Publications

Address: Alzahra University, Vanak, Tehran, Iran

Postal Code: 1993891176

Email: Zabanpazhuhi@Alzahra.ac.ir

ISSN: 2008-8833

E-ISSN: 2538-1989



- **Persian Deadjectival Nominals: An Exoskeletal Approach**
Hoda Siavashi, Abbas Ali Ahangar, Ali Alizadeh / 32
- **Lexical Reanalysis, a Manifestation of Persianization of Borrowed Words in Persian Language; a Structural Investigation**
Morteza Dastlan / 53
- **Examining the Effects of Emotioncy-based Language Instruction on Non-Persian Language Learners' Level of Cultural Intelligence**
Reza Pishghadam, Shima Ebrahimi / 81
- **The comparative study of transitivity and processes in the Arabic and English languages**
Tayebeh Sarfarazi, Ahmad Pasha Zanous / 108
- **Examining the Linguistic Relationship between Parthian and Some Literary Works from Gorgâni Dialect**
Arman Bakhtyari / 129
- **Literal and Figurative Language Processing: an Event-Related Potential (ERP) Study**
Mohammad Reza Khaleghi, Mehdi Tehranidoost, Yahya Keikhaie, Ramin Golshaei / 149
- **The Effect of Implicit vs. Explicit Metapragmatic Instruction on the Iranian Intermediate EFL Learners' Pragmatic Comprehension of Apology and Refusal**
Ali Derakhshan, Farzaneh Shakki / 174
- **A Description of the Verb Structure in Brahui Variety of Rudbar-Jonub**
Fatemeh Sheybanifard, Zohreh Zarshenas / 203
- **A Critical analysis of Power Across Language in Two Persian Constitutions in the Course of Twentieth Century**
Jaleh Hassaskhah, Masoumeh Arjmandi / 238
- **The Comparative Effect of Critical Thinking and Autonomy Instruction on EFL Learners' Speaking**
Hamid Marashi, Majid Khosh-Harf / 264
- **Fifties Stamps discourse from the Applied Semantics Perspective Based on Van Leeuwen Critical Discourse Analysis Approach**
Sedighe Omidi Oskoui, Mohammad Ali Torabi, Hanieh Davatgari Asl / 293
- **A Morphophonetic Approach to Hiatus in Spoken Persian Language**
Fariba Ghatreh, Maral Asiaee, Saeed Rahandaz / 317