

- ادغام متقارن در نحو زبان فارسی براساس شواهدی از جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی سید مهدی ساداتی نوش‌آبادی، مهدی سبزواری، نرجس‌بانو صبوری، مزدک انوشه / ۷
- از تکواژ تا واژه: رویکرد تطبیقی نام مشاغل در زبان فارسی و فرانسه  
ساناز دهخوارقانی، ناهید جلیلی مرند / ۳۷
- بازنمایی کنشگران اجتماعی در گفت‌وگوهای توافقی هسته‌ای ایران (برجام) بر اساس الگوی ون‌لیوون در دو روزنامه الرياض عربستان و تشرين سوریه  
مرضیه زارع زردینی، بتول مشکین‌فام، گل‌رخ سعیدنیا / ۶۱
- بررسی روند استفاده از روش‌های تحقیق در رشته زبان‌شناسی کاربردی در مقالات تحقیقاتی چاپ‌شده بین سال‌های ۱۹۸۶ تا ۲۰۱۵  
خلیل تازیگ، رضا خانی، محمد علی اکبری / ۸۷
- بررسی کارآمدی الگوی برمن در ارزیابی ترجمه قرآن: مورد مطالعه گرایش منطقی‌سازی  
شهریار نیازی، جواد اصغری، انسیه سادات هاشمی / ۱۱۱
- تأثیر جراحی کاشت حلزون زودهنگام بر مشخصه‌های آکوستیک واکه‌های تولیدی کودکان ناشنوای کاشت‌حلزون‌شده فارسی‌زبان  
سیده زهرا اصغری، فاطمه نعمتی، رضوان اکبری منیع / ۱۳۹
- تحلیل واژه‌سازی زبان فارسی بر اساس نظریه صرف ساخت‌بنیاد: شواهدی از کلمات مرکب  
علی صفری، لیلا نیک‌نسب / ۱۶۵
- رده‌شناسی ساخت شرطی در زبان فارسی نو  
سیده عاطفه بقایی، مهرداد نغزگوی‌کهن / ۱۸۷
- سیر تحول خوشه همخوان آغازین /xw/ در فارسی، کردی سورانی، هورامی و کردی کلهری:  
تحلیلی در نظریه بهینگی  
مهدی فتاحی، بهمن حیدری / ۲۱۳
- فرایند تکرار در آثار نمایشی ناتالی ساروت، پویایی زبان کلامی یا ابستایی آن؟  
مهدی انخمی‌نیا، الله شکر اسد‌اللهی، نعیمه کریم‌لو / ۲۳۷
- فرایند درهم‌شدگی در دگرگونی واجی ستاک‌های گذشته با پایانه «- شت»  
فرشته مؤمنی / ۲۵۷
- گواه‌نمایی در اقناع بازپرس  
مسعود دهقان، عطیه کریمی / ۲۸۱
- ماهیت دوگانه در مفهوم‌سازی استعاری عشق در زبان فارسی: رویکردی شناختی  
مسعود توکلی گارماسه / ۳۰۹
- مطالعه راهبردهای حفظی، یادافزا و متنی و بررسی اثرات این راهبردها بر یادگیری واژگان زبان‌آموزان  
سطح پیشرفته ایرانی  
محمد ظهرابی، پریا تدین / ۳۳۳
- نقش دانش واژگان و دستور در مهارت خواندن در انگلیسی به عنوان زبان خارجی: بررسی دو مدل ساختاری- علی از روابط  
محسن شیرازی‌زاده / ۳۶۳
- بررسی آگاهی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی نسبت به مفهوم شهروندی دیجیتال و به‌کارگیری آن:  
پژوهش قوم‌نگارانه در فضای اینترنت  
خدیجه کریمی علویجه، عاطفه عبدالمهدی / ۳۸۵

بسم الله الرحمن الرحيم

فصلنامه علمی

## زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال دوازدهم، شماره ۳۶، پاییز 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 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: سید عباس منصوری، دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی

مدیر اجرایی: نورگس جعفری

### اعضای هیئت تحریریه

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

فریده 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)

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

مصطفی عاصی، استاد، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی

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

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

### اعضای هیئت تحریریه بین المللی

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

مزاگو دختریشویلی، استاد زبان فرانسه، دانشگاه ایلینا 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 زبان‌های جهان، دانشگاه سوآس لندن، انگلستان

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

ترتیب انتشار: فصلنامه

برای دسترسی به عناوین و چکیده مقالات، به نشانی، سایت دانشکده

ادبیات و پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاه مراجعه فرمایید.

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

[www.SID.ir](http://www.SID.ir)

به استناد نامه شماره ۱/۲۲۱۴۰ پ مورخ ۱۳۸۸/۱۰/۳۰ این مجله

در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام ISC نمایه شده است.



کلیه حقوق برای دانشگاه الزهراء (س) محفوظ است.

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

پست الکترونیکی: [Zabanpazhuhi@alzahra.ac.ir](mailto:Zabanpazhuhi@alzahra.ac.ir)

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

## نحوه پذیرش مقاله

فصلنامه علمی زبان پژوهی، مقاله‌های تحقیقی که حاصل پژوهش اصیل و رویکرد تحلیلی در حوزه‌های 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 در حوزه‌های 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، ۱ از بخش بندی و عنوان بندی به سبک پایان‌نامه‌ها خودداری شود.

- عنوان هر بخش اصلی و زیربخش‌ها باید با یک سطر سفید از بخش قبل، جدا و سیاه (بلد) نوشته شود. سطر اول ذیل هر زیربخش، بر خلاف سطر اول پاراگراف‌های دیگر، نباید با تورفتگی آغاز شود.

- در آوانویسی داده‌های مربوط به زبان و یا گویشی ناآشنا از قلم IPA نسخه Doulus Sil استفاده شود.

- مثال‌هایی که به صورت بند یا جمله ارائه می‌شوند، در خارج از پاراگراف به صورت مسلسل شماره گذاری شوند و ارجاع به نمونه‌ها با ذکر شماره آنها صورت گیرد؛ مانند:

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

ب) علی صبح دیروز دیر به سر کار آمد.

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

### 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 مطرح شده، 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* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 307-334). South Melbourne, Australia: Thomson.

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

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

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

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

روش ثبت DOI به شکل زیر باشد:

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

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

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

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

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

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

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

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

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

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

## فهرست مطالب

- ۷-۳۶ ادغام متقارن در نحو زبان فارسی براساس شواهدی از جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی  
سید مهدی ساداتی نوش آبادی، مهدی سبزواری، نرجس بانو صبوری، مزدک انوشه
- ۳۷-۶۰ از تکواژ تا واژه: رویکرد تطبیقی نام مشاغل در زبان فارسی و فرانسه  
ساناز دهخوارقانی، ناهید جلیلی مرند
- ۶۱-۸۶ بازنمایی کنشگران اجتماعی در گفتمان توافقی هسته‌ای ایران (برجام) بر اساس الگوی ون لیوون در دو روزنامه الریاض عربستان و تشرين سوریه  
مرضیه زارع زردینی، بتول مشکین فام، گل‌رخ سعیدنیا
- ۸۷-۱۰۹ بررسی روند استفاده از روش‌های تحقیق در رشته زبان‌شناسی کاربردی در مقالات تحقیقاتی چاپ‌شده بین سال‌های ۱۹۸۶ تا ۲۰۱۵  
خلیل تازیک، رضا خانی، محمد علی اکبری
- ۱۱۱-۱۳۸ بررسی کارآمدی الگوی برمن در ارزیابی ترجمه قرآن:  
مورد مطالعه گرایش منطقی‌سازی  
شهریار نیازی، جواد اصغری، انسیه سادات هاشمی
- ۱۳۹-۱۶۳ تأثیر جراحی کاشت حلزون زود هنگام بر مشخصه‌های آکوستیک واکه‌های تولیدی کودکان ناشنوای کاشت حلزون شده فارسی‌زبان  
سیده زهرا اصغری، فاطمه نعمتی، رضوان اکبری منیع
- ۱۶۵-۱۸۶ تحلیل واژه‌سازی زبان فارسی بر اساس نظریه صرف ساخت‌بنیاد:  
شواهدی از کلمات مرکب  
علی صفری، لیلا نیک‌نسب
- ۱۸۷-۲۱۲ رده‌شناسی ساخت شرطی در زبان فارسی نو  
سیده عاطفه بقایی، مهرداد نغزگوی کهن

- ۲۱۳-۲۳۶ سیر تحول خوشه همخوان آغازین /xw/ در فارسی، کردی سورانی، هورامی و کردی کلهری: تحلیلی در نظریه بهینگی مهدی فتاحی، بهمن حیدری
- ۲۳۷-۲۵۶ فرایند تکرار در آثار نمایشی ناتالی ساروت، پویایی زبان کلامی یا ایستایی آن؟ مهدی افخمی‌نیا، الله شکر اسد اللهی، نعیمه کریم‌لو
- ۲۵۷-۲۷۹ فرایند درهم‌شدگی در دگرگونی واجی ستاک‌های گذشته با پایانه «-شت» فرشته مؤمنی
- ۲۸۱-۳۰۷ گواه‌نمایی در اقناع بازپرس مسعود دهقان، عطیه کریمی
- ۳۰۹-۳۳۱ ماهیت دوگانه در مفهوم‌سازی استعاری عشق در زبان فارسی: رویکردی شناختی مسعود توکلی گارماسه
- ۳۳۳-۳۶۱ مطالعه راهبردهای حفظی، یادافزا و متنی و بررسی اثرات این راهبردها بر یادگیری واژگان زبان آموزان سطح پیشرفته ایرانی محمد ظهرابی، پریا تدین
- ۳۶۳-۳۸۴ نقش دانش واژگان و دستور در مهارت خواندن در انگلیسی به عنوان زبان خارجی: بررسی دو مدل ساختاری- علی از روابط محسن شیرازی‌زاده
- ۳۸۵-۴۱۴ بررسی آگاهی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی نسبت به مفهوم شهروندی دیجیتال و به‌کارگیری آن: پژوهش قوم‌نگارانه در فضای اینترنت خدیجه کریمی علویجه، عاطفه عبدالهی

## ادغام متقارن در نحو زبان فارسی براساس شواهدی از جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی<sup>۱</sup>

سید مهدی ساداتی نوش آبادی<sup>۲</sup>

مهدی سبزواری<sup>۳</sup>

نرجس بانو صبوری<sup>۴</sup>

مزدک انوشه<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۲۱

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

رابطه عدم تقارن میان سازه‌های جمله، بخش آوایی زبان را قادر می‌سازد که بر پایه «اصل تناظر خطی»، اجزای جمله به ترتیب تلفظ شوند. در جمله‌هایی که توسط نظام محاسباتی زبان ایجاد شده‌اند، ساختارهای گوناگونی وجود دارند. همچنین تحلیل‌های گوناگونی درباره این ساختارها - مانند جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی، ارائه شده‌اند. این دو مسئله، احتمال وجود

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.26101.1699

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران (نویسنده مسئول)؛ sadati@student.pnu.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی همگانی، استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور تهران؛

m.sabzevari@shahryar.tpnu.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی فرهنگ و زبان‌های باستانی، دانشیار زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور تهران؛

n.sabouri@gilan.pnu.ac.ir

<sup>۵</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه تهران؛ mazdakanushe@ut.ac.ir



رابطه عدم تقارن بین سازه‌های این جمله‌ها را تقویت کرده‌است. در این پژوهش، ویژگی‌ها و روابط نحوی میان سازه‌های جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی، بر پایه شواهد نظری ادغام متقارن بررسی می‌شوند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که یک گروه اسمی، گروه بیشینه متمم‌نما، گروه بیشینه زمان و گروه بیشینه فعلی کوچک بین دو هم‌پایه مشترک هستند. این نتیجه‌گیری، بر پایه شواهدی - مانند هم‌زمان بودن حرکت گروه اسمی از هر دو هم‌پایه - یکسان بودن نظام حالت گروه اسمی مشترک میان دو هم‌پایه و عدم امکان استفاده از موضوع‌های مختلف یک محمول در هم‌پایه‌ها به دست می‌آید. پذیرفتن اشتراک این سازه‌ها در جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی، سبب ارائه تحلیلی ساده و باصرفه در پیوند با این جمله‌ها می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** ادغام متقارن، جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی، ارزش‌گذاری مشخصه‌ها، ترتیب خطی

## ۱. مقدمه

سازه‌های جمله به وسیله فرایند ادغام<sup>۱</sup> با یک‌دیگر ترکیب می‌شوند و ساختارهای جدید را در زبان ایجاد می‌کنند. سازه‌های ایجادشده با این فرایند، نسبت به یک‌دیگر رابطه نامتقارن<sup>۲</sup> دارند تا بخش آوایی زبان بر پایه «اصل تناظر خطی»<sup>۳</sup> (Kayne, 1994) بتواند ترتیب تلفظ آن‌ها را تعیین کند. جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی<sup>۴</sup> (جمله‌های (۱) تا (۴))، نوعی از جمله‌های پرسشی هستند که در آن‌ها دو جمله هم‌پایه وجود دارند. همچنین، یک گروه اسمی (گروه پرسشی) و یا یک گروه حرف اضافه که دارای خوانش مشترک برای هر دو جمله هم‌پایه هستند، بین هم‌پایه‌ها وجود دارد. بندهای این جمله‌ها با استفاده از حروف ربط «و»، «یا»، «ولی»، «اما» و مانند آن، با یک‌دیگر هم‌پایه می‌شوند.

۱. کدام برنامه تلویزیونی را علی دوست دارد اما زهرا دوست ندارد؟

۲. علی کدام نویسنده را دوست دارد ولی زهرا نمی‌پسندد؟

۳. علی کدام متن را نوشت و زهرا بازنویسی کرد؟

۴. به کدام نویسنده علی نامه نوشت ولی زهرا ایمیل فرستاد؟

<sup>1</sup> merge

<sup>2</sup> asymmetric

<sup>3</sup> linear correspondance order

<sup>4</sup> across-the-board wh and wh question

در پاسخ به این جمله‌های پرسشی، فقط از یک گروه اسمی و یا یک گروه حرف اضافه که دارای خوانش مشترک برای هم‌پایه‌ها است، بهره گرفته می‌شود (جمله ۵ الف). استفاده بیش از یک گروه اسمی برای پاسخ، منجر به بدساختی معنایی جمله خواهد شد (جمله ۵ ب):

۵. کدام برنامه تلویزیونی را علی دوست دارد اما زهرا نمی‌پسندد؟

الف) برنامه آشپزی ساعت ۱۹.

ب) #برنامه خبر و برنامه آشپزی ساعت ۱۹.

چیتکو (Citko, 2011; Citko, 2005) وجود بیش از یک گره مادر برای یک سازه را در زبان‌های انگلیسی و صربی-کرواتی بررسی کرد. دیدگاه مبتنی بر وجود اشراف چندگانه<sup>۱</sup> و وجود بیش از یک گره مادر برای سازه‌ها، در تحلیل بسیاری از پدیده‌های حرکت در جمله سودمند بوده است. این تحلیل توسط افرادی مانند جانسون (Johnson, 2012)، باچراخ و کاتزیر (Bachrach & Katzir, 2009; Bachrach & Katzir, 2017)، ویلدر (Wilder, 2008; Widler, 1999a; Widler, 1999b) و چیتکو (Citko, 2011; Citko, 2005) انجام شده است. نخستین پیشنهادها مبتنی بر ساختارهای دارای اشراف چندگانه برای تحلیل جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی به وسیله ویلیامز (Williams, 1978)، گودال (Goodall, 1983; Goodall, 1987)، موادز (Muadz, 1991) و مولتمن (Moltman, 1992a) ارائه شد.

هدف از انجام این پژوهش، پاسخ به این پرسش است که آیا در اشتقاق جمله‌های زبان فارسی می‌توان به وجود فرایند ادغام متقارن باور داشت یا نه. جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی، اطلاعات لازم را برای پاسخ به این پرسش فراهم می‌کنند. در این پژوهش، ابتدا چگونگی عملکرد فرایند ادغام در اشتقاق جمله شرح داده می‌شود. در مرحله پسین، مبانی نظری چیتکو (Citko, 2011; Citko, 2005) مبتنی بر وجود فرایند ادغام متقارن در اشتقاق جمله‌های زبان انگلیسی و صربی-کرواتی به کار گرفته می‌شود. همچنین از پژوهش‌های ویلدر (Wilder, 2008; Widler, 1999b) و هیرایوا (Hiraiwa, 2005) درباره چگونگی ارزش‌گذاری مشخصه‌ها و بهره‌گیری از «اصل تناظر خطی» کین (Kayne, 1994) در ساخت‌های ایجادشده با فرایند ادغام متقارن، بهره گرفته می‌شود. سپس، امکان وجود ادغام متقارن در اشتقاق جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی در زبان فارسی بررسی می‌شود. در این پژوهش، با توجه به روابط دستوری میان سازه‌های جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای

<sup>1</sup> multi-dominance

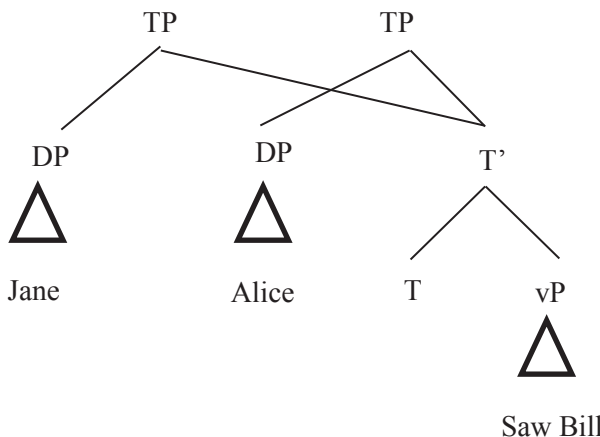
حرکت موازی در زبان فارسی، وجود سازه‌های مشترک بین هم‌پایه‌ها و ادغام متقارن در اشتقاق این ساختارها سنجیده می‌شود. این روابط مشتمل اند بر ویژگی‌های یکسان برای گروه اسمی مشترک بین هر دو هم‌پایه (هم‌زمانی حرکت، یکسان بودن نظام حالت در دو هم‌پایه و استفاده نکردن از موضوع‌های مختلف یک محمول)، یکسان بودن زمان و جهت فعل در هم‌پایه‌ها و همچنین عدم امکان استفاده از بیش از یک پرسش‌واژه در جایگاه مشخص‌گر گروه پیشینه متمم‌نما. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که با توجه به روابط نحوی اشاره‌شده میان سازه‌های این جمله‌ها، می‌توان وجود فرایند ادغام متقارن در اشتقاق جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی در زبان فارسی را پذیرفت.

## ۲. پیشینه پژوهش

نخستین تلاش‌ها در تحلیل جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی با ساختارهای دارای اشراف چندگانه، در پژوهش‌های ویلیامز (Williams, 1978)، گودال (Goodall, 1983; Goodall, 1987)، موادز (Muadz, 1991) و مولتمن (Moltmann, 1992a) انجام شد. در این بررسی‌ها، اشراف چندگانه یک ویژگی هم‌پایگی در نظر گرفته شده بود و به حرکت موازی ارتباطی نداشت. به بیان دیگر، دو هم‌پایه بدون در نظر گرفتن مفهوم حرکت، در دو بخش موازی در کنار یک‌دیگر قرار می‌گرفتند (شکل ۱):

### 6. Jane and Alice saw Bill.

جین و آلیس بیل را دیدند.



شکل ۱. ساختار همپایگی بر اساس گودال (Goodall, 1987, p. 23)

گودال (Goodall, 1987; Goodall, 1983)، در پژوهش خود، قواعد ساخت گروهی را تعدیل کرد. وی ساختارهای دارای اشراف چندگانه را به این صورت تعریف کرد که اگر یک قاعده ساخت گروهی شامل گره‌های abc و قاعده دیگر شامل edc باشد، می‌توان این دو قاعده را به صورتی بیان کرد که دارای یک سازه مشترک به نام C باشند.

موآدز (Muadz, 1991) به سازه‌های مستقل در فرایند ادغام با نام «سطح<sup>۱</sup>» و به سازه مشترک با نام «محور<sup>۲</sup>» اشاره می‌کند. مک کاولی (McCawley, 1982) نمودار ساخت درختی را به شکلی تعدیل کرد که بتوان نمودارهای دارای اشراف چندگانه را به وسیله آن نشان داد. وریس (Vries, 2005a; Vries, 2005b; Vries, 2008) نمونه‌ای از فرایند ادغام با نام «ادغام-ب<sup>۳</sup>» یا «ادغام پشت سری<sup>۴</sup>» را ارائه می‌کند که در ساخت‌های هم‌پایگی، امکان پیش از یک هم‌پایه دیگر قرار گرفتن یک هم‌پایه را فراهم می‌کند. سرکار و یوشی (Sarkar & Joshi, 1996) نوعی فرایند ایجاد گره را برای تحلیل هم‌پایگی بیان کردند که در آن، دو گره با یک‌دیگر ترکیب و به یک گره واحد تبدیل می‌شوند. نتیجه این فرایند، مشابه دستاوردهای گودال (Goodall, 1987) بود.

شعبانی (Sha'bani, 2013) با ارائه شواهدی نشان داد که ارتقا گره راست در زبان فارسی پیامد فرایند حرکت نیست. این شواهد مشتمل اند بر وقوع هسته اصلی ارتقا گره راست در منتهی‌الیه سمت راست ساخت هم‌پایگی، ناسازه‌ها به‌عنوان هدف ارتقا گره راست، امکان وقوع ارتقا گره راست در ساخت هم‌پایگی با تمام حروف ربط، امکان جداسازی متمم پرسش‌واژه از پرسش‌واژه و عدم تبعیت این ساختار از برخی از جزیره‌ها.

شعبانی و همکاران (Sha'bani et al., 2010) ایجاد ساخت هم‌پایگی در زبان فارسی را با استفاده از رویکردهای چندهسته‌ای و حرف ربط هم‌پایگی به مثابه یک هسته نقشی، بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که هر یک از این رویکردها در ترسیم ساختار درونی ساخت هم‌پایگی مشکل‌ساز است. با توجه به این موضوع که هم‌پایگی در هر سطحی حتی در سطح پائین‌تر از واژه نیز امکان‌پذیر است، از دیدگاه شعبانی و همکاران (همان)، ساخت هم‌پایگی حاصل از فرایند ادغام است و فرایند حرکت در آن وجود ندارد.

کریمی و واعظی (Karimi & Vaezi, 2018) در تحلیل ساختار هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای از رویکرد ادغام موازی (متقارن) و اشراف چندگانه بهره گرفتند. آن‌ها نشان دادند که هم‌پایگی

<sup>1</sup> plane

<sup>2</sup> pivot

<sup>3</sup> b-merge

<sup>4</sup> behindance merge

پرسش‌واژه‌ای دارای نزدیکی ساختاری با هم‌پایگی معمول و پرسش‌های چندگانه است اما ویژگی‌های نحوی و معنایی هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای، آن را از دو ساخت دیگر متمایز می‌کند. کریمی و واعظی (همان، ۵۶) با برشمردن ویژگی‌هایی برای هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای مانند پیروی نکردن از قانون همسانی هم‌پایه‌ها، خوانش تک‌جفتی، پس‌اندازی پیوندها و محدودیت تعداد هم‌پایه‌ها، نشان دادند که نوع تحلیل هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای با تحلیل‌های مربوط به هم‌پایگی معمول و پرسش‌های چندگانه متفاوت است. آن‌ها (همان، ۵۶) با استفاده از مفهوم نظری ادغام موازی (مقارن) و اشراف چندگانه نشان دادند که هر یک از پرسش‌واژه‌های دخیل در هم‌پایگی به صورت جداگانه در یکی از بندها ادغام می‌شوند. این دو بند مورد اشاره، خود تابعی از ادغام‌های موازی سازه‌های گروه بیشینه فعلی بزرگ و گروه بیشینه زمان هستند که به‌طور متقارن و مستقل، مشتق شده‌اند. سپس، در سطح گروه بیشینه متمم‌نما با پیروی از اصل «ریشه واحد» با یک‌دیگر پیوند برقرار می‌کنند و هم‌پایه می‌شوند. تحلیل کریمی و واعظی (Karimi & Vaezi, 2018) نشان می‌دهد که سازه‌های هم‌پایه شده، دو بند در بردارنده پرسش‌واژه‌ها هستند نه خود پرسش‌واژه‌ها.

واعظی و کریمی (Karimi & Vaezi, 2018) به تحلیل رده شناختی-نحوی جمله‌های پرسشی چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه در زبان فارسی پرداختند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که زبان فارسی از جنبه پیوند پرسش‌واژه‌ها، ویژگی‌های هیچ‌یک از رده‌های زبانی آزاد، آمیخته و افزوده‌ای در زبان‌های دنیا را نشان نمی‌دهد و نمی‌توان زبان فارسی را به‌طور قطعی در یکی از این رده‌ها قرار داد.

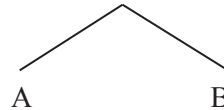
### ۳. مبانی نظری

با معرفی «برنامه کمینه‌گرا» توسط چامسکی (Chomsky, 1995)، فرایندهای دخیل در اشتقاق جمله بر اساس روش شناسی اقتصادی بازنگری شدند و فرایندهای طبیعی که در اختیار نظام محاسباتی زبان قرار داشتند، مورد توجه قرار گرفتند. به باور چامسکی (Chomsky, 2001, p. 6) «هسته نحو زبان» دارای فرایندی با نام «ادغام» است که به‌طور طبیعی در اختیار نظام محاسباتی زبان قرار دارد. هسته نحو زبان، برای نظامی که دارای درونه‌گیری است، مورد نیاز است. وی (همان، ۲) ادغام را فرایند غیر قابل انکار هر نظام دارای قابلیت درونه‌گیری می‌داند که در آن با استفاده از دو سازه نحوی A و B، سازه جدید  $G = \{A, B\}$  ایجاد می‌شود. چامسکی (همان، ۲)

<sup>1</sup> narrow syntax

دو نمونه از فرایند ادغام را با نام «ادغام مجموعه‌ای»<sup>۱</sup> معرفی می‌کند که مشتمل بر ادغام بیرونی<sup>۲</sup> و ادغام درونی<sup>۳</sup> هستند. در ادغام بیرونی، که نمونه اعلائی فرایند ادغام است، دو ساختار ریشه‌ای برگزیده شده و با یکدیگر ترکیب می‌شوند (شکل ۲).

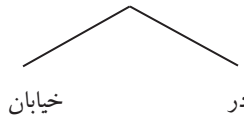
A+B



شکل ۲. فرایند ادغام بیرونی بر پایه چامسکی (Chomsky, 2001, p. 2)

برای نمونه، در تشکیل گروه پیشینه حرف اضافه «در خیابان»، ابتدا فرایند انتخاب از فهرست واژگان دو سازه با نام‌های حرف اضافه «در» و گروه اسمی «خیابان» را انتخاب می‌کند. سپس، با ادغام آن‌ها، گروه پیشینه حرف اضافه «در خیابان» را تشکیل می‌دهد (شکل ۳).

گروه پیشینه حرف اضافه



شکل ۳. گروه پیشینه حرف اضافه

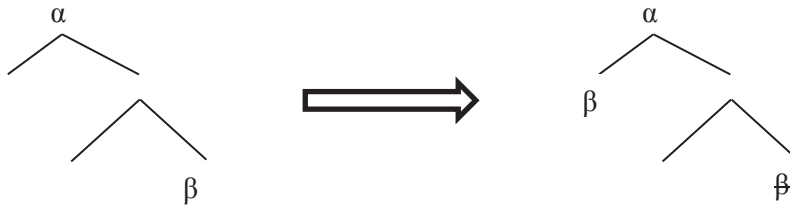
در ادغام درونی، یک بخش از ساختار موجود دوباره وارد فرایند ادغام می‌شود و با خود ساختار ادغام می‌شود. این فرایند نشان‌دهنده حرکت نحوی است. چامسکی (Chomsky, 1995) «فرضیه بازنوشت حرکت»<sup>۴</sup> را ارائه می‌کند که عنصری با حرکت از جایگاه اصلی خود، به جایگاه مشخص گر هسته خود فرود می‌آید. چامسکی (Chomsky, 2001, p. 9) درباره ادغام درونی می‌گوید که کارکرد ادغام درونی  $\alpha$  و  $\beta$  در صورتی که  $\beta$  جزئی از  $\alpha$  باشد باید به ایجاد مشخص گر جدیدی برای  $\alpha$  شود. پژوهشگران دیگری نیز مانند اپستین و همکاران (Epstein et al, 1998)، گارتنر (Gartner, 1999)، استارک (Starke, 2001) و ژانگ (Zhang, 2004) مفهوم حرکت را با عنوان «ادغام درونی» تعبیر کرده‌اند (شکل ۴).

<sup>1</sup> set merge

<sup>2</sup> external merge

<sup>3</sup> internal merge

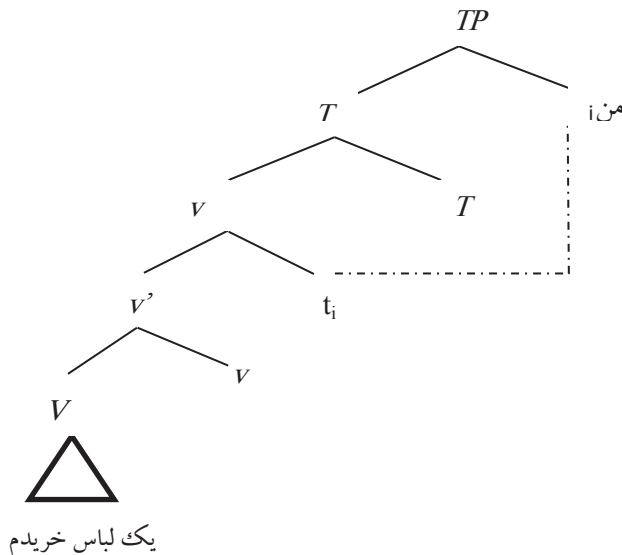
<sup>4</sup> copy theory of movement



شکل ۴. فرایند ادغام درونی بر اساس چامسکی (Chomsky, 2001)

برای نمونه، در فعل‌های غیرکنایی در زبان فارسی (جمله ۷) پس از تشکیل گروه بیشینه فعلی کوچک و ادغام هسته زمان با آن، بر اساس «اصل فرافکن گسترده»، فاعل از جایگاه خود در مشخص‌گر گروه بیشینه فعلی کوچک به جایگاه مشخص‌گر گروه زمان ارتقا می‌یابد. در این فرایند، فاعل به بخشی از گروه بیشینه زمان تبدیل شده است و با این حرکت، نمونه‌ای از فرایند ادغام درونی را نشان می‌دهد (شکل ۵).

۷. من یک لباس خریدم.

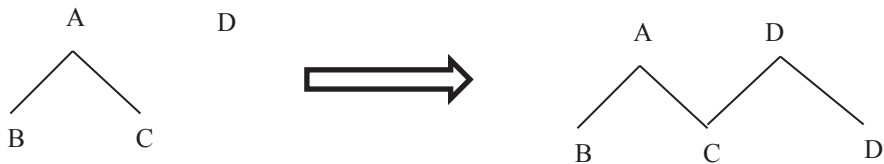


شکل ۵. ارتقا فاعل به جایگاه مشخص‌گر گروه بیشینه زمان

چیتکو (Citko, 2005) با توجه به ویژگی‌های ادغام بیرونی و ادغام درونی، نوع سوم فرایند ادغام با عنوان «ادغام متقارن»<sup>۱</sup> را معرفی می‌کند که دارای ویژگی‌های دو فرایند ادغام مورد اشاره

<sup>۱</sup> parallel merge

است. به باور چیتکو (Citko, 2005, p. 476) این نوع از فرایند ادغام، با ترکیب کردن دو ساختار ریشه‌ای، دارای ویژگی ادغام بیرونی است و با در نظر گرفتن اشتراک یک سازه بین دو سازه ریشه، دارای ویژگی‌های ادغام درونی است. دلیل این نام‌گذاری، وجود یک سازه مشترک بین دوسازه‌ای است که در فرایند ادغام حضور دارند و این سازه مشترک تحت سازه فرمانی گره‌های پیشینه هر دو سازه قرار دارد (شکل ۶).



شکل ۶. ادغام متقارن بر اساس چیتکو (Citko, 2005, p. 476)

چیتکو (Citko, 2011) و گراچانین-یوکسک (Gračanin-Yüksek, 2007) وجود فرایند ادغام متقارن در ساخت‌هایی از زبان انگلیسی را بر پایه ویژگی‌ها و روابط بین سازه‌های آن‌ها پیشنهاد کرده‌اند. ساخت‌هایی از زبان انگلیسی که در اشتقاق آن‌ها بر اساس پژوهش‌های این پژوهشگران فرایند ادغام متقارن وجود دارد، مشتمل اند بر:

جمله‌های هم‌پایه پرسش واژه‌ای دارای حرکت موازی

8. What did John lose and Mary find?

جان چه چیزی را گم کرد و مری پیدا کرد؟ (Citko, 2011, p. 55).

شکافت<sup>۱</sup>

9. John likes movies and Mary books.

جان فیلم سینمایی و مری کتاب دوست دارد (Citko, 2011, p. 77).

ارتقا گره راست<sup>۲</sup>

10. John likes and Bill dislikes TV shows about vampires

جان برنامه‌های تلویزیونی درباره خون آشامان را دوست دارد و بیل دوست ندارد (Citko,

2011, p. 68).

<sup>1</sup> gapping

<sup>2</sup> right node raising



ضمایر موصولی آزاد<sup>۱</sup>

11. We hired whom Mary recommended

ما شخصی را استخدام کردیم که مری توصیه کرد (Citko, 2011, p. 95).

ضمایر موصولی شفاف<sup>۲</sup>

12. John read what appeared to be Bill's new novel

جان چیزی را که داستان جدید بیل است، می خواند (Citko, 2011, p. 96).

ساختار هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای<sup>۳</sup>

13. What and where did Sally sing?

سالی چه آهنگی را و کجا خواند؟ (Gračanin-Yüksek, 2007, p. 18)

در ادغام متقارن، یکی از اصول نحوی تشکیل سازه‌های جمله در برنامه کمینه‌گرا- که نبود بیش از یک گره بیشینه برای هر سازه زبانی است، تعدیل می‌شود. با توجه به شواهد زبانی نشان داده می‌شود که دو فرافکن بیشینه می‌توانند یک سازه را بین خود به اشتراک داشته باشند.

### ۳.۱. تقارن و عدم تقارن

واژه‌های «تقارن»<sup>۴</sup> و «عدم تقارن»<sup>۵</sup> دارای دو مفهوم تخصصی و غیرتخصصی هستند. از دیدگاه غیر تخصصی، واژه تقارن به معنای مشابهت بین دو شیء و یا دو بخش از یک شیء است و واژه عدم تقارن به تفاوت‌های موجود بین آن‌ها اشاره می‌کند (Citko, 2011, p. 2). برای نمونه، در علم زبان‌شناسی، موضوع یک محمول دارای نقش معنایی است اما ادات فاقد نقش معنایی در جمله است. از دیدگاه علم زبان‌شناسی، با توجه به فرضیه تئاً ما می‌توانیم از رفتار متقارن برای موضوع‌های یک محمول (برای نمونه کنشگر و کنش‌پذیر) و از رفتار نامتقارن بین موضوع یک محمول و ادات با توجه به همین مقیاس سخن بگوئیم. به این دلیل که تمامی موضوع‌های یک محمول در جمله دارای نقش معنایی هستند، اما ادات در جمله نقش معنایی ندارد.

پژوهش‌های بسیاری تاکنون در پیوند با رفتار متقارن گروه‌های اسمی و بندها از منظر اعطای نقش‌های معنایی انجام شده‌است در این زمینه، پژوهش‌هایی مانند هیرایوا (Hiraiwa, 2005)،

<sup>1</sup> standard free relatives

<sup>2</sup> transparent free relatives

<sup>3</sup> wh-question with conjoined wh-pronouns

<sup>4</sup> symmetry

<sup>5</sup> asymmetry

<sup>6</sup> theta theory

داگلاس\_ براون (Douglas-Brown, 1996) و ابنی (Abney, 1987) انجام شده‌است. نمونه‌های (۱۴) و (۱۵) نشان‌دهنده رفتار متقارن گروه اسمی و بند، در اعطای نقش کنشگر و کنش‌پذیر به گروه‌های اسمی یکسان است.

14. The Romans destroyed the city  
Agent Theme

لشگریان روم شهر را ویران کردند.

15. The Roman destruction of the city  
Agent Theme

تخریب شهر توسط لشگریان روم

در هر دو نمونه بالا (بند در نمونه (۱۴) و گروه اسمی در جمله (۱۵)) نقش‌های کنشگر و کنش‌پذیر به گروه‌های اسمی یکسانی (لشگریان روم به عنوان کنشگر و شهر به عنوان کنش‌پذیر) اعطا شده‌اند. همچنین، گروه اسمی و بند، درباره اعطای نقش معنایی، رفتار متقارنی از خود نشان داده‌اند.

از دیدگاه تخصصی، رایج‌ترین معنای مورد استفاده واژه‌های تقارن و عدم تقارن در زبان‌شناسی به ارتباط‌های دوگانه<sup>۱</sup> میان مؤلفه‌ها در یک گروه گفته می‌شود (Citko, 2011, p. 4). ارتباط بین دو مؤلفه در یک گروه متقارن است. به گونه‌ای که به ازای هر جفت خطی  $\langle X, Y \rangle$  در یک گروه، یک جفت خطی  $\langle Y, X \rangle$  نیز در همان گروه وجود داشته باشد. برای نمونه، رابطه عموزادگی در مبحث روابط خانوادگی، یک رابطه متقارن است. اگر علی عموزاده حسن باشد، حسن نیز عموزاده علی خواهد بود. ارتباط بین دو مؤلفه در یک گروه نامتقارن است، اگر به ازای هر جفت خطی  $\langle X, Y \rangle$  در گروه، یک جفت خطی  $\langle Y, X \rangle$  در همان گروه وجود نداشته باشد. برای نمونه، بزرگ بودن سن یک نفر نسبت به فرد دیگر، یک رابطه نامتقارن است. اگر علی از حسن بزرگتر باشد، حسن هم نمی‌تواند از علی بزرگتر باشد.

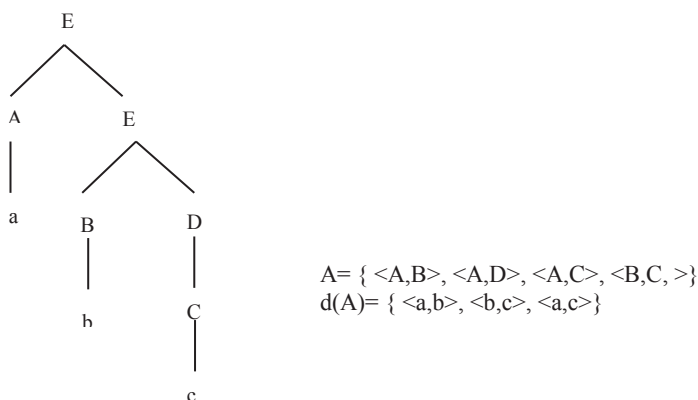
در نمودار درختی جمله، سازه فرمانی می‌تواند دوسویه و یا یک‌سویه باشد. در سازه فرمانی دوسویه، هر یک از سازه‌ها می‌توانند بر دیگری سازه فرمانی داشته باشند. این رابطه از نوع رابطه متقارن است زیرا یک حالت مشابه برای هر دو سازه وجود دارد. در سازه فرمانی یک‌سویه، فقط یکی از سازه‌ها بر سازه دیگر سازه فرمانی دارد و این حالت برای سازه دیگر امکان‌پذیر نیست. این رابطه از نوع رابطه نامتقارن است زیرا حالت سازه فرمانی فقط برای یک سازه بر سازه دیگر وجود دارد و دو سازه از نظر این شرایط با یک‌دیگر متفاوت هستند.

<sup>1</sup> binary relationship

به باور چیتکو (Citko, 2000; Citko, 2003; Citko, 2005) در ادغام متقارن سازه‌ها با یک‌دیگر، دو سازه دخیل در ادغام، دارای رفتار مشابهی در سازه‌فرمانی مشترک یک سازه هستند. نمونه‌های (۸) تا (۱۳) جمله‌هایی هستند که بندهای درونی آن‌ها دارای سازه‌های مشترکی بین خود هستند. به این صورت که یک سازه دارای خوانش مشترک بین بندها است و این سازه مشترک، فقط یک بار نمود آوایی پیدا کرده‌است. از جنبه دیگر می‌توان گفت که بندها، دارای رابطه متقارن با یک‌دیگر هستند زیرا یک سازه را بین خود به اشتراک دارند و این سازه مشترک دارای رفتار یکسانی در هر دو بند است. برای نمونه، در جمله (۱)، گروه اسمی *کدام برنامه تلویزیونی* دارای خوانش مشترک برای هر دو بند جمله است و ارائه دو پاسخ گوناگون به این جمله پرسشی سبب ایجاد بد ساختی معنایی جمله می‌شود. همان‌گونه که در بخش تحلیل داده‌ها نشان خواهیم داد، این گروه اسمی در هر دو بند دارای نقش نحوی یکسان است (مفعول درونی بندها). از جنبه نظام حالت نیز این گروه اسمی در هر دو بند دارای حالت مفعولی است. این گروه اسمی مشترک در حالت پرسشی این نوع از جمله‌ها نیز همزمان برای هر دو بند ایجاد حالت پرسشی می‌کند.

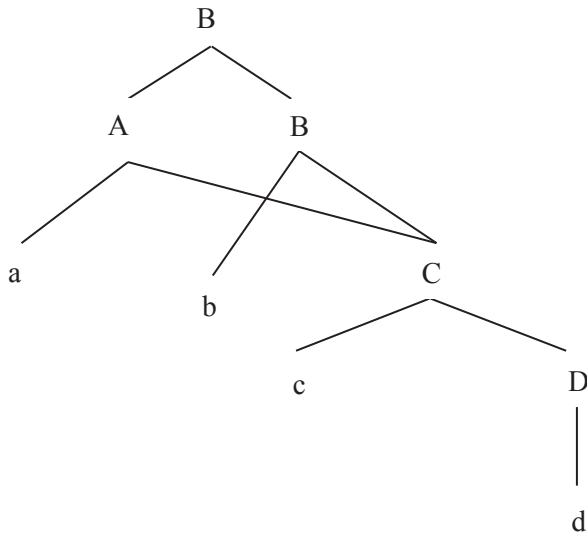
### ۲.۳. تقارن در نحو و پاسخ به چند پرسش

تقارن در ادغام سازه‌ها (اشتراک یک سازه بین دو سازه دخیل در ادغام) با نام «اشراف چندگانه» نیز شناخته می‌شود. تاکنون در نحو، فقط موضوع عدم تقارن سازه‌ها نسبت به یک‌دیگر مطرح بوده‌است. یکی از رابطه‌های نحوی که در آن موضوع عدم تقارن سازه‌ها با یک‌دیگر اهمیت دارد، «اصل تناظر خطی» کین (Kayne, 1994) است. بر پایه این اصل، بخش آوایی زبان فقط قادر به تلفظ جمله‌هایی است که بین سازه‌های تشکیل‌دهنده آن، رابطه سازه فرمانی نامتقارن وجود دارد (شکل ۷).



شکل ۷. اصل تناظر خطی بر اساس کین (Kayne, 1994, p. 6)

برای پذیرش سازه‌هایی که تحت اشراف چندگانه هستند، باید به این پرسش پاسخ داد که بخش آوایی زبان ترتیب خطی تلفظ آن‌ها را چگونه تعیین می‌کند. دلیل نپذیرفتن وجود سازه‌های متقارن در نحو، به دلیل ناتوانی بخش آوایی زبان برای تعیین ترتیب تلفظ سازه‌های مشترک بر پایه «اصل تناظر خطی» کین (Kayne, 1994) است (شکل ۸).



$$d(A) = \{ \langle a, b \rangle, \langle a, c \rangle, \langle a, d \rangle, \langle b, c \rangle, \langle b, d \rangle, \langle c, d \rangle, \langle c, b \rangle, \langle d, b \rangle \}$$

شکل ۸. ساختار ادغام متقارن

شکل (۸)، نشان‌دهنده ادغام متقارن سازه C بین دو گروه A و B است. در این شکل، اگر این سازه مشترک را با دو گروه A و B در نظر بگیریم، ترتیب‌های  $\langle b, c \rangle$  و  $\langle c, b \rangle$  برای نظام محاسباتی زبان مشکل‌ساز است. زیرا سازه‌های b, c, d می‌توانند هم‌زمان پیش و پس از یک‌دیگر قرار داشته باشند. این موضوع سبب می‌شود ترتیب تلفظ خطی آن‌ها ناممکن باشد.

با در نظر گرفتن پژوهش‌های دیگری که در پیوند با ادغام متقارن و سازه‌های ایجادشده از طریق آن انجام شده‌است، می‌توان مفاهیم اصلی «اصل تناظر خطی» را برای سازه‌هایی که دارای رابطه متقارن با یک‌دیگر هستند، نیز بهره گرفت. یک روش برای خطی‌سازی این نوع از ساختارها، در پژوهش‌های افرادی مانند ویلدر (Wilder, 2008; Widler, 1999b)، گراچانین-یوکسک (Gračanin-Yüksek, 2007) و جانسون (Johnson, 2007) ارائه

شده است. بر اساس این پژوهش‌ها، مفهوم «سازه‌فرمانی» به گونه‌ای بازنگری می‌شود که ساختارهای فاقد سازه مشترک، از آن متأثر نمی‌شوند. بازنگری در مفهوم سازه‌فرمانی، این امکان را برای سازه‌های مشترک فراهم می‌کند که به صورت ابقایی<sup>۱</sup> خطی سازی شوند و برای تلفظ آن‌ها، نیاز به حرکت آشکار و یا مخفی نباشد (Citko, 2011, p. 52). در این بازنگری مفهوم سازه‌فرمانی، فرض بر این است که اصل تناظر خطی می‌تواند برخی از ترتیب‌های ایجادشده بین سازه‌ها را نادیده بگیرد (Citko, 2011, p. 53). ویلدر (Wilder, 2008; Widler, 1999b) با ارائه مفهوم «تسلط کامل»<sup>۲</sup> توانست مشکل ترتیب خطی برای سازه‌های مشترک را از بین ببرد. مفهوم «تسلط کامل» نسبت به مفهوم «تسلط»، دارای محدودیت بیشتری است. ویلدر (Wilder, 2008) مفهوم «تسلط کامل» را این گونه تعریف می‌کند:

۱۶. تسلط کامل بر اساس ویلدر (Wilder, 2008, p. 238-239)

الف)  $X$  دارای تسلط کامل بر  $\alpha$  است اگر و تنها اگر  $X$  بر  $\alpha$  مسلط باشد و  $X$  عنصر  $\alpha$  را با سازه دیگری در اشتراک نداشته باشد.

ب)  $\alpha$  بین دو عنصر  $X$  و  $Y$  مشترک است اگر و تنها اگر ۱. دو عنصر  $X$  و  $Y$  هیچ کدام بر دیگری تسلط نداشته باشند و ۲. دو عنصر  $X$  و  $Y$  هر کدام بر عنصر  $\alpha$  مسلط باشند.

ویلدر (Wilder, 2008) در تعریف سازه‌فرمانی و ترتیب خطی نیز بر مفهوم و رابطه «تسلط کامل» تکیه می‌کند. وی، برای تعیین خطی‌شدگی سازه‌ها در جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی، استفاده از اصل تسلط کامل را پیشنهاد می‌کند.

۱۷. ترتیب خطی بر پایه مفهوم «تسلط کامل» بر اساس ویلدر (Wilder, 2008, p. 243)

الف) عنصر  $X$  بر عنصر  $Y$  دارای سازه‌فرمانی است اگر عنصر  $X$  بر عنصر  $Y$  دارای تسلط کامل نباشد.

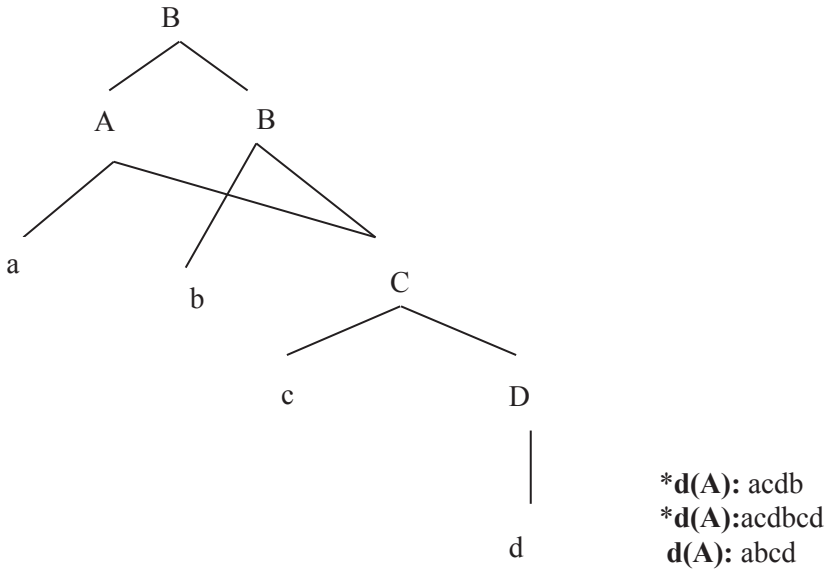
ب)  $d(A)$  عبارت است از مجموعه‌ای از گره‌ها<sup>۳</sup> که تحت تسلط کامل  $A$  قرار دارند.

با در نظر گرفتن مفهوم بازنگری‌شده سازه‌فرمانی و مفهوم «تسلط کامل»، می‌توان در شکل ۸، ترتیب‌های خطی غیرممکن  $\langle b, d \rangle$ ،  $\langle b, c \rangle$  و  $\langle d, b \rangle$ ،  $\langle c, b \rangle$  بین سازه‌ها را از سیستم محاسباتی زبان حذف نمود. سپس، می‌توان ترتیب درست خطی‌شدگی سازه‌ها را به دست آورد.

<sup>1</sup> in-situ

<sup>2</sup> full dominance

<sup>3</sup> terminals



شکل ۹. ترتیب خطی سازه مشترک در ساختار اشرف چندگانه

با توجه به این موضوع که گره C به صورت کامل تحت تسلط کامل A قرار ندارد، بنابراین گره C باید در بند دوم، خطی سازی شود.

$$d(A) = \{ \langle a,b \rangle, \langle a,c \rangle, \langle a,d \rangle, \langle b,c \rangle, \langle b,d \rangle, \langle c,d \rangle, \langle c,b \rangle, \langle d,b \rangle \}$$

$$d(A) = \{ \langle a,b \rangle, \langle a,c \rangle, \langle a,d \rangle, \langle c,d \rangle \}$$

مفهوم جدید «تسلط کامل»، فاقد تأثیر بر سازه‌هایی است که عنصر مشترک بین خود ندارند و در ترتیب خطی سازی سازه‌های آن‌ها بی‌اثر است.

موضوع مهم دیگری که با در نظر گرفتن فرایند ادغام متقارن مطرح می‌شود، فرایند بازبینی مشخصه‌ها در نظامی است که امکان وجود ادغام متقارن در آن وجود دارد. نظام حالت «جستجوگر-هدف»<sup>۱</sup> که به وسیله چامسکی (Chomsky, 2000; Chomsky, 2001) بیان شد، راه حل مناسب را به ما ارائه می‌کند. در این نظام، ارزش گذاری مشخصه‌ها جایگزین بازبینی مشخصه‌ها گردیده است. در این نظام، مشخصه حالت یک گروه اسمی به عنوان یک مشخصه ذاتی در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه بازتابی از «مشخصه‌های فای»<sup>۲</sup> بر هسته‌های زمان و گروه فعلی کوچک است. در این نظام، مشخصه‌های تعبیرناپذیر به صورت فاقد ارزش وارد نظام

<sup>1</sup> probe-goal  
<sup>2</sup> phi-features

محاسباتی می‌شوند و عملیات تطابق تحت شرایط ساختاری مناسب، به ارزش‌گذاری مشخصه‌های فاقد ارزش می‌پردازد. در نظام «جستجوگر-هدف» امکان رابطه تطابق بین یک هدف با چند جستجوگر به صورت هم‌زمان وجود دارد.

در مبحث مطرح‌شده توسط چامسکی (Chomsky, 2000; Chomsky, 2001) در باره نظام «جستجوگر-هدف»، موضوع رابطه تطابق بین یک جستجوگر و چند هدف و یا چند جستجوگر و یک هدف پذیرفته نشده است. بر این پایه، هیرایوا (Hiraiwa, 2005) امکان ارزش‌گذاری مشخصه‌ها به صورت هم‌زمان در دو هدف توسط یک جستجوگر را بررسی می‌نماید و این عملیات را «تطابق چندگانه»<sup>۱</sup> می‌نامد. وی با اشاره به شواهدی از زبان فنلاندی نشان می‌دهد که هسته گروه زمان می‌تواند هم‌زمان با فاعل درونه‌ای شده و پوچ واژه وارد رابطه تطابق شود (Hiraiwa, 2005, p. 51). انگاره‌ای که وی به آن اشاره می‌کند، رابطه تطابق بین یک جستجوگر و دو هدف است که خود می‌تواند احتمال وجود چند جستجوگر و یک هدف را نیز فراهم کند. وی با آوردن شواهدی از زبان فنلاندی نشان می‌دهد که هسته گروه زمان می‌تواند هم‌زمان با فاعل درونه‌ای شده و پوچ واژه وارد رابطه تطابق شود (همان).

۱۸. تطابق چندگانه بر اساس هیرایوا (Hiraiwa, 2005, p. 51)

- a)  $P_{u\Phi} > G_{uCase, \Phi}, G_{uCase, \Phi}$   
 b)  $P_{u\Phi}, P_{u\Phi} > G_{uCase, \Phi}$

در فرایند بازبینی مشخصه‌ها توسط نظام محاسباتی زبان، عملیات تطابق برای ارزش‌گذاری مشخصه‌ها استفاده می‌شود. در این فرایند، بر اساس رابطه سازه‌فرمانی که بین «جستجوگر» و «هدف» وجود دارد، نظام تطابق به ارزش‌گذاری مشخصه‌های فاقد ارزش می‌پردازد. برای نمونه، هسته زمان که مشخصه فای آن ارزش‌گذاری نشده است با گروه اسمی موجود در جایگاه مشخص‌گر گروه بیشینه فعلی کوچک که مشخصه فای آن دارای ارزش است، وارد رابطه تطابق می‌شود. به این وسیله مشخصه فای هسته زمان در جمله ارزش‌گذاری می‌شود. با پذیرش ادغام متقارن و اشتراک یک عنصر بین دو گره، این پرسش مطرح می‌شود که ارزش‌گذاری مشخصه‌های سازه مشترک بین دو گره چگونه انجام خواهد شد. برای نمونه، اگر یک گروه اسمی بین دو گروه زمان مشترک باشد، مشخصه حالت این گروه اسمی توسط کدام هسته زمان ارزش‌گذاری خواهد شد؟ در صورتی که مشخصه حالت گروه اسمی مشترک بین دو گروه زمان ارزش‌یکسانی را دریافت نماید، نظام محاسباتی زبان با مشکلی روبه‌رو نیست. هر چند، اگر

<sup>1</sup> multiple agree

مشخصه حالت گروه اسمی مشترک، دو ارزش متفاوت را از دو هسته زمان دریافت نماید، بر پایه پژوهش چیتکو (Citko, 2011, p. 49)، نظام محاسباتی زبان بر اساس ساختار ساخت‌وازی آن زبان به ارزش‌گذاری مشخصه حالت آن گروه اسمی می‌پردازد. گروسز (Grosz, 2009) پژوهشی مشابه درباره چگونگی ارزش‌گذاری هم‌زمان مشخصه فای یک هسته زمان توسط دو گروه اسمی موجود در جایگاه مشخص‌گر گروه بیشینه فعلی کوچک، انجام داده‌است. وی بیان می‌کند اگر دو گروه اسمی دارای مشخصه فای شمار به‌صورت مفرد باشند، در آن صورت پدیده «تطابق جمعی» رخ می‌دهد. این امر، سبب می‌شود مشخصه فای هسته زمان به‌صورت جمع ارزش‌گذاری گردد.

چیتکو (Citko, 2011) با ارائه شواهدی از زبان انگلیسی و صربی-کرواتی، وجود ساخت‌هایی که دارای اشتقاق متقارن هستند را بیان می‌کند. باور داشتن به وجود ادغام متقارن در اشتقاق این ساخت‌ها، رویکردهای ساده و باصرفه‌ای را ایجاد می‌کند. یکی از این ساخت‌ها، جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی است. ویلیامز (Williams, 1978) بیان می‌کند که این نوع از پرسش‌ها، شامل ساختارهای دارای اشراف چندگانه هستند. چیتکو (Citko, 2011, p. 56) برای اثبات دوبندی بودن پرسش‌های هم‌پایه، رویکرد پرسش‌های هم‌پایه با حرکت موازی را مورد بررسی قرار می‌دهد. وی معتقد است که یک مشکل اساسی در این بحث وجود دارد که هر پرسش‌واژه از هم‌پایه مختلف استخراج می‌شود. وی موضوع اشراف چندگانه را از ساخت هم‌پایگی جدا نمود و برای هم‌پایگی، رویکرد متقارن را پیشنهاد کرد. به عنوان مثال، برای جمله (۲۰)، نمودار درختی (۱۰) را پیشنهاد کرد.

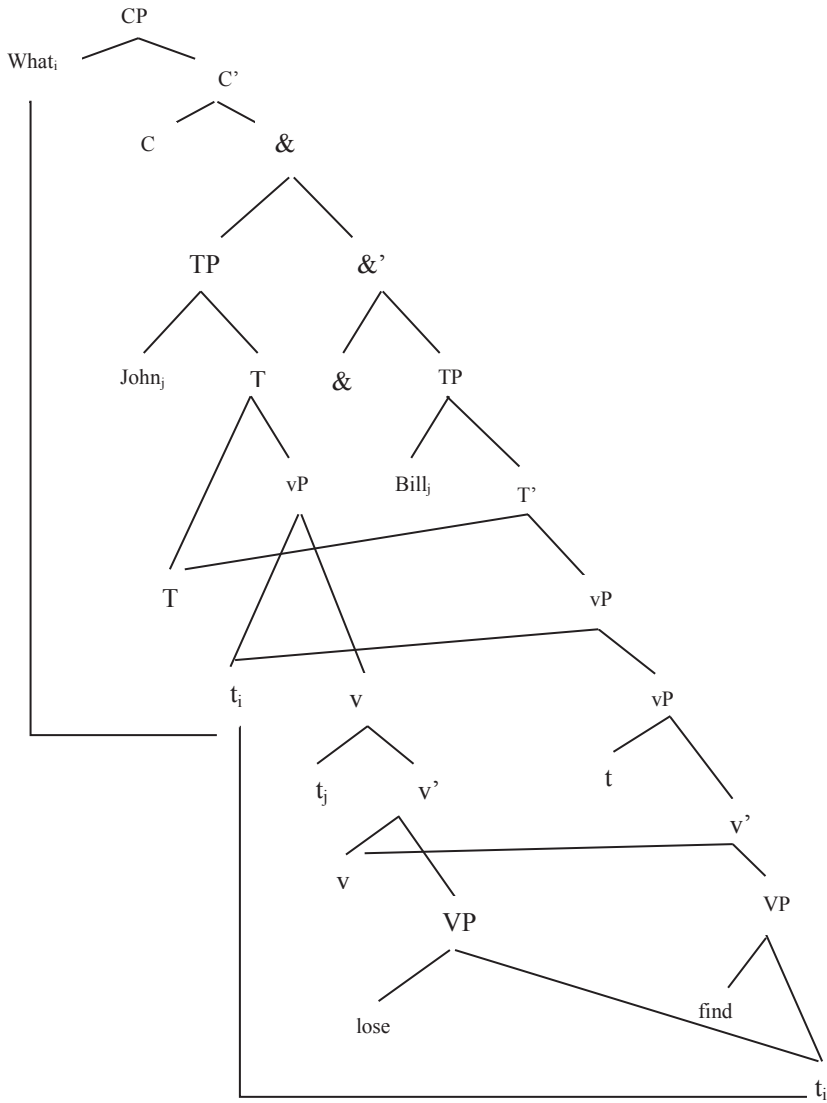
19. John lost the ball and Mary found it.

جان توپ را گم کرد و مری آن را پیدا کرد.

20. What did John lose and Mary find?

جان چه چیزی را گم کرد و مری پیدا کرد؟ (Citko, 2011, p. 56)





شکل ۱۰. ساختار جمله هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی بر اساس ادغام متقارن بر اساس چیتکو (Citko, 2011, p. 56)

چیتکو (Citko, 2011, p. 56) برای رویکرد خود مبنی بر وجود ادغام متقارن در این نوع از ساخت‌های پرسشی، شواهدی را اشاره می‌نماید:

الف. جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی از «محدودیت ساخت‌های هم‌پایه» پیروی نمی‌کند.

21. a) \* What<sub>i</sub> did John lose glasses and Mary find t<sub>i</sub>?

چه چیزی را جان عینکش را گم کرد و مری پیدا کرد؟

b) What<sub>i</sub> did John lose t<sub>i</sub> and Mary find t<sub>i</sub>?

چه چیزی را جان گم کرد و مری پیدا کرد؟ (Citko, 2011, p. 56)

نادستوری بودن جمله (۲۱ الف) به این دلیل است که حرکت فقط از داخل یکی از هم‌پایه‌ها صورت گرفته‌است. دلیل دستوری بودن جمله (۲۱ ب)، این است که حرکت از داخل هر دو هم‌پایه به صورت هم‌زمان انجام شده‌است. با در نظر گرفتن ادغام متقارن، می‌توان این پدیده را به این صورت تبیین نمود که فقط یک پرسش‌واژه بین هر دو هم‌پایه به صورت اشتراکی وجود دارد. ب. وجود چندین پرسش‌واژه هم‌نمایه در ابتدای جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی امکان‌پذیر نیست.

22. \* What<sub>i</sub> what<sub>j</sub> did John lose t<sub>i</sub> and Mary Find t<sub>j</sub>?

چه چیزی را چه چیزی را جان گم کرد و مری پیدا کرد؟

این وضعیت در زبان‌هایی که امکان قرار گرفتن چندین پرسش‌واژه در ابتدای جمله‌های آن‌ها وجود دارد، مانند زبان لهستانی (نمونه (۲۳)) نیز وجود دارد.

23. \* Co<sub>i</sub> co<sub>j</sub> Jan zgubił t<sub>i</sub> a Piotr znalazł t<sub>j</sub>?  
what<sub>i</sub> what<sub>j</sub> Jan lost t<sub>i</sub> and Piotr found t<sub>j</sub>  
What did Jan lose and Piotr find?

چه چیزی را جان گم کرد و پتر پیدا کرد؟ (Citko, 2011, p. 57)

دلیل این امر، وجود محدودیت‌های آوایی است. هر چند در زبان لهستانی امکان قرار گرفتن چندین پرسش‌واژه در ابتدای بند جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی وجود دارد. هر چند، به شرط آنکه این پرسش‌واژه‌ها به طور هم‌زمان و با یکدیگر از درون هم‌پایه‌ها خارج شوند. در جمله (۲۴ الف)، پرسش‌واژه‌ها به صورت هم‌زمان از هر دو بند خارج شده‌اند و به جایگاه مشخص گر گروه بیشینه متمم‌نما قرار گرفته‌اند. هر چند، در جمله نادستوری (۲۴ ب)، در بند دوم جمله فقط یکی از پرسش‌واژه‌ها به جایگاه مشخص گر گروه بیشینه متمم‌نما حرکت کرده‌است و این عمل به بدساختی جمله منجر شده‌است.

<sup>1</sup> coordinate structure constraint

24. a) Co<sub>j</sub> komu<sub>i</sub> Jan kupił t<sub>j</sub> t<sub>i</sub> a Piotr wysłał t<sub>j</sub> t<sub>i</sub>?  
 what<sub>j</sub> whom<sub>i</sub> Jan bought t<sub>j</sub> t<sub>i</sub> and Piotr sent t<sub>j</sub> t<sub>i</sub>  
 What did Jan buy for whom and Piotr send to whom?

چه چیزی را یان برای کی خرید و پتر به کی فرستاد؟

b)\*Co<sub>j</sub> komu<sub>i</sub> Jan kupił t<sub>j</sub> t<sub>i</sub> a Piotr zgubił t<sub>j</sub>?  
 what<sub>j</sub> whom<sub>i</sub> Jan bought t<sub>j</sub> t<sub>i</sub> and Piotr lost t<sub>j</sub>  
 What did Jan buy for whom and Piotr lose?

چه چیزی را یان برای کی خرید و پتر گم کرد؟ (Citko, 2011, p. 57)

ج. پرسش‌واژه موجود در ابتدای جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی باید شرایط یکسانی از نظر مشخصه حالت در هم‌پایه‌ها داشته باشد. بر پایه پژوهش‌های بورزلی (Borelsly, 1983)، دایلا (Dyla, 1984) و فرانکز (Franks, 1993; Franks, 1995) پرسش‌واژه

منتقل شده به ابتدای جمله، باید نیازهای نظام حالت داخل هر هم‌پایه را در نظر گیرد.

25. a) Kogo Jan lubi t a Piotr kocha t?  
 who<sub>.ACC</sub> Jan like t<sub>.ACC</sub> and Piotr love t<sub>.ACC</sub>  
 Whom does Jan like and Piotr love?

چه شخصی را یان دوست دارد و پتر عاشقش است؟

b)\* Kogo /\* komu Jan lubi t a Piotr ufa t?  
 who<sub>.ACC</sub> / who<sub>.DAT</sub> Jan like t<sub>.ACC</sub> and Piotr trust t<sub>.DAT</sub>  
 Whom does Jan like and Piotr trust?

چه شخصی را یان دوست دارد و پتر اعتماد دارد؟ (Citko, 2011, p. 58)

جمله (۲۵ الف)، به دلیل یکسان بودن مشخصه حالت اختصاص داده شده به پرسش‌واژه (که توسط فعل‌های موجود در داخل هم‌پایه‌ها ارائه شده است)، دستوری است. هر چند علت نادرستی بودن جمله (۲۵ ب)، این است که فعل‌های داخل هم‌پایه‌ها، مشخصه‌های حالت مختلفی را به پرسش‌واژه اختصاص می‌دهند. این در حالی است که پرسش‌واژه بین هر دو هم‌پایه مشترک است.

#### ۴. تحلیل داده‌ها

با بررسی ویژگی‌های گروه اسمی مشترک در جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی در زبان فارسی، می‌توان به ویژگی‌های مشترک بین این گروه اسمی در جمله‌های زبان فارسی و انگلیسی پی برد. ویژگی نخست، این است که در زبان فارسی، پرسش‌واژه باید به طور هم‌زمان از هر دو هم‌پایه حرکت نماید و در صورت تخطی از این امر، جمله تولید شده بدساخت خواهد بود:

۲۶. الف) علی برنامه خبر را دوست دارد تماشا کند ولی زهرا دوست ندارد تماشا کند.

ب) علی {کدام برنامه تلویزیونی را}؛ دوست دارد تماشا کند ولی زهرا دوست ندارد؛  
تماشا کند؟

ج) \*علی {کدام برنامه تلویزیونی را} دوست دارد تماشا کند ولی زهرا دوست ندارد  
برنامه خبر را تماشا کند؟

۲۷. الف) علی در انتخابات به نماینده تازه کار رای داد اما زهرا رای نداد.

ب) علی در انتخابات {به چه شخصی}؛ رای داد اما زهرا {رای نداد؟

ج) \*علی در انتخابات {به چه شخصی}؛ رای داد اما زهرا به نماینده تازه کار رای نداد؟

نمونه‌های (۲۶ ج) و (۲۷ ج) حالت پرسشی نادستوری جمله‌های درست (۲۶ الف) و (۲۷ الف) هستند. در نمونه‌های (۲۶ ج) و (۲۷ ج)، گروه‌های اسمی متناظر در بندهای هم‌پایه، هم‌زمان با یک‌دیگر مورد پرسش واقع نشده‌اند. به بیان دیگر، نادستوری بودن جمله‌های (۲۶ ج) و (۲۷ ج) مانند نمونه (۲۱ الف) زبان انگلیسی، به این دلیل است که در هم‌پایه‌های اول، گروه‌های اسمی *کدام برنامه تلویزیونی را* و *به چه شخصی* هم‌زمان با گروه‌های اسمی متناظر خود در هم‌پایه‌های دوم خارج نشده‌اند.

وجود چندین پرسش‌واژه هم‌نمایه در ابتدای جمله‌های پرسشی دارای حرکت موازی در زبان فارسی مانند زبان انگلیسی (جمله ۲۲ الف)، امکان‌پذیر نیست.

۲۸. \* {چه چیزی را}؛ {چه چیزی را}؛ علی {گم کرد و زهرا {پیدا کرد؟

باید توجه داشت که پرسش‌واژه‌ها در زبان فارسی در حالت بی‌نشان به صورت ابقایی<sup>۱</sup> در جمله‌های پرسشی قرار می‌گیرند. بر این مبنای باقی ماندن پرسش‌واژه‌ها در هم‌پایه‌ها، سبب ایجاد خوانش‌های مختلف از پرسش‌واژه می‌شود (جمله ۲۹ الف)) و ارائه یک پاسخ واحد، منحصر به بدساختی جمله می‌شود (جمله ۲۹ ب):

۲۹. علی {چه چیزی را}؛ گم کرد و زهرا {چه چیزی را}؛ پیدا کرد؟

الف) علی یک مداد گم کرد و زهرا یک پاک‌کن پیدا کرد.

ب) \*یک مداد

یکسان بودن نظام حالت گروه اسمی در دو هم‌پایه، از دیگر ویژگی‌های جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی در زبان فارسی مانند زبان لهستانی (نمونه ۲۵) است. در نمونه (۳۰)، گروه اسمی مورد پرسش، در هم‌پایه‌ها دارای حالت مفعولی است اما در جمله نادستوری (۳۱)، گروه اسمی مورد پرسش در هم‌پایه اول، دارای حالت مفعولی و در هم‌پایه دوم، دارای حالت فاعلی است که منجر به بدساختی جمله شده است.

<sup>۱</sup> wh-in-situ

۳۰. علی {چه چیزی را} i گم کرد ولی زهرا i<sub>1</sub> پیدا کرد؟

۳۱. \*علی {چه شخصی را} i دوست دارد ولی i<sub>1</sub> زهرا را نمی‌شناسد؟

از سوی دیگر، نادرستی بودن جمله (۳۱)، به سبب استفاده از دو موضوع مختلف برای محمول‌های دو هم‌پایه نیز هست. به این صورت که پرسش‌واژه در هم‌پایه نخست، دارای نقش معنایی کنش‌پذیر و در هم‌پایه دوم، دارای نقش معنایی کنش‌گر است. دقت در ویژگی‌های گروه زمان بین هم‌پایه‌ها نشان می‌دهد که یکسان بودن زمان بین هر دو هم‌پایه (جمله ۳۲) سبب خوش‌ساختی جمله و تفاوت زمان بین هم‌پایه‌ها (جمله ۳۳) منجر به بدساختی جمله خواهد شد. این وضعیت نشان‌دهنده وجود یک گروه زمان مشترک بین هم‌پایه‌ها است.

۳۲. علی چه چیزی را گم کرد ولی زهرا پیدا کرد؟

۳۳. \*علی چه چیزی را گم می‌کند ولی زهرا پیدا کرد؟

در جمله (۳۲)، زمان فعل در هر دو هم‌پایه به صورت زمان گذشته است که سبب دستوری بودن جمله شده است. هر چند در جمله نادرستی (۳۳)، زمان فعل در هم‌پایه اول به صورت زمان حال و در هم‌پایه دوم به صورت زمان گذشته است که این امر منجر به بدساختی جمله شده است. مشترک بودن گروه فعلی کوچک بین دو هم‌پایه را می‌توان از یکسان بودن جهت فعل<sup>۱</sup> در هم‌پایه‌ها نتیجه‌گیری کرد. زیرا وجود فعل‌های دارای جهت‌های مختلف در دو هم‌پایه، امکان‌پذیر نیست و سبب نادرستی شدن جمله می‌شود (جمله‌های نادرستی (۳۵) و (۳۶)).

۳۴. علی چه چیزی را دوست دارد اما زهرا دوست ندارد؟

۳۵. \*علی چه چیزی را گم می‌کند و خریده شد؟

۳۶. \*چه چیزی خریده می‌شود ولی علی گم کرد؟

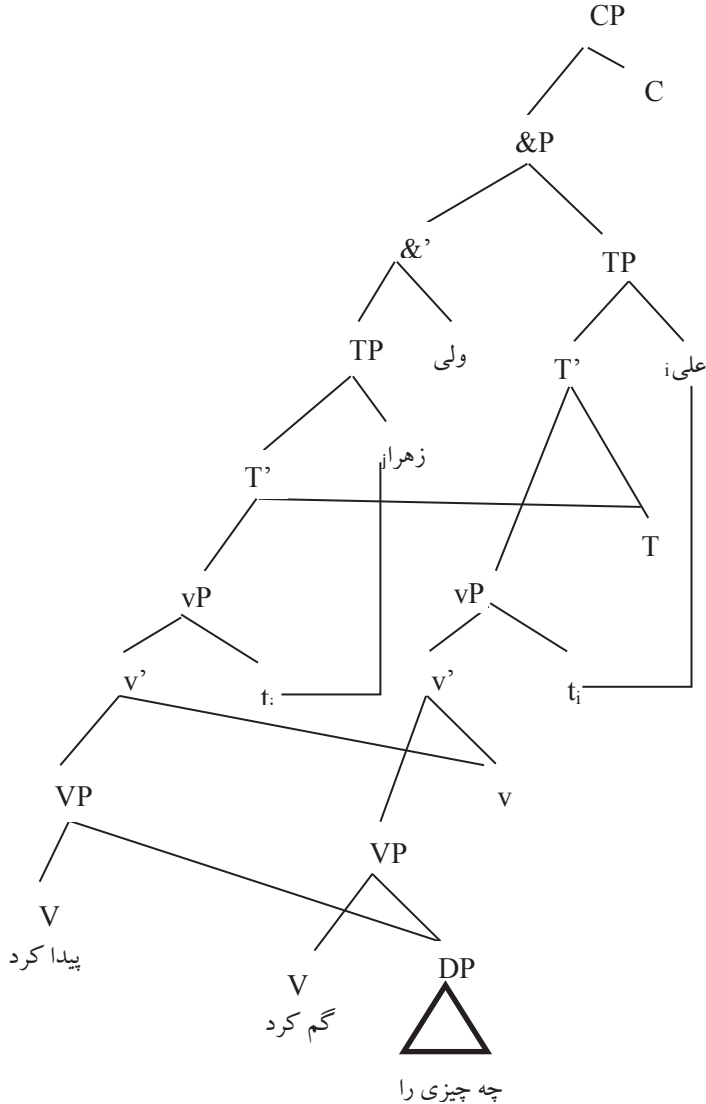
نمونه (۲۸)، نیز نشان می‌دهد که گروه متمم‌نما بین دو هم‌پایه مشترک است. زیرا امکان وجود چندین پرسش‌واژه هم‌نمایه در ابتدای سؤال‌های پرسشی دارای حرکت موازی در زبان فارسی امکان‌پذیر نیست.

با توجه به این شواهد تجربی مبنی بر وجود سازه مشترک گروه اسمی، گروه متمم‌نما، گروه زمان و گروه فعلی کوچک بین هم‌پایه‌ها در جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی، نمودار درختی جمله (۳۲) (که به صورت جمله (۳۷) بازنویسی شده است) بر پایه ادغام متقارن، در شکل (۱۱) ترسیم می‌شود.

<sup>1</sup> voice

۳۷. علی چه چیزی را گم کرد ولی زهرا پیدا کرد؟

Numeration = {C<sub>1</sub>, T<sub>1</sub>, v<sub>1</sub>, V<sub>2</sub>, &<sub>1</sub>, ۱, چه چیزی را، ولی، پیدا کردن، گم کردن، علی، زهرا، گم کرد، علی}



شکل ۱۱. ساختار جمله هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی در زبان فارسی بر اساس ادغام متقارن چیتکو (Citko, 2005)

در این جمله، هم‌پایه‌ها هم‌زمان با یک‌دیگر تشکیل می‌شوند. برای تشکیل گروه‌های بیشینه فعلی بزرگ در هم‌پایه‌ها، گروه اسمی مفعول که بین دو هم‌پایه مشترک است، با فعل‌های واژگانی

گم کردن و پیدا کردن در هم‌پایه‌ها هم‌زمان ترکیب می‌شود و حالت مفعولی خود را به وسیله این فعل‌ها ارزش‌گذاری می‌کند. سپس، هسته گروه فعلی کوچک هم‌زمان با دو گروه بیشینه فعلی بزرگ در هم‌پایه‌ها ادغام می‌شود و گروه میانه فعلی کوچک را تشکیل می‌دهد. پس از این مرحله، گروه‌های فاعلی در جایگاه مشخص‌گر دو گروه فعلی کوچک در هم‌پایه‌ها ادغام می‌شوند. این عمل سبب تشکیل دو گروه بیشینه فعلی کوچک در هم‌پایه‌ها می‌شود. در پی آن، یک هسته زمان، هم‌زمان با دو گروه بیشینه فعلی کوچک در هم‌پایه‌ها ترکیب می‌شود و مشخصه‌های فاعلی هسته زمان از طریق گروه‌های فاعلی موجود در جایگاه مشخص‌گر این گروه‌های بیشینه فعلی کوچک، ارزش‌گذاری می‌شود. سپس، دو گروه فاعلی جهت‌بازینی مشخصه «اصل فرافکن گسترده» گروه‌های زمان بند خود، به جایگاه مشخص‌گر این گروه‌های زمان حرکت می‌کنند. در هم‌پایه دوم، هسته گروه ربط با هسته زمان ترکیب می‌شود و گروه میانه ربطی را تشکیل می‌دهد. به دنبال آن، از طریق ادغام گروه میانه ربطی و گروه زمان در هم‌پایه اول، گروه بیشینه ربط تشکیل می‌شود. سرانجام با ادغام هسته گروه متمم‌نما، گروه بیشینه متمم‌نما تشکیل می‌شود و اشتقاق جمله پایان می‌یابد.

با در نظر گرفتن این ساختار سلسله‌مراتبی، در می‌یابیم که تمامی مشخصه‌های تعبیرناپذیر سازه‌های مشترک مفعول، هسته گروه فعلی کوچک، هسته گروه زمان و گروه بیشینه متمم‌نما ارزش‌گذاری و حذف شده‌اند. اکنون با توجه به «اصل خوانش کامل»<sup>۱</sup> ادجر (Adger, 2003) و هورنستین و همکاران (Horenstein et al, 2005) و بازنمون جمله، این ساختار واجد شرایط اعمال قواعد صورت معنایی و بخش‌آوایی زبان است. صورت منطقی زبان می‌تواند بر ساختار ایجاد شده اعمال شود و خوانش معنایی آن را ایجاد کند. از سوی دیگر، بخش‌آوایی جمله، ترتیب خطی تلفظ اجزای جمله را بر اساس اصل «تسلط کامل» ویلدر (Wilder, 2008, p. 243)، تعیین و اجرا می‌کند.

## ۵. نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، پاسخ به این پرسش بود که با توجه به مفهوم ادغام متقارن مطرح‌شده توسط چیتکو (Citko, 2011; Citko, 2005)، در اشتقاق جمله‌های زبان فارسی نیز این پدیده قابل مشاهده است یا خیر. داده‌های مورد نیاز این پژوهش با بررسی روابط نحوی بین سازه‌های جمله‌های هم‌پایه پرسش‌واژه‌ای دارای حرکت موازی فراهم شد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که با توجه به روابط نحوی موجود میان سازه‌های این جمله‌ها مانند ویژگی‌هایی

<sup>1</sup> full interpretation principle

یکسان برای گروه اسمی مشترک بین هر دو هم‌پایه (هم‌زمانی حرکت، دارا بودن نظام حالت یکسان در دو هم‌پایه، عدم به کارگیری موضوع‌های مختلف محمول‌ها در هم‌پایه‌ها)، یکسان بودن زمان و جهت فعل در هم‌پایه‌ها و همچنین نبود امکان به کارگیری بیش از یک پرسش‌واژه در جایگاه مشخص‌گر گروه بیشینه متمم‌نما، می‌توان وجود سازه‌های مشترک بین هم‌پایه‌ها را در این جمله‌ها پذیرفت. باور به وجود ادغام متقارن در اشتقاق این جمله‌ها، می‌تواند در توصیف روابط نحوی بین سازه‌های آن‌ها موفق عمل نماید. این نتیجه‌گیری همسو با یافته‌های چیتکو (Citko, 2005; Citko, 2011) مبنی بر وجود فرایند ادغام متقارن در ساختار جمله‌های زبان انگلیسی و صربی-کرواتی، پژوهش شعبانی و همکاران (Sha'bani et al., 2010) درباره ساخت هم‌پایگی در زبان فارسی است. همچنین، یافته‌های پژوهش هم‌راستا با بررسی شعبانی (Sha'bani, 2013) مبنی بر عدم وجود فرایند حرکت در ارتقا‌گره راست و پیشنهاد وجود گروه اسمی مشترک بین هم‌پایه‌ها و پژوهش کریمی و واعظی (Karimi & Vaezi, 2018) در تحلیل ساختار هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای با استفاده از رویکرد ادغام موازی و اشراف چندگانه است.

### فهرست منابع

- شعبانی، منصور (۱۳۹۲). «ارتقاء گره راست در زبان فارسی». *ادب پژوهی*، شماره ۲۴. صص ۱۷۰-۱۳۹
- شعبانی، منصور، عالیبه کرد زعفرانلو کامبوزیا، فردوس آقاگل‌زاده و ارسلان گلفام (۱۳۸۹). «ساخت هم‌پایگی: با نگاهی به زبان فارسی». *ادب پژوهی*، شماره ۱۳. صص ۱۵۶-۱۳۱.
- واعظی، هنگامه و یادگار کریمی (۱۳۹۸). «پرسش‌های چند پرسش‌واژه‌ای هم‌پایه در زبان فارسی: تحلیل رده شناختی-نحوی». *زبان‌پژوهی*. سال ۱۱. شماره ۳۲. صص ۱۵۹-۱۷۷.
- کریمی، یادگار و هنگامه واعظی (۱۳۹۷). «ادغام موازی، اشراف چندگانه و ساختار هم‌پایگی پرسش‌واژه‌ای». *پژوهش‌های زبانی*. سال ۹. شماره ۱. صص ۵۸-۳۹.

### References

- Abney, S. (1987). *The English noun phrase in its sentential aspect* (PhD thesis). MIT, Cambridge, USA.
- Adger, D. (2003). *Core syntax, a minimalist approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachrach, A., & Katzir, R. (2009). Right-node raising and delayed spell-out. In K. Grohmann (Ed.). *Inter Phases: Phase-theoretic Investigations of Linguistic Interfaces* (pp. 283-316). Oxford: Oxford University Press.
- Bachrach, A., & Katzir, R. (2017). Linearizing structures. *Syntax*, 20, 1-40.
- Borsley, R. D. (1983). A note on the Generalized Left Branch Condition. *Linguistic Inquiry*, 14, 169-74.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass: MIT Press.



- Chomsky, N. (2000). Minimalist inquiries: the framework. In R. Martin, D. Michaels & J. Uriagereka (Eds.), *Step by step: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik* (pp. 89–155). Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (2001). Beyond explanatory adequacy. In C. Collins (Ed.), *MIT Occasional Papers in Linguistics* (pp.1-28. Vol. 20). Cambridge, Mass: MIT, Department of Linguistics and Philosophy, MITWPL.
- Citko, B. (2000). *Parallel merge and the syntax of free relatives* (PhD thesis). Stony Brook University, New York, USA.
- Citko, B. (2003). ATB wh-questions and the nature of Merge. In M. Kadowaki & Sh. Kawahara (Eds.), *Proceeding of the 33<sup>rd</sup> North East Linguistic Society* (pp. 87–102). Amherst: GLSA Publication.
- Citko, B. (2005). On the nature of merge: external merge, internal merge, and parallel merge. *Linguistic Inquiry*, 36 (4), 475-496.
- Citko, B. (2011). *Symmetry in syntax: merge, move, and labels*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas-Brown, D. (1996). *In search of syntactic symmetry: on the parallels between clausal and nominal hierarchical structure* (PhD thesis). University of Durham, Durham, UK.
- Dyla, S. (1984). Across-the-board dependencies and case in Polish. *Linguistic Inquiry*, 15, 701–05.
- Epstein, S., Erich M. G., Kawashima, R., & Kitahara, H. (1998). *A derivational approach to syntactic relations*. New York: Oxford University Press.
- Franks, S. (1993). On parallelism in across-the-board dependencies. *Linguistic Inquiry*, 4, 509–29.
- Franks, S. (1995). *Parameters of Slavic morphosyntax*. New York: Oxford University Press.
- Gartner, H. M. (1999). Phrase linking meets minimalist syntax. In S. Bird, A. Carnie, J. D. Haugen & P. Norquest (Eds.), *Proceedings of the Eighteenth West Coast Conference on Formal Linguistics* (pp. 159–169). Somerville, Mass.: Cascadilla Press.
- Goodall, G. (1983). A three-dimensional analysis of coordination. *Proceedings of the Chicago Linguistic Society*, 19, 146-154.
- Goodall, G. (1987). *Parallel structures in syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gračanin-Yüksek, M. (2007). *About sharing* (PhD thesis). MIT, Cambridge, USA.
- Grosz, P. (2009). *Movement and agreement in right-node raising constructions* (unpublished manuscript). MIT, Cambridge, USA.
- Hiraiwa, K. (2005). *Dimensions of symmetry in syntax: agreement and clausal architecture* (PhD thesis). MIT, Cambridge, USA.
- Hornstein, N., Nunes, J., & Grohmann, K. K. (2005). *Understanding Minimalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (2007). LCA+Alignment=RNR. *Workshop on Coordination, Subordination and Ellipsis*. presented at University of Tübingen, June 2007. Retrieved from <<http://people.umass.edu/kbj/homepage/Content/tuebingen.pdf>>.
- Johnson, K. (2012). Toward deriving differences in how WH Movement and QR are pronounced. *Lingua*, 122 (6), 529–553. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.11.010>
- Karimi, Y., & Vaezi, H. (2018). Parallel merge, multidominance and the structure of wh-Coordination. *Journal of Linguistic Researches*, 9 (1), 39-58 [In Persian].
- Kayne, R. (1994). *The anti-symmetry of syntax*. *Linguistic Inquiry Monograph Twenty-Five*. Cambridge: MIT Press.
- Sha'bani, M., Kord Za'feranloo Kambozia, A., Agha Gholzadeh, F., Golfam, A. (2010). Coordination and its determination in Persian. *Journal of Adab Pazhuhi*, 4(13), 131-156 [In Persian].
- McCawley, J. (1982). Parentheticals and discontinuous constituent structure. *Linguistic Inquiry*, 13, 91–106.
- Moltmann, F. (1992a). *Coordination and comparatives* (PhD thesis). MIT, Cambridge, USA.
- Muadz, H. (1991). *Coordinate structures: a planar representation* (PhD thesis). University of Arizona, Arizona, USA.

- Sarkar, A., & Joshi, A. (1996). Coordination in tree adjoining grammars: formalization and implementation. In J. Tsujii (Ed.), *The 16th International Conference on Computational Linguistics* (pp. 610–615). Denmark: Association for Computational Linguistics.
- Sha'bani, M. (2013). Right Node Raising in Persian. *Journal of Adab Pazhuhi*, 7(24), 149-170 [In Persian].
- Starke, M. (2001). *Move dissolves into Merge: A theory of locality* (PhD thesis). University of Geneva, Geneva, Switzerland.
- Vaezi, H., Karimi, Y. (2019). Conjoined multiple wh-questions in Persian: typo-syntactic analysis. *Zabanpazhuhi*, 11(32), 159-177. doi: 10.22051/jlr.2018.17841.1445 [In Persian].
- Vries, M. D (2005a). Merge: properties and boundary conditions. *Linguistics in the Netherlands*, 22, 219-30.
- Vries, M. D (2005b). Coordination and syntactic hierarchy. *Studia Linguistica*, 59, 83-105.
- Vries, M. D (2008). Asymmetric merge and parataxis. *Canadian Journal of Linguistics*, 53, 355-85.
- Wilder, Ch. (1999a). Transparent free relatives. In S. Blake & E. Kim (Eds.), *Proceedings of the Seventeenth West Coast Conference on Formal Linguistics* (pp. 685–99). Stanford: CSLI Publications.
- Wilder, Ch. (1999b). Right node raising and the LCA. In S. Bird, A. Carnie, J. D. Haugen & P. Norquest (Eds.), *Proceedings of the Eighteenth West Coast Conference on Formal Linguistics* (pp. 586–598). Somerville, Mass: Cascadilla Press.
- Wilder, Ch. (2008). Shared constituents and linearization. In K. Johnson (Ed.), *Topics in Ellipsis* (pp. 229-258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, E. (1978). Across-the-board rule application. *Linguistic Inquiry*, 9, 31-43.
- Zhang, N. (2004). Move is remerge. *Language and Linguistics*, 5 (1), 189-209.

## Research article: Symmetric Merge in Persian Syntax, Evidences from Across-The-Board Wh and Wh Questions

Seyed Mahdi Sadati Nooshabadi<sup>1</sup>

Mehdi Sabzevari<sup>2</sup>

Narjes Banou Sabouri<sup>3</sup>

Mazdak Anoushe<sup>4</sup>

Received: 15/06/2019

Accepted: 11/03/2020

### Abstract

Asymmetric merge of the sentence constituents enables the Phonetic Form of the language to put the merged constituents in proper order for pronunciation based on the “Linear Correspondence Order”. The existence of various constructions like across-the-board wh and wh-questions derived by the computational system of language and different methods for analyzing them proposed by various scholars, have led to reviewing the certainty of the asymmetric relation between the merged constituents.

Chomsky (2001) proposes two kinds of merge: external merge and internal merge. External merge takes two disjoint syntactic objects and combines them to form one larger syntactic object. Internal merge, often referred to simply as Move, is an operation “responsible” for displacement in grammar. This intuition implies the possibility that syntactic objects can be pronounced and interpreted in different positions. Considering the characteristics of external and internal merge, Citko (2000, 2003, 2005) proposed the third kind of merge operation namely as Parallel merge. Parallel merge (symmetric merge) is like external merge in that it takes two distinct objects as its input. However, it is also like internal merge in that it combines one with a subpart of the other.

The symmetric merge leads to multi-dominance structures in which a constituent is simultaneously dominated by more than one node. Multi-dominance structures have special characteristics and the computational system of language needs special mechanisms for handling them. Important questions which should be answered

---

<sup>1</sup> PhD Candidate in Linguistics, Payam-e-Nour University, Tehran, Iran (corresponding author); [sadati@student.pnu.ac.ir](mailto:sadati@student.pnu.ac.ir)

<sup>2</sup> Assistant Professor of Linguistics, Payam-e-Nour University, Tehran, Iran; [m.sabzevari@shahryar.tpnu.ac.ir](mailto:m.sabzevari@shahryar.tpnu.ac.ir)

<sup>3</sup> Associate Professor of Linguistics, Payam-e-Nour University, Tehran, Iran; [n.sabouri@gilan.pnu.ac.ir](mailto:n.sabouri@gilan.pnu.ac.ir)

<sup>4</sup> Assistant Professor, Department of Linguistics, University of Tehran, Iran; [mazdakanushe@ut.ac.ir](mailto:mazdakanushe@ut.ac.ir)

about these structures are how to linearize them and how the features of shared elements are checked.

The asymmetric relation among the constituents of sentence is necessary since only the asymmetric constituents have the prerequisites needed for the Phonetic Form of the language to pronounce the constituents according to the LCA (Kayne, 1994). Apparently, the symmetric constituents are not able to be pronounced since they violate the LCA but the studies of Wilder (1999b, 2008), Gračanin-Yüksek (2007) and Johnson (2007) on modifying the definition of c-command have paved the way to make the symmetric merged constituents compatible with the prerequisites for the Phonetic Form. The newly developed notion enables the PF to linearize the shared elements in situ. In this new definition, the LCA can ignore some of the orders which violate the LCA. Wilder (2008) proposed the notion of “full dominance” which enables the shared elements to be pronounced correctly. According to Wilder (2008:238-9):

- a. X fully dominates  $\alpha$  if and only if X dominates  $\alpha$  and X does not share  $\alpha$ .
- b.  $\alpha$  is shared by X and Y if and only if (i) neither of X and Y dominates the other, and (ii) both X and Y dominate.

Moreover, the definition of c-command is modified relying on the full dominance as follows:

- a. X c-commands Y only if X does not fully dominate Y
- b.  $d(A)$  = the set of terminals fully dominated by A.  
(Wilder 2008:243)

By this definition the shared elements, since they are not fully dominated by A, are not considered in  $d(A)$  and the PF has the correct order for pronunciation.

The second property of the multi-dominance structures is about feature checking of the shared elements. The operation “Agree” in the Minimalist Programme is responsible for providing values to unvalued features. This operation is a one-to-one relationship between Probe and Goal in a c-command domain. In symmetric merge this relationship turns into a many-to-one relationship between Probes and Goals. In order to solve this issue, Hiraiwa (2005) explores the possibilities of single Probe valuing features on different Goals simultaneously in a process which he calls as “Multiple Agree”. His study suggested the opposite in which the Agree operation can take place between several Probes and a single Goal as schematized below:

$$\begin{array}{l}
 \mathbf{P_{u\Phi}} > \mathbf{G_{uCase,\Phi}}, \mathbf{G_{uCase,\Phi}} \\
 \mathbf{P_{u\Phi}}, \mathbf{P_{u\Phi}} > \mathbf{G_{uCase,\Phi}} \\
 \text{Hiraiwa (2005: 51)}
 \end{array}$$

Having this mechanism, the shared element in multi-dominance structures can have its unvalued features being valued by two Probes simultaneously. Any inconsistency between the obtained values may result in ungrammaticality of the derived sentence unless the morphological component will determine whether the result is possible or not.

For studying the possibility of existence of symmetric merge in deriving the sentences in the Persian language, the across-the-board wh and wh-questions are selected. Based on the evidences observed from the internal relations among the constituents of the across-the-board wh and wh-questions in Persian language such

as existence of the same tense in two conjuncts, impossibility of voice mismatches of little verbs between two conjuncts, simultaneous movement of the noun phrase from two conjuncts, lack of multiple fronting of wh-elements, existence of the same case in both conjuncts for the shared noun phrase and impossibility of using of different arguments of predicates in two conjuncts, it is concluded that a noun phrase, little v, T, and C heads are shared between the two conjuncts. Accepting the existence of shared elements between two conjuncts provides us with simple and comprehensive analysis for across-the-board wh and wh-questions in Persian. Moreover, analyses based on symmetric merge can also be used for studying other structures in Persian such as parasitic gap, right node raising, gapping, and wh-questions with conjoined wh-pronouns. In all the cited structures, we have shared element(s) the characteristics of which the symmetric merge approach can explain in a simple and convincing way.

**Keywords:** Symmetric Merge, Across-The-Board wh and wh-questions, Feature Valuation, Linear Order

## از تکواژ تا واژه: رویکرد تطبیقی نام مشاغل در زبان فارسی و فرانسه<sup>۱</sup>

ساناز دهخوارقانی<sup>۲</sup>

ناهید جلیلی مرند<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۷/۲۲

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

پژوهش حاضر در حوزه ساخت واژه به انجام رسیده است؛ علمی که به بررسی ساختار درونی واژه‌ها پرداخته و بر شناخت تکواژها، معنای آنها و دامنه فراوانی‌شان متمرکز است. برای بررسی و تحلیل تکواژهای /-گر/، /-بان/، /-دار/ و /-چی/ را که در زبان فارسی، برای ساخت نام شغل‌های پربسامد به کار می‌روند، را برگزیده‌ایم. به این منظور، واژه‌های مشتق با این ساختار را در حوزه نام شغل‌ها، در زبان فارسی و فرانسه گردآوری کرده‌ایم تا به بررسی و تحلیل ساختار آنها بپردازیم. در این راستا، پژوهش خود را با نگاهی اجمالی به فرایند اشتقاق آغاز کرده‌ایم. سپس، چند تعریف بنیادین در علم ساخت واژه آورده شد

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.27147.1742

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد مترجمی زبان فرانسه، دانشگاه علامه طباطبائی؛ s\_dehkharghani@yahoo.com

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیان فرانسه، دانشیار گروه زبان فرانسه، هیأت علمی دانشگاه الزهراء (نویسنده مسئول)؛

djalili@alzahra.ac.ir

تا به روشن تر کردن یافته‌های پژوهش کمک کند. با بهره‌گیری از مفاهیم مورد اشاره، این فرایند پربسامد در زمینه تولید نام شغل‌ها را به صورت تطبیقی در دو زبان بررسی کرده‌ایم. پس از آن، به وجوه اشتراک و افتراق این جزء معنادار واژه، در موارد اشاره شده در دو زبان پی برده‌ایم. یافته‌های این پژوهش تطبیقی نشان داد که هر چهار تکواژ بررسی شده در چهارچوب این مقاله، هر یک چند معادل در زبان فرانسه دارند. این امر نمایانگر گستردگی و پرباری علم ساخت‌واژه در زبان فرانسه است.

**واژه‌های کلیدی:** علم صرف، واژه، تکواژ، پسوند، شغل‌ساز.

## ۱. مقدمه

زبان، یکی از اندک پدیده‌های اجتماعی و طبیعی است که به سبب انعطاف‌پذیری بالای خود، همواره در حال دگرگونی است. پژوهش‌های زبان‌شناختی نشان می‌دهد که «زبان به موازات هر تحول اجتماعی، اقتصادی، علمی و صنعتی به تکاپو افتاده و با خودجوشی بی‌نظیری، خود را با تحولات زمان سازگار کرده و سریعاً بافت بیرونی آن (واژگان) و به تدریج بافت درونی آن (نظیر ساختمان و دستور) را تغییر داده و با تحولات همگام می‌شود.» (Keshani, 1992, p. 7). در واقع، زبان این قدرت را دارد که با توجه به نیازهای زمانی و اجتماعی پیوسته واژه‌های جدیدی بسازد و قدیمی‌ترها را از چرخه گفت‌وگو و نگارش خارج کند. از سوی دیگر، پیوند زبان با تمدن، علوم، فناوری و ترجمه متن‌های گوناگون، آن را در برابر دشواری‌های بیان مفاهیم در قالب امکانات خود قرار داده است. تلاش‌های زبان‌شناسان و نهادهای مرتبط با واژه‌شناسی و واژه‌سازی مانند فرهنگستان، بیانگر آن اند که زبان گاهی برای بیان بهتر و دقیق‌تر مفاهیم، به فرایند واژه‌سازی و تولید نوواژه‌ها، با کمک گستره واج‌های موجود و در چهارچوب قواعد پذیرفته شده، بسیار نیازمند است. این تغییرات و زایش واژگانی چگونه انجام می‌پذیرد؟ بی‌تردید، هر واژه‌ای که زاده می‌شود می‌بایست از قاعده‌های دستوری ویژه‌ای پیروی کند. اگر همه بایستگی‌های زبانی و قاعده‌های دستوری در آفرینش واژه‌ها در نظر گرفته شوند، نوواژه که ممکن است یک واژه مشتق، مرکب یا ساده باشد به مرور به وسیله گویشوران آن زبان پذیرفته می‌شود. این نوواژه، جای خود را در داد و ستدهای گفتاری و نوشتاری باز می‌کند. در این مقاله، ابتدا با نگاهی اجمالی به روند زایش و تولید واژگان در زبان، به تعریف علم صرف یا ساخت‌واژه می‌پردازیم. سپس، با بهره‌گیری از رویکرد اشتقاقی که پربسامدترین روش تولید واژگانی در بیشتر زبان‌هاست، نام شغل‌ها را در دو زبان فارسی و فرانسه مورد بررسی قرار می‌دهیم.

### ۱.۱. پرسش‌ها و فرضیه‌های پژوهش

با توجه به اینکه نام شغل‌ها در زبان فارسی با پسوندهای گوناگونی ساخته می‌شود، این پرسش مطرح می‌شود که هر پسوند شغل‌ساز در زبان فارسی برابرنهاده یکسان و مشخصی در زبان فرانسه دارد؟ در این راستا، چگونگی ترکیب، اشتقاق واژه‌ها و معادل‌هایشان در هر دو زبان از یک ساختار دستوری پیروی می‌کنند؟ با توجه به تکواژهای شغلی و شبکه معنایی‌شان، برای هر دسته از واژه‌ها معادل‌های مناسبی انتخاب شده‌است یا معادل‌های روان‌تر و درست‌تری را می‌توان جایگزین آن‌ها کرد؟ از آن جایی که دو زبان فارسی و فرانسه علاوه بر تفاوت ساختاری، از جنبه واژگان از یک ریشه نیستند، فرض بر این است که هر پسوند شغل‌ساز فارسی چند معادل در زبان فرانسه دارد. به سبب فاصله جغرافیایی و فرهنگی بین دو زبان، همچنین ساختار متفاوت آن‌ها، ترکیب و اشتقاق واژگان از یک ساختار دستوری پیروی نمی‌کنند. هر چند، در پیوند با گزینش معادل مناسب برای تکواژهای شغلی، گزینش نباید اشکال داشته باشد. زیرا ارتباط زبانی با همین واژه‌های مرکب برقرار می‌شود، اما همیشه می‌توان با سیر دگرگونی‌های زبانی به معادل‌های بهتری اندیشید. با در نظر گرفتن این پرسش‌ها و فرضیه‌ها، برآنیم نخست، نام شغل‌های گوناگون را در هر دو زبان بررسی و تجزیه کنیم. سپس، جداگانه به مطالعه ساختار نحوی هر یک پردازیم تا به این ترتیب شباهت‌ها و تفاوت‌های هر گروه از واژه‌ها با پسوندی ویژه را مورد بررسی قرار دهیم. هر چند، تعداد تکواژهای شغلی بی‌شمار است و بررسی همه آن‌ها در چهارچوب یک مقاله نمی‌گنجد. بر این مبنا، برخی از آن‌ها را که بحث برانگیزترند، به عنوان پیکره پژوهش برگزیده‌ایم. در این راستا، برای بیان روشن‌تر یافته‌ها، برای هر تکواژ چندین نمونه ارائه داده‌ایم. این مقاله، با استناد به دیدگاه‌های زبان‌شناسان در پیوند با معنای سرنمونی هر تکواژ به روش تحلیلی به نگارش درآمده‌است.

### ۲.۱. پیشینه پژوهش

در پیوند با موضوع پژوهش، مقاله‌های گوناگون، فقط به بررسی پسوندهای مختلف مکان‌ساز، گذشته‌ساز، اسم فاعل‌ساز و موارد مشابه بسنده نموده‌اند. از این میان، به مهم‌ترین پژوهش‌ها اشاره می‌کنیم. رضایی و رفیعی (Rezaee & Rafiee, 2016) «بررسی شبکه معنایی پسوند مکان‌ساز «گاه» با رویکردی شناختی» را ارائه کرده‌اند. محمودی بختیاری (Mahmoudi-Bakhtiyari, 1999) «تکواژ «خانه» و عملکرد معنایی آن در ساخت واژه زبان فارسی»، را به نگارش درآورده‌است. پرمون و همکاران (Parmun et al., 2015)، اثر «پسوند گذشته‌ساز در



لری کهگیلویه و بویراحمد و رفتار تلفظی آن» را به چاپ رسانیده‌اند. در پیوند با بررسی تطبیقی پسوندهای شغل ساز در زبان فارسی و فرانسه پژوهشی یافت نشد.

## ۲. واژه‌سازی و روند تولید واژگانی

زبان‌شناسان برای زبان چهار سطح واج‌شناسی، صرف، نحو و معناشناسی در نظر گرفته‌اند. موضوع مقاله حاضر در حوزه ساخت واژه قرار می‌گیرد؛ علمی که به بررسی درونی واژه‌ها می‌پردازد و چگونگی ترکیب تکواژها و واژه‌سازی را مورد مطالعه قرار می‌دهد. برای نمونه، واژه «تلفن چی» از دو تکواژ «تلفن» و «چی» ساخته شده‌است. صرف، یکی از روش‌های مهم پربار کردن ترکیب واژگانی یک زبان و به وجود آوردن نوواژه‌هایی است که زبان، بر پایه شرایط، به آن‌ها بسیار نیازمند است.

واژه‌سازی در آثار زبان‌شناسی این‌گونه تعریف شده‌است:

واژه‌سازی در رایج‌ترین مفهومش به همه فرایندهای تغییر ساخت‌وازی در شکل‌گیری واژه‌ها گفته می‌شود که به دو فرایند اصلی ترکیب و اشتقاق گروه‌بندی می‌گردد. واژه‌سازی، از اصول نظام‌مند ساخت واژه پیروی می‌کند. به این مفهوم، واژه‌های پیچیده‌تر از رهگذر قواعدی که بر روی واژه‌های ساده‌تر اعمال می‌شوند، به وجود می‌آیند و برعکس. همچنین، واژه‌های پیچیده می‌توانند به واژه‌های ساده‌تری که آن‌ها را تشکیل می‌دهند، تجزیه شوند (Crystal, 1988; Bauer, 1983; Akmajian, 1997; quoted from Abolhasani & Pooshaneh, 2011, p. 2).

احمد شفایی (Shafae, 1984) نیز موضوع علم ساخت‌واژه را «در وهله نخست بررسی اجزا کلام و در مرحله پسین بررسی خصوصیات شکل ظاهری و تغییرات حاصله در آن شکل‌ها» می‌داند (Shafae, 1984, p. 7). به باور شقاقی (Shaghahi, 2007)

هدف نهایی مطالعات صرفی، دست یافتن به نظریه‌ای است که دو منظور را برآورده سازد: نخست اینکه بتوان به کمک این نظریه، ساختمان واژه در زبان مورد مطالعه را توصیف کرد و ابزاری برای شناسایی انواع واژه اعم از بسیط و غیر بسیط، عناصر سازنده واژه‌های غیر بسیط و همچنین قواعد ساخت واژه را فراهم آورد؛ علاوه بر این چنین نظریه‌ای باید بتواند موارد استثنایی و شرایط حاکم بر ساخت‌های رایج را نیز توصیف کند؛ دوم دست یافتن به نظریه‌ای است که قدرت توصیف و تبیین حوزه صرف دستور جهانی را داشته باشد. (Shaghahi, 2007, p. 9).

زبان‌شناسان فرانسوی مانند دانیل کوربن (Corbin, 1991) از فرآیندهای ترکیب، اشتقاق، وام‌گیری، گسترش معنایی، اختصارسازی، سرواژه‌سازی و واژه‌های آمیخته به عنوان فرآیندهای

واژه‌سازی در زبان نام می‌برند. به ترتیب، اشتقاق و ترکیب در دو زبان فارسی و فرانسه با بیشترین فراوانی، زیاترین فرایندها و از مهم‌ترین فرایندهای ساخت‌واژه به شمار می‌آیند.

## ۲. ۱. ترکیب و اشتقاق: دو فرایند اصلی ساخت‌واژه

بررسی واژه‌ها نشان می‌دهد که همه آن‌ها یکسان نیستند، بلکه از جنبه ساخت‌واژی در گروه‌های گوناگونی قرار می‌گیرند. به این معنا که هر واژه می‌تواند به طور مستقل از یک یا چند بخش کوچک معنادار - که به آن تکواژ گفته می‌شود - پدید آید. به باور مشکوه‌الدینی، «به تجزیه و نمایش واژه به واحدهای معنی‌دار کوچک‌تر یا تکواژهای سازنده آن، ساخت‌واژه گفته می‌شود.» (Mashkout-Aldini, 2005, p. 13). بر این مبنا، در هر زبان، واژه‌ها به دو گروه واژه‌های بسیط و واژه‌های غیر بسیط گروه‌بندی می‌شوند:

۱. واژه‌های بسیط، واژه‌هایی هستند که بیش از یک جزء ندارند. به این معنا که نمی‌توان بخشی از آن را جدا کرد و در جای دیگری به کار برد. در واقع، این واژه‌ها فقط از یک واحد با معنا ساخته شده‌اند. این واژه‌ها همان «تکواژهای آزادند، بنابراین خود فاقد ساخت صرفی هستند و تنها به عنوان عناصر بسیط می‌توانند در ساخت‌های صرفی پایه واقع شوند» (Kalbasi, 2008, p. 35). برای نمونه، می‌توان برخی واژه‌های فارسی مانند اسب، برف، درد و موارد مشابه را نام برد که معادل فرانسه آن‌ها «cheval»، «neige» و «ouleur» ساخت صرفی هستند. هر چند، در واژه‌سازی هر دو زبان می‌توانند، پایه باشند. «اسب‌سوار»، «برفی»، «دردناک» که معادل فرانسه آن‌ها به ترتیب «douloureux»، «enneigé» و «chevalier» است.

۲. واژه‌های غیر بسیط واژه‌هایی هستند که با گذر از فرایندهای واژه‌سازی یک زبان و بر پایه تکواژهای موجود شکل می‌گیرند. این واژه‌ها، گاه از نظر معنایی و یا دستوری از تکواژ اصلی دور می‌شوند و این گونه واژه‌ای جدید به وجود می‌آید. این گروه از واژه‌ها با دو فرایند اصلی ترکیب و اشتقاق ساخته می‌شوند. مانند:

۱. الف) «Chevalier» به معنای «اسب‌سوار» و «cheval-vapeur» به معنای «اسب بخار»

ب) «Neigeux» به معنای «برفی» و «Chasse-neige» به معنای «برف‌روب»

پ) «Douleueux» به معنی «دردناک» و «souffre-douleur» به معنای «توسری‌خور»

## ۲. ۱. ۱. ترکیب

میتران (Mitterand, 2000)، اکماجیان (Akmajian, 2010)، کلباسی (Kalbasi, 2008) و مشکوه‌الدینی (Mashkout-Aldini, 2005) همگی معتقدند که ترکیب یا مرکب‌سازی

فرایندی است که طی آن دو یا چند واژه بسیط با معنای مستقل (تکواژ آزاد/ مستقل) به هم پیوند می‌خورند تا واژه جدیدی به دست آید. برای ساخت واژه مرکب به چهارچوب‌های گوناگونی می‌توان اشاره کرد که ارائه این موارد در پژوهش حاضر امکان‌پذیر نیست. بنابراین فقط چند نمونه از نام شغل‌ها آورده می‌شود:

2. Globe-trotter = دنیاگرد، جهانگرد / Homme- grenouille = غواص/

Marin- pompier (ارتش نیروی دریایی)

واژه‌های ترکیبی در هر دو زبان اغلب از پیوند دو یا چند تکواژ به وجود آمده‌اند، اما موارد استثنا مانند واژه «غواص» نیز وجود دارد.

## ۲.۱.۲. اشتقاق یا وندافزایی

اشتقاق یکی از رایج‌ترین فرآیندهای واژه‌سازی در ساخت نوواژه هاست که نمونه‌های آن بسیار در زبان فارسی و فرانسه به چشم می‌خورد. در واقع، اشتقاق با بهره‌گیری از بسیاری از سازه‌های کوچک زبان ساخته می‌شود که معمولاً در هیچ لغت‌نامه‌ای فهرست نشده‌اند. این سازه‌های کوچک که به تنهایی استفاده نمی‌شوند و همیشه باید با کلمه‌ها و واژه‌های پایه دیگر پیوند بخورند تا از آن معنای تازه‌ای بسازند، «وند» نام دارند. به واژه‌هایی که به این وسیله و با ترکیب یک یا چند وند همراه با یک جزء معنی‌دار زبان ساخته می‌شوند، مشتق گفته می‌شود. فرهنگ لغت فرانسوی روبرت (Robert, 2012) «وند» را این‌گونه تعریف می‌کند: «وند یک عامل زبانی غیر مستقل است که برای تغییر در معنا و یا نقش دستوری با کلمه پیوند خورده و پیش از بن واژه، میان بن واژه و یا بعد از آن قرار می‌گیرد» (Robert, 2012). بر پایه این تعریف‌ها، «وندها» سازه‌های زبانی غیر مستقل هستند که می‌توانند در شکل و معنی واژه چیره یابند و می‌توان به راحتی آن‌ها را در دسته سازه‌های واژه‌ساز قرار داد. هر چند، باید توجه داشت که «وندها» بر پایه فرایند ساخت‌واژی به دو دسته وندهای تصریفی<sup>۱</sup> و وندهای اشتقاقی<sup>۲</sup> گروه‌بندی می‌شوند. وندهای تصریفی همان‌گونه که از نام‌شان پیداست «نقش نحوی» دارند و «مقوله واژه همراه خود را تغییر نمی‌دهند». به بیان دیگر، وندهای تصریفی، با پیوستن به یک واژه، صورت‌های نحوی گوناگون واژه را فراهم می‌کنند و «کاربردشان قیاسی است». به این معنا که واژه جدید نمی‌سازند، بلکه سبب به وجود آمدن صورت‌های گوناگونی از یک واژه می‌شوند که بر پایه شرایط نحوی به کار

<sup>1</sup> affixes flexionnels

<sup>2</sup> affixes de dérivation

می‌روند. مانند وندهایی که برای روشن کردن شمار، شخص، زمان دستوری و موارد مشابه به کار می‌روند. این در حالی است که وندهای اشتقاقی بر خلاف وندهای تصریفی «نقش واژه سازی دارند، به این معنا که واژه جدید می‌سازند [...]»، تعدادشان از وندهای تصریفی بیشتر است و غالباً مقوله کلمات را تغییر می‌دهند». آن‌ها می‌توانند واژه‌ای با معنای جدید تولید کنند (Kalbasi, 2008, p. 23-24).

سلطانی گرد فرامرزی (Soltani-Gord Faramarzi, 1997) نیز بر این اساس، وندها را در دسته حروف صرفی قرار داده و می‌نویسد:

این حروف را از این جهت صرفی نام نهاده اند که هر گاه به کلمات افزوده شوند در نوع معانی آن کلمات دگرگونی به وجود می‌آید. پس در واقع حروفی هستند که برای گرفتن معانی جدید، آن‌ها را به کلمات می‌پیوندند، اما اساساً در جمله نقشی مستقل برعهده نخواهند داشت، بلکه در معانی کلمات، جدا از نقش آن‌ها در جمله موثرند (Soltani-Gord, 1997, p. 190).

«وندها»، بسته به محل پیوند با بن‌واژه به سه دسته پیشوند، پسوند و میانوند گروه‌بندی شده‌اند. پیشوند همان گونه که از نامش پیداست، وندهایی است که پیش از پایه یا بن‌واژه قرار می‌گیرد. پسوند، پس از بن‌واژه می‌آید. میانوند نیز درون پایه جای می‌گیرد. به این ترتیب، فرایند اشتقاق را می‌توان وندافزایی هم نامید. این فرایند، از جنبه نظری محدودیتی ندارد و می‌توانیم «وندهای» گوناگونی را به یک پایه یا بن‌واژه بیافزاییم. هر چند، بسته به اینکه «وند» افزوده شده پیشوند باشد یا پسوند، از آن به ترتیب به عنوان پیشوند افزایی و یا پسوند افزایی نام می‌بریم که این دو بیشترین نوع فرایند اشتقاق در دو زبان فارسی و فرانسه را در بر می‌گیرند. هر چند گونه دیگری از اشتقاق هم وجود دارد که به آن اشتقاق صفر<sup>۱</sup> گفته می‌شود.

### ۳. تکواژ /-گر/ در نام شغل‌ها

در ادامه، به بررسی چهار تکواژ شغل ساز /-گر/، /-بان/، /-دار/، /-چی/ و فرایند پیوند آن‌ها با اسم و ریشه فعل می‌پردازیم:

/-گر/ (کارگر، جادوگر، آهنگر، بازیگر، تحلیل‌گر، پژوهشگر...): /-گر/، پسوندی فارسی است و معنی فاعلیت می‌دهد (دهخدا)، در فرهنگ جهانگیری هم به معنی «کننده و سازنده» آمده است. به این ترتیب، آهنگر یعنی سازنده آهن و تحلیل‌گر یعنی تحلیل‌کننده. ناتل خانلری (-Natel)

<sup>1</sup> conversion

Khanlari, 1976, p. 166) هم، معنی /-گر/ را «کننده و به کار برنده» بیان می‌کند. مانند پژوهشگر (پژوهش کننده) و گزارشگر (گزارش کننده).

بیشتر زبان‌شناسان بر این باورند که تکواژ /-گر/ دارای معنی فاعلی است. بهره‌گیری از این تکواژ برای بیان شغل و حرفه نیز از همین معنا ریشه می‌گیرد. هر چند، برخی نیز مانند اشرف صادقی (Ashraf Sadeghi, 1991, p. 13) و همچنین انوری و گیوی (Anvari & Givi, 2017 & 2018, p. 188) بر این باورند که پسوند /-گر/، به دو منظور به کار می‌رود؛ نخست، برای بیان صفت فاعلی با معنی مبالغه مانند ستمگر (کسی که بسیار ستم می‌کند)، کارگر (کسی که بسیار کار می‌کند). دوم، برای بیان صفت فاعلی بدون مبالغه، که فقط حرفه و پیشه را می‌رساند و بر مفهوم مبالغه‌آمیز آن کاری ندارد، مانند مسگر (کسی که کارش با مس است) و بازیگر (کسی که نقشی بازی می‌کند). این تکواژ در زبان فارسی به عنوان پسوندی برای ساختن حرفه و پیشه شناخته شده نسبتاً زایا است. همچنین این تکواژ می‌تواند با پیوستن به ریشه‌های گوناگون - که عموماً اسم هستند - مشتقاتی تولید کند که بر معنا و مفهوم «ورزنده کار یا عمل» و «یا کسی که به حرفه و پیشه‌ای مشغول است» دلالت دارند.

### ۳.۱. اسم شی / اسم ذات + تکواژ /-گر/

در این ساختار تکواژ /-گر/ مشتقاتی می‌سازد که معمولاً بر حرفه و پیشه‌ای صنعتی دلالت می‌کنند. مانند:

۳. آهن ← آهنگر، سفال ← سفالگر، کوزه ← کوزه‌گر، مس ← مسگر

در زبان فرانسه نیز همین ساختار وجود دارد. در معادل‌سازی اسم ذات همراه با پسوند /-ier/ و /-ière/ به کار رفته و معنا و مفهوم شغل و حرفه‌هایی را می‌رساند که بیشتر صنعتی هستند. با این تفاوت که در فارسی برای این تکواژ صورت مذکر و مؤنث وجود ندارد و در صورت نیاز برخی واژه‌ها در متن نمایانگر جنس انجام‌دهنده کار هستند.

4. a) Chaudronnier/ Chaudronnière → Chaudron+ n+ -ier/ ière مسگر
  - b) Faïencier/ Faïencière → Faïence (سفال) + ier/ - ière سفالگر
  - c) Métallier/ Métalière → Métal (آهن/فلز) + I+ -ier/ -ière آهنگر
  - d) Potier/ Potière → Pot (کوزه) + -ier/ - ière کوزه‌گر
  - e) Zingueur/ Zingueuse → Zinc (روی) + -eur/ -euse رویگر
  - f) Ferrailleur/ Ferrailleuse → Ferraille (آهن‌پاره) + -eur/ -euse معامله‌گر
- ضایعات آهنی، خریدار آهن‌پاره و ضایعات آهن

شمار چشم‌گیری از مشتقات پسوند «-گر» با این ساختار به کار می‌روند. با این وجود، امروزه کاربرد این ساختار رو به کاهش بوده و جایش را به پسوندواره‌های فعلی (مانند ساز از فعل ساختن، فروش از فعل فروختن، کار از فعل مرکب کار کردن و موارد مشابه) داده که مفهوم دقیق‌تری به مشتق‌ها می‌بخشند.

5. a) Verrier/ Verrière → Verre (شیشه) + -ier/ -ière (شیشه‌گر، شیشه‌فروش)  
b) Céramiste → Céramique (سرامیک) + -iste (سرامیک‌ساز، سرامیک‌کار)  
c) Orfèvre → Or (طلا، زر) + fèvre (homme habile, artisan) (طلاساز)

### ۳.۲. اسم معنی + تکواژ /-گر/

پسوند /-گر/ با پیوستن به اسم معنی می‌تواند صفت فاعلی و یا اسم‌هایی بسازد که بر ورزنده عمل یا حرفه دلالت می‌کنند. مشتقات این ساختار معمولاً بیانگر پیشه‌های هنری، علمی و فرهنگی و حرفه‌های بدنی هستند که مفهوم مبالغه از آن‌ها دریافت می‌شود.

۶. بازی ← بازیگر، صنعت ← صنعت‌گر، شنا ← شناگر، کار ← کارگر، جادو ← جادوگر، افسون ← افسونگر

در زبان فرانسه، این ساختار کمی دگرگون شده است. ساختار مورد اشاره، برای معادل‌گذاری در شغل‌هایی به کار می‌رود که بر پایه ریشه فعل فرانسوی با افزودن پسوندهای /-eur/، /-euse/، /-trice/ و /-teur/ ساخته شده‌اند. معادل فارسی این ساختارها، معمولاً فعلی مرکب و متشکل از عنصر فعلی «کردن» و عنصری غیر فعلی مانند اسم یا صفت است. هر چند، باید توجه داشت که از این ترکیب همیشه نام شغل به وجود نمی‌آید، بلکه می‌تواند اسمی باشد که مبالغه را می‌رساند:

7. a) Exploiteur/ Exploiteuse → Exploiter (استثمار کردن)  
b) Fomentateur/ Fomentatrice de troubles → Foment (آشوب به پا کردن، اخلال آشوب‌گر، اخلال‌گر → ایجاد کردن)  
c) Colonisateur / Colonisatrice → Coloniser (استعمار کردن)  
d) Pilleur/ Pilleuse → piller (غارت کردن) → غارتگر  
e) Usurpateur/ Usurpatrice → Usurper (اشغال کردن، غصب کردن)  
f) Comploter/ Comploter → Comploter (توطئه کردن)  
g) Abuseur/ Abuseuse → Abuser (سوء استفاده کردن) → سوء استفاده‌گر

موارد استثنا هم با این پسوند وجود دارد، مانند نمونه زیر که به جای «قمارگر» واژه «قمارباز»

در زبان فارسی به کار می‌رود.

8. Agioteur/ Agioteuse → Agioter (قمار باز) → (قمار کردن)

مثال‌های زیر نمونه‌هایی از این ترکیب برای کننده کار است:

9. a) Travailleur/ Travailleur → Travailler (کار کردن)
- b) Ouvrier/ Ouvrière → Ouvrier (کار سخت و بدنی کردن)
- c) Illustrateur/ illustratrice → Illustrer → تصویرگر
- d) Racommodeur/ Racommodeuse → Racommoder (رفو کردن)
- e) Enchanteur/ Enchanteuse → Enchanter (جادو کردن، افسون کردن)
- f) Embaumeur, Embaumeuse → Embaumer (مومیا کردن)
- g) Assureur/ Assureuse → Assurer (بیمه کردن)
- h) Moissonneur/ Moissonneuse → Moissonner (درو کردن)

هر چند این قاعده در زبان فرانسه استثناء‌هایی نیز دارد: «forgeron»/ «forgeronne»، «secouriste» و «analyste» مانند دیگر مثال‌ها از ریشه فعل مشتق شده‌اند، اما به ترتیب پسوندهای شغل ساز /-onne/، /-on/ و /-iste/ را پذیرفته‌اند.

10. a) Forgeron/ Forgeronne → Forger (آهنگری کردن)
- b) Secouriste → Secourir (امداد کردن)

برای معادل‌گذاری «Sauveteur» در فارسی از «امدادگر» استفاده شده است، در صورتی که معادل «نجات‌دهنده» برای آن مناسب‌تر است. زیرا از صیغه فعل «نجات دادن» مشتق شده و با توجه به متن، واژه «امدادگر» شاید معادل درستی نباشد.

11. Sauveteur/ Sauveteuse → sauver (نجات دادن)

برای توجیه این نکته کافی است به جمله‌ای معروف از میشل بوتو<sup>۱</sup> و ترجمه آن اشاره کنیم:

12. Le mensonge est parfois un voleur d'énergie ou un sauveteur de dernière minute.

گاهی دروغ انرژی را می‌رباید و گاه نجات‌دهنده لحظه پایانی است.

برخلاف ساختار نخست که کمتر استفاده می‌شود و در حال جایگزینی است، این ساختار در فارسی امروز بسیار پربسامد است. این ساختار، پیوسته در حال تولید مشتقات جدید است که بخش مهمی از آن‌ها اسم‌های مصدر و حاصل مصدر هستند:

۱۳. پالایش ← پالایشگر، گزارش ← گزارش‌گر، پژوهش ← پژوهشگر، آرایش ← آرایشگر

هر چند، در زبان فرانسه می‌توان همان ساختار فعل مرکب با عنصر فعلی «کردن» به همراه اسم

یا اسم مصدر را مبنا قرار داد:

<sup>1</sup> Michel Bouthot

14. a) Chercheur/ Chercheuse → Chercher (پژوهش کردن از فعل پژوهیدن)  
 b) Réceptionniste → Réceptionner (پذیرش کردن از فعل پذیرفتن)  
 c) Éditeur, Éditrice → Éditer (ویرایش کردن از فعل ویراستن)  
 d) Coiffeur/ Coiffeuse → Coiffer (آرایش کردن مو)  
 e) Maquilleur/ Maquilleuse → Maquiller (آرایش کردن صورت)

از آنجایی که زبان فرانسه از جنبه واژگان بسیار بی‌نیاز است، برخی تفاوت‌ها از ظرافت‌های معنایی واژه‌ها ریشه می‌گیرد. برای نمونه، در زبان فارسی برای معادل‌گذاری هر دو واژه «Coiffeur»/«Coiffeuse» و «Maquilleur»/«Maquilleuse»، از واژه «آرایشگر» استفاده می‌کنیم. این در حالی است که معادل دقیق هر یک به ترتیب «آرایشگر مو» و «آرایشگر صورت» است، یا برای دو واژه «Travailleur»/«Travailleuse» و «Ouvrier»/«Ouvrière» از واژه «کارگر» به عنوان معادل استفاده می‌شود. چرا که دو فعل «Travailler» و «Ouvrer» و هر دو به معنای «کار کردن» هستند، اما نکته ظریفی در آن وجود دارد که دانستن آن برای مترجم بی‌فایده نیست. چه بسا در یک متن این تفاوت معنایی جایگاه پررنگی داشته باشد و از ابهامات ممکن برای خواننده جلوگیری کند.

15. a) Travailleur/ Travailleuse → Travailler (کار کردن)  
 b) Ouvrier/ Ouvrière → Ouvrer (کار سخت و بدنی کردن)

### ۳.۳. ماده یا بن فعل + تکواژ /-گر/

پسوند /-گر/ در فارسی می‌تواند به بن ماضی فعل هم پیوسته شود، البته این ساختار نسبت به دو ساختار دیگر کاربرد کمتری دارد و /-گر/ عموماً با اسم پیوند می‌خورد، مانند: رفتن ← رفتگر، کشتن ← کشتگر

در زبان فرانسه نیز این ساختار وجود داشته اما مانند فارسی پربسامد نیست و نمونه‌هایی از این گونه، انگشت شمارند.

16. Éboueur/ Éboueuse → Ébouer (رفتگر)

در زبان فارسی واژه «Balayeur»/«Balayeuse» نیز به عنوان «رفتگر» معنا می‌شود، در صورتی که معادل درست‌تر آن «جاروکش» است. چرا که از اسم «Balai» به معنای جارو ساخته شده و اگر با ساختار فعلی هم مقایسه کنیم «Balayer» به معنای «جارو کشیدن» است و نه «رفتن». بنابراین، بهتر است بسته به نوع متن «Balayeur» با معادل دقیق‌تر «جاروکش» در متن‌های فارسی جایگزین شود.

17. Balayeur/ Balayeuse → Balai (n.m.) جارو، Balayer → جارو کشیدن



### ۴.۳. اسم (از ریشه لاتین) + تکواژ /-گر /

/-گر/ همچنین برای معادل گذاری در واژه‌هایی به کار می‌رود که در زبان فرانسه بر پایه اسمی با ریشه لاتین ساخته شده‌اند:

#### 18. Acteur/ Actrice → بازیگر

این اسم از واژه لاتین «*actor*» به معنای بازیگر گرفته شده‌است.

#### 19. Agriculteur/ Agricultrice → برزگر

این اسم از واژه لاتین «*agricultor*» از ریشه لاتین «*agri*» به معنای مزرعه و پسوند «*-cultor*» به معنای کاشتن، ساخته شده‌است.

#### 20. Logisticien/ Logisticienne → آمایشگر

این اسم از واژه «*logistique*» به معنای آمایش و از ریشه لاتین گرفته شده‌است.

#### 21. Alchimiste → کیمیاگر

این اسم از واژه لاتین قرون وسطی «*alchemy*» به معنای کیمیا گرفته شده‌است.

#### 22. Tortionnaire → شکنجه‌گر

این اسم از واژه لاتین «*tortio*» به معنای شکنجه گرفته شده‌است.

#### 23. Comédien/ Comédienne → بازیگر کمدی، کمدین

این اسم از واژه لاتین «*comoedia*» به معنای طنز و نمایش کمدی گرفته شده‌است.

### ۴. تکواژ /-بان/ در نام مشاغل

در فرهنگ معین /-بان/ به عنوان پسوندی تعریف شده که به پایان واژه پیوسته و معنای حفاظت و نگهداری را می‌رساند. فرهنگ فارسی عمید نیز این پسوند را در ترکیب با واژه دیگر به صورت، یکم، نگه دارنده و محافظت کننده (مانند دروازه‌بان، شتربان) و یا دوم، صاحب و دارنده (مانند مهربان، سایه‌بان و موارد مشابه) بیان کرده‌است. از این پسوند در دستور زبان فارسی (Arang & Khaier, 1970) به عنوان «پسوند محافظت» یاد می‌شود و پسوندی صفت‌ساز است. در واقع، این پسوند، صفت‌های فاعلی می‌سازد که بر «کننده کار» دلالت دارند. در زبان فارسی این تکواژ همیشه با اسم پیوند خورده و حرفه و پیشه‌هایی از آن مشتق می‌شود که وظیفه فرد در آن نگهداری و حفاظت از یک محل و یا حیوان است. این صفت‌ها امروزه در بیشتر موارد، جانشین اسم شده و ماهیت اسم را گرفته‌اند:

۲۴. باغ ← باغبان، زندان ← زندانبان، شتر ← شتربان، دروازه ← دروازه‌بان

در زبان فرانسه پسوند /-بان/ فقط از کاربرد نخست پیروی می‌کند، یعنی برای معادل‌گذاری در واژه‌هایی به کار می‌رود که معمولاً معنا و مفهوم «نگهداری و حفاظت» را می‌دهند. تکواژ نخست این اسم‌ها گاه از اسم مشتق می‌شوند، گاه از ریشه فعلی که معنای نگهداری، مراقب بودن، حفظ کردن و هدایت کردن را می‌رساند.

۱. در ترکیب با اسم برای معادل‌گذاری در واژه‌هایی به کار می‌رود که معمولاً معنا و مفهوم نگهداری و حفاظت را می‌دهند:

25. Geôlier/ Geôlière → geôle ( زندان) + -ier/ -ière → (کسی که مسئولیت نگهداری از زندانی را برعهده دارد)

۲. این نوع اسم زمانی از فعل مشتق می‌شود که فعل معنای نگهداری، مراقب بودن، حفاظت کردن و یا هدایت کردن را برساند:

26. Garde-champêtre → Garder (نگه داشتن، مراقب بودن) ریشه فعل (نگهبان و مراقب دشت) → -e + (نگه داشتن، مراقب بودن) ریشه فعل

27. Veneur (m.) → Vener (شکار کردن و هدایت کردن عملیات شکار) فعل قدیمی

لازم به اشاره است که در گروه نخست، واژه مرکب بوده و از این نوع ترکیب نمونه‌های زیادی در زبان فرانسه وجود دارد و به دو گروه دسته‌بندی می‌شوند:

نخست، افرادی که نگهدارنده کسی، چیزی یا جایی هستند مانند:

28. a) Garde-malade کسی که از بیمار نگهداری می‌کند

b) Garde-pêche کسی که مسئول حفاظت از ماهیگیری است (برای حفظ محیط زیست)  
دوم، اشیائی که سبب حفظ و نگهداری چیزی می‌شوند، موضوعی که در چهارچوب مقاله حاضر نمی‌گنجد اما به سبب اهمیت این نکته، اشاره به آن، به‌جا است:

29. a) Garde-manger صندوقی که در آن مواد غذایی را نگهداری می‌کنند

b) Garde-robe کمد لباس

#### ۴. ۱. تکواژ /-بان/ بر پایه اسم

این ساختار در هر دو زبان بسیار پر بسامد است، اما در چهارچوب این مقاله به آوردن چند نمونه بسنده می‌کنیم. لازم به اشاره است که در بیشتر موارد، بخش نخست این واژه‌ها، معنای خود را دارد اما گاهی این بخش از معنای اصلی دور است. به باور رضایی و رفیعی (Rezaee & Rafiee, 2016) امکان دارد «فرایندهای استعاره و مجاز باعث بسط یا تغییر معنای کل واژه مشتق شوند.» (Rezaee & Rafiee, 2016, p. 142). واژه مشتق «سوزن‌بان» نمونه بارز این فرایندهاست که در هر دو زبان «سوزن» به معنای مجاز آن به کار رفته‌است.

30. a) Chamelier/ Chamelière → de chameau/ chamelle (شتر) + -ier/ -ière → شتربان

b) Geôlier/ Geôlière → geôle ( زندان) + -ier/ -ière → زندانبان

- c) Jardinier/ Jardinière → jardin (باغ) + -ier/ ière → باغبان  
 d) Portier/ Portière → porte (در) + -ier/ -ière → دربان  
 e) Meunier/ Meunière → « moulin » (آسیاب) + -ier/ ière → آسیابان  
 f) Batelier/ Batelière → batel « bateau » (کرجی) + -ier/ -ière → کرجی‌بان  
 g) Aiguilleur/ Aiguilleuse → aiguille (سوزن) + -eur/-euse → سوزن‌بان (راه‌آهن)  
 h) Guetteur/ Guetteuse → Guette (برج دیده‌بانی) + -eur/ -euse → دیده‌بان (مسئول نگهبانی و  
 حفاظت از برج دیده‌بانی)  
 i) Forestier/ Forestière → forêt (جنگل) + -ier/ -ière → جنگل‌بان

لازم به اشاره است که در برخی واژه‌های زبان فرانسه، از جنبهٔ آوایی حرف لاتین «S» حذف شده و به جای آن «اکسان سیرکونفلکس»<sup>۱</sup> به کار می‌رود. هر چند در مشتقات این واژه‌ها، حرف لاتین «S» باز می‌گردد. مانند «Forestier» که به معنای جنگل‌بان است. واژه مشتق دیگری که قابل بحث بوده، نمونهٔ زیر است.

31. Aérostier/ Aérostièr → aérostat (بالن) + -ier/ -ière → بالن \* (خلبان) \*  
 این پرسش مطرح است که واژه خلبان از کجا آمده است؟ امروزه به سکان‌دار هواپیما، «خلبان» می‌گوییم، این واژه از سال ۱۳۱۹ در زبان فارسی به عنوان معادل برای واژه‌های لاتین «aviateur» و «pilote» و برگزیده شد. هر چند با بررسی این سه واژه می‌بینیم که «خلبان» هیچ همانندگی با معادل‌های لاتین خود ندارد: چرا که واژه فرانسوی «aviateur» از واژه «aviation» به معنای هوانوردی (که خود مشتقی از واژه لاتین «avis» به معنای پرنده است) به همراه پسوند -eur/ -euse ساخته شده و واژه «pilote» نیز از فعل «piloter» به معنی «هدایت کردن» ریشه گرفته است.

برای شناخت ریشه واژه فارسی خلبان و اشتقاق آن باید اندکی فراتر برویم. «خلبان» در واقع از دو جز «خَلَه + بان» ساخته شده که «خَلَه» واژه ای فارسی از ریشه فعل «خَلِیدن» می‌باشد که یکی از معانی آن در فارسی «فرو بردن» است و «خَلَه» به عنوان اسم آلت به معنای چوب درازی است که برای هدایت کردن و نگه داشتن قایق در مسیر خود در آب فرو می‌برند و به کسی که این وظیفه را برعهده داشته «خَلَه‌بان» یعنی نگهدارنده خَلَه برای هدایت قایق می‌گفتند. در فرانسه و انگلیسی به مرور کلمه *pilote* (از فعل *piloter* به معنی هدایت کردن) که در اصل هدایت‌کننده و راهنمای کشتی بوده برای هواپیما هم به کار برده شد و از آن پس هدایت‌کننده هواپیما را *pilote* نامیدند؛ کم کم در زبان فارسی نیز این ساختار برای هواپیما تعمیم پیدا کرده و کلمه خَلَه‌بان با حذف «ها» در وسط به خَلَبان و به معنای هدایتگر هواپیما مورد استفاده قرار گرفت. (Nafisi, 2007, p. 110).

<sup>1</sup> circumflex accent

#### ۲.۴. تکواژ /-بان/ بر پایه فعل

در این ساختار، جزء نخست واژه مشتق در هر دو زبان بر پایه فعلی بنا نهاده شده که بیانگر مفهوم نگهداری، مراقب بودن و حفظ کردن و هدایت کردن است.

32. Gardien/ Gardienne → Garder (نگه داشتن، مراقب بودن) + -ien/ -ienne - ریشه فعل (نگه داشتن، مراقب بودن) این اسم مشتق با پذیرفتن متمم اسمی<sup>۱</sup> در موقعیت‌های گوناگون به کار گرفته می‌شود اما معنای اصلی خود که همان «نگه داشتن و مراقب بودن» است را همواره در خود دارد، چه نگهبان زندان باشد<sup>۲</sup> و چه دروازه‌بان (نگهبان گل)<sup>۳</sup>.

33. a) Veilleur / Veilleuse de nuit → Veiller (پاس دادن، شب بیداری و نگهداری در پاسبان، نگهبان شب → -eur/-euse + شب)  
b) Veneur (m.) → Vener (شکار کردن و هدایت کردن عملیات شکار) شکاربان، تازی‌بان (هدایتگر شکار)  
c) Surveillant/ Surveillante → Surveiller (مراقب بودن و نظارت کردن) - + ریشه فعل (مراقب بودن و نظارت کردن) مراقب، ناظر، نگهبان → -ant/ -ante

لازم به اشاره است، گاهی برای واژه «surveillant» معادل «نگهبان» استفاده می‌شود که بهتر است به صورت ناظر و یا مراقب معنا شود. چرا که از ریشه فعل «Surveiller» به معنای «نظارت کردن و مراقب بودن» گرفته شده است. گاهی نیز ریشه فعل که معنای «نگهداری و مراقبت» می‌دهد با واژه‌ای دیگر که معمولاً اسم است، پیوند می‌خورد. در معادل‌گذاری آن، اسم به عنوان پایه قرار گرفته و فعل که معنای «نگه داری و مراقب بودن» می‌دهد با پسوند «-بان» جایگزین می‌شود.

34. a) Garde-champêtre → Garder (نگه داشتن، مراقب بودن) -e + ریشه فعل (نگه داشتن، مراقب بودن) دشتبان (نگهبان و مراقب دشت)  
b) Garde-chasse (شکاربان (نگهبان و مراقب شکار)  
c) Garde-frontière (مرزبان (نگهبان و مراقب مرز)  
d) Garde-frein (ترمزبان (نگهبان و مراقب ترمز در راه آهن)  
e) Garde-barrière (نگهبان تقاطع‌های هم‌سطح

با نگاهی به واژه‌های این بخش، در می‌یابیم که معادل واژگان مشتق فارسی همه در زبان فرانسه مرکب هستند که بخش نخست آن‌ها از فعل «Garder» گرفته شده است.

نکته دیگری که در این مبحث باید در نظر گرفته شود، رقابت و جایگزینی پسوند «-بان» با پسوند «-دار» است. پسوند «-بان» گاهی با پسوند «-دار» که از بن ماضی فعل «داشتن» مشتق

<sup>1</sup> complément du nom

<sup>2</sup> Gardien de prison

<sup>3</sup> Gardien de but

شده، در رقابت هستند. در این راستا، می‌توان نمونه‌هایی مانند «دهدار» و «مرزدار» را به جای «دهبان» و «مرزبان» نام برد. در زبان فرانسه نیز همین قاعده وجود دارد. در برخی از معادل‌ها که عموماً ریشه لاتین داشته و یا تک واژه‌های زبان‌های دیگر هستند، می‌توان پسوند «-بان» را با پسوند «-دار» جایگزین کرد. در نمونه‌های زیر به بررسی این موضوع می‌پردازیم:

35. Concierge → *conservus* (سرایدار) → از واژه لاتین

واژه «Concierge» از واژه لاتین «*conservus*» مشتق شده و از جنبه آوایی \rv\ آن به \B3\\* در زبان فرانسه تبدیل شده است. «*Conservus*» خود از دو تکواژ (*con+ servus*) ساخته شده، «con» به معنای همراهی کننده و «*servus*» صفت فاعلی از فعل «*Servir*» به معنای خدمت کردن است. «*Conservus*» به فردی گفته می‌شود که به همراه خدمت کاران از یک مکان و یا سرا نگهداری کرده و کارهای پاک‌سازی و موارد مشابه را انجام می‌دهد. به همین منظور، در فارسی نگهبان و حافظ‌سرا (کسی که از جایی محافظت می‌کند) معنا می‌دهد که معادل سرایدار (مستخدم و حافظ سرا) نیز برای این واژه انتخاب شده و تعمیم پیدا کرده است. همان‌گونه که می‌بینیم پسوند «-دار» جایگزین پسوند «-بان» شده است. لازم به اشاره است که تلفظ سرایدار (به ضمه نخست) درست نیست و باید از تلفظ سرایدار (به فتحه نخست) به معنای نگهبان و حافظ‌سرا استفاده کرد.

36. Palefrenier / Palefrenière → *Paraverdus* (*verdus*= اسب) -ier/ -ière + از واژه لاتین اصطلح دار، نگهبان اصطلح → *ière*

واژه «Palefrenier» به معنای فردی است که به مراقبت و نگهداری از اسب‌ها می‌پردازد. این واژه از واژه لاتین «*Paraverdus*» با ترکیب پسوند شغل ساز *-ière* / *-ier* ساخته شده است. صورت لاتین این واژه یعنی «*paraverdus*» خود از دو جز «*veredus*»+ «*para*» ترکیب شده که «*para*» به معنای همراه و «*veredus*» به معنی اسب و اصطلح است. در زبان فارسی، می‌توان معادل «نگهبان اصطلح» و یا با برتری پسوند «-دار»، «اصطلح دار» را برای این واژه برگزید.

37. Skippeur/ Skippeuse → skiff (قایق بادبانی) -eur/ -euse + از واژه انگلیسی (قایق بادبانی) سکان‌دار → *skiff* نگهبان سکان یا سکان‌بان

واژه «*Skippeur*» از واژه انگلیسی «*skiff*» به معنی نوعی قایق سکانی گرفته شده و «*Skippeur*» به فردی گفته می‌شود که وظیفه هدایت قایق با سکان را بر عهده دارد. به همین منظور، در زبان فارسی می‌توان معادل «سکان‌بان» را برای آن برگزید که امروزه معادل روان‌تری یعنی «سکان‌دار» جایگزین آن شده است.

38. Serriste (n.) → *sierra* (واژه اسپانیایی «گل‌خانه») → *serre* (باغ شیشه‌ای، گل‌خانه) + *iste* → باغبان  
گل‌خانه، گل‌خانه‌دار

واژه «*Serriste*» از واژه اسپانیایی «*Sierra*» ساخته شده که در فرانسه به شکل «*Serre*» در آمده و به معنی «باغ شیشه‌ای و گل‌خانه» است. این واژه با پسوند اسم‌ساز /-*iste*/ ترکیب شده و حرفه‌ای را ساخته که در آن فرد مسئولیت کشت و کار و نگهداری از فرآورده‌های گل‌خانه‌ای را بر عهده دارد. بنابراین، در فارسی می‌توان معادل‌های «باغبان گل‌خانه» (کسی که مسئولیت مراقبت و حفاظت از باغ گلخانه‌ای را بر عهده دارد) و یا «گل‌خانه‌دار» استفاده کرد با تفاوت این که فقط پسوند «-بان» جای خود را به پسوند «-دار» داده است.

### ۵. تکواژ /-چی/ در نام مشاغل

تکواژ /-چی/ پسوندی ترکی است که شغل و عهده‌دار شدن را می‌رساند، با اسم پیوند می‌خورد و درباره افرادی به کار برده می‌شود که دارنده و فروشنده چیزی (همان اسم پیوند خورده)، و یا مسئول و عهده‌دار آن باشند مانند:

39. a) Kebabç → *Kebab* (کباب) + -ç → کباب‌فروش و یا متصدی پخت و فروش کباب  
b) Balıkçı → *Balık* (ماهی) + -çı → ماهی‌فروش، ماهی‌گیر  
c) Taksici → *taksi* (تاکسی) + -çi → مسئول و عهده‌دار تاکسی، راننده تاکسی  
d) Gazeteci → *Gazete* (روزنامه) + -çi → مسئول روزنامه، روزنامه‌نگار

«این پسوند از دوره تیموریان و بیشتر دوره صفویه وارد زبان فارسی شده است و در ابتدا تنها در کلمات ترکی به کار می‌رفته اما کم‌کم در ساختار این زبان راه پیدا کرده و به کلمات فارسی نیز افزوده شده است» (Nafisi, 2007, p. 121). پسوند /-چی/ به پیروی از زبان ترکی با اسم پیوند می‌خورد که این اسم در بیشتر موارد، اسم جنس و یا اسم معنی و به ندرت اسم حیوانات است. از ترکیب پسوند /-چی/ با اسم جنس و حیوان، واژه‌های مشتق بسیاری ساخته شده که معنای عهده‌داری و دارنده را می‌رسانند و در ترکیب با اسم معنی «کننده» می‌دهد.

۴۰. الف) اسم جنس: گاری ← گاریچی، درشکه ← درشکه‌چی، شیور ← شیورچی، تلفن ← تلفنچی  
ب) اسم معنی: قاجاق ← قاجاقچی، سانسور ← سانسورچی، تماشا ← تماشاچی، شکار ← شکارچی  
پ) اسم حیوان: قاطر ← قاطرچی

این پسوند برای معادل‌گذاری در ترجمه واژه‌های فرانسه نیز کاربرد دارد. هر چند این پسوند، برخلاف فارسی و ترکی، گاه از اسم و گاه از فعل، مشتق می‌سازد، اما همان مفهوم عهده‌داری، مسئول و دارنده چیزی را در بر دارد. البته لازم به اشاره است که کمیت ترکیب‌های با اسم در رتبه بالاتری نسبت به فعل قرار دارد.

### ۵. ۱. تکواژ /-چی / بر پایه اسم

پسوند /-چی / برای معادل‌گذاری در واژه‌هایی بهره گرفته می‌شود که در زبان فرانسه از اسم مشتق شده‌اند، بنابراین /-چی / با آن اسم پیوند خورده و حرفه و پیشه را می‌سازد.

41. a) Tuyauteur/ Tuyauteuse → dérivé de tuyaux (لوله و تأسیسات) + -eur/ -euse →  
تأسیسات‌چی
- b) Cabaretier/ Cabaretière → dérivé de cabaret (میخانه، کاباره) + -ier/ -ière →  
میخانه‌چی، کاباره‌چی
- c) Charretier/ Charretière → dérivé de charrette (گاری) + -ier/ -ière →  
گاری‌چی
- d) Canonnier/ Canonnière → dérivé canon (توپ) + -ier/ -ière →  
توپچی (عهده‌دار توپ‌خانه)
- e) Limonadier/ Limonadière → dérivé de limonade (لیموناد) + -ier/ -ière →  
کافه‌چی، لیموناد فروش
- f) Taulier/ Taulière (Fam. et Pèjor.) → dérivé de taule و مُتل در مُتل + -ier/ -ière →  
مُتل‌چی (محبس، اتاق کوچک در مُتل و اقامتگاه)
- g) Contrebandier/Contrebandière → dérivé de contrebande (قاچاق) + -ier/ -ière →  
قاچاق‌چی
- h) Douanier/ Douanière → dérivé de douane (گمرک) + -ier/ -ière →  
مسئول و مأمور گمرک
- i) Voiturier/ Voiturière → dérivé de voiture (گاری، ماشین) + -ier/ -ière →  
گاری‌چی، مسئول و عهده‌دار پارک کردن ماشین (در هتل یا رستوران)
- j) Aubergiste → dérivé de auberge (مسافرخانه) + -iste →  
مسافرخانه‌چی، مهمانخانه‌دار
- k) Téléphoniste → dérivé de téléphone (تلفن) + -iste →  
تلفن‌چی (مسئول و عهده‌دار تلفن)
- l) Pharmacien, Pharmacienne → dérivé de pharmacie (داروخانه) + -ien/ -ienne →  
داروخانه‌چی
- m) Cocher → dérivé de coche (ارابه) + -er →  
مسئول و عهده‌دار ارابه)
- n) Putschiste → composé de putsch (کودتا) + -iste →  
کودتاجی

هر چند «کودتاجی» به عنوان حرفه شناخته نمی‌شود، مگر اینکه در ازای کار خود از دولت دیگری یا حزب و گروهی پول دریافت کند، اما از آن جایی که از جنبه ساختاری در این گروه می‌گنجد، آوردن این نمونه را سودمند دانسته‌ایم.

نکته قابل توجه دیگر در پیوند با این تکواژ ترکی پربسامد در زبان فارسی، داشتن پنج معادل در زبان فرانسه است، مانند:

42. Eur/ euse, -ier/ ière, -ien/ ienne, -er, -iste

### ۵. ۲. تکواژ /-چی / بر پایه فعل

در زبان فرانسه تکواژ /-چی / همچنین برای معادل‌گذاری در واژه‌هایی به کار می‌رود که از فعل مشتق شده و در این جا به معنای «کننده» کار است. در زبان فارسی، واژه‌هایی که /-چی / با این

معنی در آن‌ها به کار رفته معمولاً از فعل‌های مرکبی مشتق شده‌اند که بر پایه یک اسم و یک عنصر فعلی استوار هستند. /-چی/ با عنصر اسمی فعل مرکب پیوند خورده و معنا و مفهوم متصدی، مسئول، صاحب، دارنده آن و یا کننده آن کار را در بر دارد.

43. a) Artilleur/ Artilleuse → Artillier + از فعل (ساختن ابزار جنگی به خصوص توپ و تانک) -eur/ -euse →

توپچی (سرباز مسئول و عهده‌دار توپ جنگی)

b) Braconnier/ Braconnière → braconner + از فعل (شکار غیر قانونی کردن) -ier/ -ière →

شکارچی غیرقانونی

c) Chasseur /Chasseuse → chasser +از فعل (شکار کردن) -eur/ -euse → (مسئول شکار)

d) Contrôleur/ Contrôleuse → contrôler + از فعل (کنترل کردن) -eur/ -euse → کنترلچی

e) Dealer (ou Dealeur/ Dealeuse) (de drogue) → dealer +از فعل (قاچاق کردن و فروش مواد) -eur/ -euse → قاچاقچی مواد مخدر

f) Mitrailleur/ Mitrailluse → Mitrailler +از فعل (شلیک کردن/سوراخ سوراخ کردن با مسلسل) -eur/ -euse → مسلسلچی

g) Signaleur/ Signaleuse → Signaler + از فعل (گزارش دادن با علامت و یا به وسیله بی‌سیم) -eur/ -euse → بی‌سیمچی

h) Roulier<sup>۱</sup> (Ancient) → roule + از فعل (جا به جا شدن، راندن) -ier →

ارابه‌چی (متصدی حمل و نقل)

به باور برخی از زبان‌شناسان مانند سعید نفیسی (Nafisi, 2007)، در زبان فارسی، این پسوند بسیار به کار رفته و بسیاری از مشتقات ساخته شده با /-چی/ در این زبان قابل قبول نیستند. به باور نفیسی (همان) /-چی/ پسوندی کاملاً ترکی و وام واژه در فارسی است که «اگر هر دو جز کلمه ترکی باشد این ترکیبات را می‌توان پذیرفت، مثل چورکچی به معنی متصدی نان که از کلمه ترکی چورک به معنی نان و پسوند /-چی/ ساخته شده یا باشماقچی به معنی کفش‌دار که از کلمه ترکی باشماق به معنی کفش و پسوند /-چی/ ساخته شده است». در غیر این صورت بهتر است واژه‌های مشتق با پسوند /-چی/ با پسوندهای شغل‌ساز دیگر جایگزین شوند و معادل‌های درست‌تری ارائه شود. مانند «قاطرچی» به معنی مسئول، صاحب و دارنده قاطر که فارسی درست آن «استریان» است. همچنین، واژه‌هایی مانند تماشاجی، ارابه‌چی، توپچی، کنترلچی، گمرکچی، کودتاچی، میخانه‌چی و موارد مشابه که به ترتیب می‌توان با معادل‌های درست‌تر تماشاجر، ارابه‌ران، توپ‌انداز، کنترل‌کننده، سرپرست گمرک، کودتاگر، میخانه‌دار و موارد مشابه جایگزین شوند. برخی هم مانند خسرو کشانی (Keshani, 1992, p. 35) معتقدند که /-چی/ می‌تواند

<sup>۱</sup> «Roulier»، واژه‌ای قدیمی است و امروزه معنای متفاوتی گرفته‌است. در آن زمان تنها وسیله حمل و نقل ارابه بوده، به همین سبب، مشتق «Roulier» با توجه به موقعیت زمانی به عنوان ارابه‌چی و یا متصدی حمل و نقل معادل‌گذاری شده‌است.



در مشتقات فارسی به خوبی به کار برده شود. آن‌ها از این‌وند به عنوان پسوند تحقیر یاد می‌کنند که می‌توان با آن واژه‌هایی ساخت که جنبه منفی و یا حقارت‌گونه دارند مانند: قاچاق‌چی، گمرک‌چی، کنترل‌چی، کودتاچی، سانسورچی، گاری‌چی و موارد مشابه.

## ۶. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، با تجزیه و تحلیل واژه‌های انتخابی در زمینه نام شغل‌ها و بررسی فرایند پیوند آن‌ها با اسم و ریشه فعل به این نتیجه دست یافته‌ایم که هر یک از چهار تکواژ شغل‌ساز در زبان فارسی /-گر، /-بان، /-دار، /-چی / چندین معادل در زبان فرانسه دارد. برای نمونه، این تکواژها «-er»، «-ant/ -ante» «-iste»، «-ienne»، «-ien»، «-ion/-ionne»، «-eur/-euse» و «-ier/-ière» را به عنوان معادل در موقعیت‌های گوناگون با توجه به ساختارهای نحوی می‌پذیرند. در پیوند با ریشه واژه‌های مشتق، در بیشتر موارد از اسم و فعل گرفته شده و با فرایند وندافزایی نوواژگانی در دو زبان به وجود آمده‌اند، مانند «jardinier» (باغبان)، «balayeur» (رفتگر)، «aubergiste» (مسافرخانه‌چی). برخی واژه‌ها مانند «agriculteur» (برزرگر) ریشه در زبان لاتین دارند: «agricultor» از ریشه لاتین «agri» به معنای مزرعه و پسوند «-cultor» به معنای کاشتن. گاهی نتیجه فرایند اشتقاق در زبان فرانسه به جای واژه مشتق، کلمه مرکب است مانند «garde-frontière»، یا «مرزبان». گاهی نیز «معنی کل واژه معادل جمع معنی اجزای آن نیست چرا که در بیشتر موارد در معنای کلی واژه مشتق، سازه‌های معنایی حاشیه‌ای وجود دارد که در هیچ یک از دو جزء آن وجود نداشته است.» (Rezaee & Rafiee, 2016, p. 7). در این راستا، می‌توان در زبان فرانسه به واژه «assureur» یا «بیمه‌گر» اشاره کرد که ریشه آن از فعل «assurer» به معنای «اطمینان دادن» است که در این واژه مشتق معنای ضمنی آن مورد توجه است.

## فهرست منابع

- اشرف صادقی، علی (۱۳۷۰). شیوه‌ها و امکانات واژه‌سازی در زبان فارسی معاصر. تهران: نشر دانش.
- انوری، حسن و احمد گیوی (۱۳۹۶ و ۱۳۹۷). دستور زبان فارسی. ج ۱ و ۲. تهران: انتشارات فاطمی.
- اینجوی شیرازی و جمال‌الدین عضدالدوله حسن (۱۳۵۹). فرهنگ فارسی جهانگیری. ج ۲. مشهد: موسسه چاپ و انتشارات مشهد.
- پرمون، یدالله، منا محمدی هاشمی و صدیقه گوشه (۱۳۹۴). «پسوند گذشته‌ساز در لری کهگیلویه و بویراحمد و رفتار تلفظی آن». زبان پژوهی. سال ۷. شماره ۱۵. صص ۴۳-۶۴.

- دهخدا، علی اکبر (۱۳۳۷). *فرهنگ فارسی دهخدا*. تهران: دانشگاه تهران.
- رضایی، حدائق و عادل رفیعی (۱۳۹۵). «بررسی شبکه معنایی پسوند مکان ساز «گاه» با رویکردی شناختی». *زبان پژوهی*. سال ۸ شماره ۱۸. صص ۱۰۳-۱۲۲.
- زهرا ابوالحسنی و آتنا پوشه (۱۳۹۰). «بررسی تطبیقی فرآیندهای واژه‌سازی در دو دهه ۱۳۴۰ و ۱۳۷۰ ش در ژانر سیاسی مطبوعات». *زبان پژوهی*. سال ۲ شماره ۴. صص ۱-۳۱.
- سلطانی گرد فرامرزی، علی (۱۳۷۶). *از کلمه تا کلام (دستور زبان فارسی به زبان ساده)*. تهران: انتشارات مبتکران.
- سید مصطفی آرننگ و محمد علی خیر (۱۳۴۹). *دوره کامل دستور زبان فارسی*. تهران: انتشارات شمس.
- شفائی، احمد (۱۳۶۳). *مبانی علمی دستور زبان فارسی*. تهران: موسسه انتشارات نوین.
- شقایق، ویدا (۱۳۸۶). *مبانی صرف*. تهران: انتشارات سمت.
- عمید، حسن (۱۳۷۴). *فرهنگ فارسی عمید*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- کشانی، خسرو (۱۳۷۱). *اشتیاق پسوندی در زبان فارسی امروز*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کلباسی، ایران (۱۳۸۷). *ساخت اشتقاقی واژه*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- محمودی بختیاری، بهروز (۱۳۷۸). «تکواژ «خانه» و عملکرد معنایی آن در ساخت واژه زبان فارسی». *متن پژوهی ادبی*. سال ۴ شماره ۹. صص ۱۸۳-۱۹۲.
- مشکوة الدینی، مهدی (۱۳۸۴). *دستور زبان فارسی (واژگان و پیوندهای ساختی)*. تهران: سمت.
- معین، محمد (۱۳۸۵). *فرهنگ فارسی معین*. چ ۷. تهران: انتشارات معین.
- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۵۵). *دستور زبان فارسی*. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- نقیسی، سعید (۱۳۸۶). *در مکتب استاد*. تهران: اساطیر.

## References

- Abolhasani, Z., & Pooshaneh, A. (2011). The comparative study on word-formation processes in two decades of 1340 & 1370 in political genre of press. *Zabaanpazhuhi*, 2 (4), 1-31 [In Persian].
- Akbar, A. (1958). *Dehkhoda dictionary*. Tehran: Tehran University Press [In Persian].
- Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K., & Harnish, R. M. (2010). *Linguistics: an Introduction to Language and Communication*. Cambridge: MIT Press.
- Amid, H. (1995). *Amid dictionary*. Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Anvari, H., & Givi, A. (2017 & 2018). *Persian language grammar* (Vol. 1 & 2). Tehran: Fatemi Publishing Co [In Persian].
- Arang, Mostafa., & Khaier, M. A. (1970). *Persian grammr full course*. Tehran: Shams Publishing House [In Persian].
- Ashraf Sadeghi, A. (1991). *Word formation techniques and facilities in contemporary Persian language*. Tehran: Ofogh [In Persian].
- Bauer, L. (1983). *English word formation*. Cambridge: CUP.
- Corbin, D. (1987). Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique, Thèse de doctorat d'État soutenue le 7 janvier 1987 à l'Université de Paris VIII. *L'information grammaticale*, 34, 42-45.

- Corbin, D. (1991). *La Formation des mots : structures et interprétations. (Lexique, 10.)* Lille: Presses universitaires de Lille.
- Crystal, D. (1988). *A Dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell.
- Jamal Al-din Azodole Hasan Injouy Shirazi, J. A. A. (1980). *Jahangiri Persian dictionary* (2<sup>nd</sup> ed). Mashhad: Mashhad Publication [In Persian].
- Kalbasi, I. (2008). *The derivative structure of words in contemporary Persian*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Keshani, Kh. (1992). *La dérivation suffixale en persan contemporain*. Tehran: Centre d'édition universitaire [In Persian].
- Mahmoudi-Bakhtiyari, B. (1999). The morpheme "house" and its semantic function in making Persian words. *Matnpazhuhi Adabi*. 4 (9), 183-192 [In Persian].
- Mashkout-Aldini, M. (2005). *Persian grammar (vocabulary and derivative structures)*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Mitterand, H. (2000). *Les mots français*. Paris : PUF (Presses universitaires de France).
- Mo'in, M. (2006). *Mo'in Encyclopedic Dictionary* (7<sup>th</sup> ed). Tehran: Mo'in Publishing House [In Persian].
- Nafisi, S. (2007). *In the school of master*. Tehran: Asatir [In Persian].
- Natel-Khanlari, P. (1976). *Persian language grammar*. Tehran: Bonyad e Farhang e Iran [In Persian].
- Parmun, Y., Mohammadi Hashemi, M., & Goshe, S. (2015) Suffixes for past tense in Luri language of Kohgiluyeh and Boyerahmad and its pronunciation behavior. *Zabanpazhuhi*. 7 (15), 43-64 [In Persian].
- Rezaee, H., & Rafiee, A. (2016). A Study of the semantic network of “-gah” Suffix of location in Persian: a cognitive perspective. *Zabanpazhuhi*, 8 (18), 103-122 [In Persian].
- Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (2011). *Le Petit Robert de la Langue Française* (2012). Paris: Robert (Educa Books) publishing House.
- Shafae, A. (1984). *Scientific foundations of Persian grammar*. Tehran: Novin-pib [In Persian].
- Shaghahi, V. (2007). *An introduction to morphology*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Soltani-Gord Faramarzi, A. (1997). *From word to speech (Persian language grammar in a simple way)*. Tehran: Mobtakeran Publishing House [In Persian].

## Research article: From morphemes to words: A comparative approach to study profession names in Persian and French

Sanaz Dehkharghani<sup>1</sup>  
Nahid Djalili Marand<sup>2</sup>

Received: 17/07/2019

Accepted: 14/10/2019

### Abstract

The current research is based on morphology which is the study of words and how they are formed. Morphology analyzes the internal structure of words and different parts of words; it considers the morphemes as the smallest meaningful units in a language and divides them into two main categories: the first category is called free morphemes which can stand alone like “telephone” and the second one is called bound morphemes which must be attached to another morpheme; like “-iste” in telephoniste which produce a new word or plural “-s” in “telephones” which produce new forms of the same word.

Many free morphemes can be used as roots in word formation processes and bound morphemes, mostly known as affixes, attached to those roots can make either a different form of that word or new meanings out of the same word. This linguistic process is called affixation. In other words, affixation is a morphological process whereby a bound morpheme, an affix, is attached to a morphological base to form a new lexical unit, and is one of the most common strategies that human languages employ to form new words and word forms.

Whereas we can distinguish many types of this process, the Persian and the French languages generally make use of prefixation and suffixation. The first process is done by the means of prefixes (affixes that precede the word stem) and the second by the means of suffixes (affixes that follow the word stem). It should be also noted that affixes are divided into two main categories; while some of them are labelled as inflectional adding grammatical meanings to the base, a majority of them is known to be derivational used in creating new words.

The inflectional ones will never change the word-class; they have grammatical functions like the plural “-s” suffix in “éditeur-s” which doesn’t produce new word but rather provides the existing lexeme with a new form suitable for performing a syntactic function in the sentence. The derivational ones mark derivational changes.

---

<sup>1</sup> Master of French language translation, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran;  
[s\\_dehkharghani@yahoo.com](mailto:s_dehkharghani@yahoo.com)

<sup>2</sup> Associate professor of the Department of French Language, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran (corresponding author); [djalili@alzahra.ac.ir](mailto:djalili@alzahra.ac.ir)

They can change the word-class of the derivatives and they can produce new lexemes, like the job title suffix “-eur” which makes the derived noun “édit-eur” in French from the verb “éditer”.

In this paper, we have aimed to study the derivation of job title nouns via the process of suffixation and to do so we have chosen to study four suffixes (چی، -گر، -دار، -بان) which are mostly used in Persian to form profession titles. In this regard, we have collected derived words which are formed by these suffixes, considering job titles in Persian and we have tended to examine and compare them - based on their semantic fields- with their relevant equivalents in French.

We began our research with a glimpse of the derivation process as a high-frequency process of vocabulary enrichment, then, we refer to a few fundamental definitions in the domain of morphology that helps clarify the results. We have also conducted an analytic and comparative study of job titles with their equivalents in both languages regarding this process. We also have tended to highlight the existing similarities and differences made by these minimal units of words carrying the specific meanings in examples collected during the research in both languages.

Findings of this research show that each of the four Persian morphemes studied in this article has different types of equivalents in French and this indicates the structural differences and richness of word- formation system of the languages. Each language varies in the ways they express the same meanings; we take the word “مرز-بان” in Persian, as an example, which is the result of derivation but “garde-frontière” as its equivalent in French is a compound word instead. It is also important to note that the words may vary in their formation system in each language like “chercheur” in French which is obviously derived from a verb (chercher+ -eur) while its equivalent in Persian (پژوهش-گر) is derived from an abstract noun. Therefore, each word adopts different

formation process according to morphological structures of that language.

Another key point to be mentioned is that in some cases when the derivatives undergo the same process in both languages and are formed by a stem plus a suffix, the word stem keeps its definition as it is and the suffix gives a new semantic concept to the newly formed word, but the whole meaning is far from the original meaning of the word stem definition. This happens where metaphor and metonymy can affect the meaning of the entire derived words; as an example we can mention the word “سوزن-بان” in Persian and its equivalent “aiguille-eur” in French, where the word “سوزن/ aiguille” doesn't have its main meaning and is used in a metaphorical way in both languages.

**Keywords:** Morphology, Morphemes, Derivation, Job Title Suffixes, Suffixation.

## بازنمایی کنشگران اجتماعی در گفتمان توافقی هسته‌ای ایران (برجام) بر اساس الگوی ون لیوون در دو روزنامه الریاض عربستان و تشرین سوریه<sup>۱</sup>

مرضیه زارع زردینی<sup>۲</sup>

بتول مشکین فام<sup>۳</sup>

گل رخ سعیدنیا<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۱۶

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

تحلیل گفتمان انتقادی با وارد کردن مفاهیم قدرت و ایدئولوژی، به واکاوی روابط نابرابر قدرت و رمزگشایی ایدئولوژی‌های پنهان شده در متن‌ها می‌پردازد. در این پژوهش، مقاله‌های دو روزنامه «ریاض» عربستان و «تشرین» سوریه با محوریت توافقی هسته‌ای ایران (برجام)، بر پایه الگوی اجتماعی-معنایی ون لیوون (Van Leeuwen, 2008)، تحلیل شده‌است. هدف از این بررسی آن بود

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.26369.1710

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی، دانشگاه الزهراء تهران (نویسنده مسئول)؛ m.zarezadini@alzahra.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات عربی، دانشیار زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه الزهراء؛

bmeshkin@alzahra.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی همگانی، مدرس دانشگاه آزاد اسلامی؛

saeednia\_g@yahoo.com

که چگونگی بازنمایی کنشگران اجتماعی بررسی شود تا از این طریق، نخست ایدئولوژی‌های صاحبان این دو روزنامه نسبت به این مسأله نشان داده شود. پس از آن، قطب‌های خودی و دیگری در این مقاله‌ها و صفت‌های مربوط به هر یک از آن‌ها مشخص گردد. تفاوت یافته‌های به دست آمده، نمایانگر آن است که بازنمایی کنشگران اجتماعی در این متن‌ها با ارجاع‌های مختلف و متناسب با برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی ویژگی‌های مثبت خودی و منفی دیگری، به کار رفته است. مقاله‌های روزنامه ریاض، بیشتر به هویت‌های دیگری یعنی ایران و توافق هسته‌ای (برجام) پرداخته و تمام ابزار را در جهت بازنمایی منفی آن‌ها به کار برده‌اند. این در حالی است که مقاله‌های روزنامه تشرین به همان اندازه که ایران را به عنوان قطب خودی، مثبت و فعال به نمایش گذاشته، هویت‌های دیگری مانند اسرائیل و عربستان را نیز به صورت منفی و فعال بازنمایی کرده‌اند. به نظر می‌رسد، مقاله‌های هر دو روزنامه، به یک اندازه از ارجاع‌ها بهره برده‌اند. همچنین، ارجاع طبقه‌بندی (ارزش‌دهی) بیشترین ارجاعی است که مقاله‌های هر دو روزنامه برای بازنمایی منفی دیگری و مثبت خودی استفاده کرده‌اند.

**واژه‌های کلیدی:** توافق هسته‌ای ایران (برجام)، الرياض عربستان، تشرین

سوریه، برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی

## ۱. مقدمه

تحلیل گفت‌وگو انتقادی<sup>۱</sup> حوزه‌ای بینارشته‌ای است که در آن الگوهای اجتماعی، سیاسی، جامعه‌شناختی و موارد مشابه در هم آمیخته می‌شوند. هدف این حوزه، بررسی روابطی است که به واسطه نابرابری قدرت و از طریق چیرگی، ایدئولوژی و هژمونی در قالب متن‌ها و گفت‌وگوها در بافت‌های سیاسی و اجتماعی اعمال می‌شود. فان دیک (Van Dijk, 2001) تحلیل گفت‌وگو انتقادی را گونه‌ای از تحلیل گفت‌وگو می‌داند که روش‌های استفاده نابه‌جا از قدرت اجتماعی، چیرگی و نابرابری و نیز مقاومت متن‌ها در بافت‌های اجتماعی و سیاسی در مقابل آن‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهد. او معتقد است که با چنین روش تحلیلی، تحلیل‌گران گفت‌وگو انتقادی در تلاش‌اند تا نابرابری‌های اجتماعی را کشف و برملا نمایند و در نهایت در مقابل آن ایستادگی کنند. باید توجه داشت که در سال‌های اخیر نقش رسانه‌ها در تصمیم‌سازی سیاسی، پررنگ شده و جلب نظر افکار عمومی در قالب هدف دست‌یابی به قدرت نرم ضرورت یافته است. تا اندازه‌ای که سیاستمداران به اهمیت این موضوع توجه کرده‌اند. بر این مبنای، به نظر می‌رسد تحلیل موشکافانه

<sup>۱</sup> critical discourse analysis

و دقیق از روندهای پوشش رسانه‌ای به ویژه در چارچوبی انتقادی و گفتمانی می‌تواند بسیاری از ابهامات، بازنمایی‌های جهت‌دار، اهداف و ایدئولوژی‌ها را نمایان سازد. به باور فر کلاف (Fairclough, 1989, p. 49-50) یکی از نهادهای قدرتمند که نقش بسیار مؤثری در به کارگیری گفتمان‌های ایدئولوژیک و بازسازی روابط قدرت در جوامع امروزی دارد، بی‌گمان رسانه‌ها (تلویزیون، روزنامه، فیلم، مجله و مواردی از این قبیل) هستند. هال (Hall, 2007, p. ) می‌نویسد، رسانه‌ها بخشی از سیاست معناسازی هستند و به رویدادها معنا می‌دهند. آن‌ها از طریق گزینش، ارائه، بازتولید و صورت‌بندی دوباره رویدادها، معنای مورد نظر خود را بازگو می‌کنند. مطبوعات با بازنمایی مسائل گوناگون، کار ایدئولوژیک انجام می‌دهند. چگونگی پوشش مطبوعات از روی داده‌ها در چارچوب ایدئولوژی رسانه‌ها و بر پایه منافع آن‌ها است. گزینش‌های دستوری و واژگان اختیاری یا اتفاقی نیستند، در واقع موقعیت‌های ایدئولوژیک در هر دوره و در هر گفتمانی در ساختارهای گزارش‌های خبری آشکار می‌شوند. فر کلاف (Fairclough, 1995, p. 2) داشتن رویکرد انتقادی در مطالعات رسانه‌ای امری ضروری است. فر کلاف (همان، ۱۰۳-۱۰۴) معتقد است، تمرکز در تحلیل متن‌های رسانه‌ای باید بر چگونگی بازنمایی رویدادها، موقعیت‌ها، روابط و مردم در محتوای رسانه‌ای باشد. استراتژی فر کلاف، تحلیل چگونگی بازنمایی رویدادها در ساختار زبانی جمله است؛ یعنی چگونگی ساختن گزاره‌ها، ترکیب و ترتیب‌دهی به آن‌ها.

ون لیوون (Van Leeuwen, 2008) تحلیل گفتمان انتقادی را از حوزه زبان‌شناسی به عالم اجتماع کشاند و شاخص‌های جامعه‌شناختی - معنایی<sup>۱</sup> را ملاک تحلیلش قرار داد. وی دلیل این امر را «نبودن رابطه صددردست مستقیم میان شاخص‌های زبان‌شناختی و نقش آن‌ها» می‌داند. همچنین وی معتقد است که «مطالعه مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی گفتمان، ابزاری نیرومند برای تحلیل متن است تا بررسی مؤلفه‌های زبان‌شناختی صرف» (Van Leeuwen, 2008, p. 4). او در الگوی خود «یک نظام شبکه‌ای را ارائه داده است که کار گزاران اجتماعی<sup>۲</sup> در آن بازنمایی می‌شوند و در همان جا اتحاد ممکن بین انواع گوناگون زبانی، جامعه‌شناختی زبان و خصوصیات گفتمانی آغاز می‌گردد» (Sadat Meghdari & Jahangiry, 2015, p. 124).

پرونده هسته‌ای ایران یکی از چالش‌برانگیزترین موضوعات در پهنه بین‌المللی و منطقه‌ای است که توجه همه رسانه‌ها را به خود کشانده است. در این میان، جهان عرب به دلیل منفعت‌های ملی ناهماهنگ و ناسازگار، رویکرد گوناگونی نسبت به این مسأله به کار گرفته‌اند. دیدگاه عربستان و

<sup>1</sup> socio-semantics

<sup>2</sup> social actors



سوریه تحت تأثیر متغیرهایی مانند ماهیت و حجم مناسبات با آمریکا، پیشینه روابط دو جانبه، تصور و برداشت از نیات و اهداف ایران و موارد مشابه متفاوت است (Dehqani firoozabadi, 2007). از این رو، در پژوهش حاضر نگارنده در نظر دارد تا مشخص نماید چگونه تعارض دیدگاه‌های این دو کشور در زبان نمود پیدا می‌کند؟ کیفیت ارجاع، چگونگی بازنمایی و نام‌دهی طرف‌های درگیر این توافق‌نامه و چگونگی به تصویر کشیدن حوادث و رویدادها در این روزنامه-ها به چه شکل است؟ تفاوت‌های ایدئولوژیکی موجود و قطب‌های خودی و دیگری موجود در این دو روزنامه کدام اند؟ نگارنده، برای دست‌یابی به هدف خود، علاوه بر استفاده از الگوی ون-لیوون (Van Leeuwen, 2008) از نظام گذرایی<sup>۱</sup> هلیدی نیز در مقاله بهره می‌برد. دلیل برگزیدن این دو روزنامه از این جهت است که هر دو در عربستان و تشرین به چاپ می‌رسند؛ هر دو حکومتی بوده و همسو با سیاست‌های این دو کشور نوشته می‌شوند؛ هر دو از پرشمارگان‌ترین روزنامه‌ها هستند، از این رو مخاطبان زیادی دارند. در پایان، امکان دسترسی به بخش‌های بایگانی آن‌ها وجود داشت.

پژوهش‌های چندی با موضوع انرژی هسته‌ای ایران با رویکردهای گوناگون گفتمانی انجام شده است. در این میان، نگارنده فقط به مواردی اشاره خواهد کرد که بر پایه الگوی ون لیوون این موضوع را بررسی نموده‌اند. کلاتنری دره رنجی (Klantary Dareranji, 2017) در پژوهش خود با نام «تحلیل گفتمان انتقادی برنامه جامع اقدام مشترک (برجام) در عناوین گزیده‌ای از روزنامه‌های داخل سال (۱۳۹۴) بر اساس الگوی ون لیوون»، ۸۰۰ عنوان از روزنامه‌های داخلی را به روش کتابخانه‌ای گردآوری در سه مرحله حساس توافق‌های هسته‌ای شامل روز انعقاد برجام، روز تصویب برجام و روز اجرای برجام، گردآوری کرده است. سپس، وی با بهره‌گیری از الگوی ون لیوون به واکاوی آن‌ها پرداخته است. نامور (Namvar, 2014) در پژوهش خود با نام «بازنمایی دست‌یابی ایران به انرژی هسته‌ای در نشریات غرب در سال‌های ۲۰۰۴ و ۲۰۰۹»، ۴۰ سرمقاله از دو روزنامه آمریکایی واشنگتن پست و وال استریت ژورنال و دو روزنامه انگلیسی گاردین و ایندپندنت را بر پایه تحلیل خرد الگوی ون لیوون و تحلیل کلان فان دیک مورد بررسی قرار داده است. آقاگل‌زاده و همکاران (Aghagolzadeh et al., 2003) مقاله‌ای با نام «مطالعه تطبیقی شیوه بازنمایی کنشگران ایرانی و غربی در پرونده هسته‌ای ایران در رسانه‌های بین‌المللی (الگوی ۲۰۰۸ ون لیوون)» به چاپ رسانده است. او، پنجاه خبر و مقاله منتشر شده در رسانه‌های معتبر بین‌المللی که در دو ماه پایانی سال ۲۰۱۰ میلادی درباره پرونده اتمی ایران

<sup>1</sup> transivity system

جمهوری اسلامی ایران منتشر شده‌اند را در چارچوب الگوی ون‌لیوون بررسی کرده‌است. سپس، وی چگونگی بازنمایی کنش‌گران اجتماعی دو طرف کشمکش (ایران- غرب) مورد تحلیل قرار داده‌است.

## ۲. مفاهیم نظری

### ۲.۱. بازنمایی کنش‌گران اجتماعی

بیان نوع و چگونگی بازنمایی کنش‌گران اجتماعی در گفتمان از جمله عوامل تأثیرگذار در آشکارسازی لایه‌های زیرین کلام و رمزگشایی ایدئولوژی پنهان‌شده در آن است. ون‌لیوون (Van Leeuwen, 2008) مدل 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 است که کنش‌گران اجتماعی در جامعه بر عهده دارند. همچنین، دلیل وی وجود تنش‌های دستوری‌ای است که در متن به آن‌ها ارجاع داده می‌شود (Omidi Oskoui et al., 2020). ون‌لیوون (Van Leeuwen, 2008) همه افرادی که در یک روی داد حضور دارند را با نام کنش‌گران اجتماعی معرفی می‌کند. مؤلفه‌های جامعه‌شناختی - معنایی الگوی ون‌لیوون به قرار زیر است:

مؤلفه حذف به گونه‌ای است که «تعدادی از کنش‌گران اجتماعی در طی گفتمان بازنمایی نمی‌شوند» (Van Leeuwen, 2008, p. 23). حذف خود به دو گونه چگونگی پنهان‌سازی<sup>۱</sup> و کم‌رنگ‌سازی<sup>۲</sup> گروه‌بندی می‌شود. در پنهان‌سازی با «حذف کامل کنشگر اجتماعی و فعالیت آن» (Van Leeuwen, 2008, p. 33) روبه‌رو هستیم، به گونه‌ای که هیچ اثری از آن در متن بر جای نمی‌ماند. در کم‌رنگ‌سازی «با وجود حذف کنشگر از گفتمان، اثری از او در متن بر جای است، به طوری که می‌توان به صورت تلویحی به حضور او پی برد» (Van Leeuwen, 2008, p. 33). ون‌لیوون (همان) اظهار کنشگر اجتماعی را این‌چنین مطرح می‌کند: «هرگاه کنشگر اجتماعی به روشنی در گفتمان حضور داشته باشد پدیده اظهار رخ داده‌است» (Van Leeuwen, 2008, p. 34). می‌توان کنشگری را با بازنمایی نقش آن بازنمایی کرد. به این ترتیب تعیین نقش<sup>۳</sup> به دو صورت فعال‌سازی<sup>۴</sup> و منفعل‌سازی<sup>۵</sup> صورت می‌گیرد. در فعال‌سازی،

<sup>۱</sup> suppression

<sup>۲</sup> back grounding

<sup>۳</sup> role allocation

<sup>۴</sup> activation

<sup>۵</sup> passivation

«کنشگر اجتماعی به عنوان نیرویی فعال، پویا و اثرگذار معرفی می‌شود» (Van Leeuwen, 2008, p. 34). در منفعل‌سازی، کنشگر اجتماعی به گونه‌ای تصویرسازی می‌شود که گویی «عمل را به اجبار پذیرفته است و به آن تن می‌دهد» (Van Leeuwen, 2008, p. 35). تمایز میان ارجاع خاص<sup>۱</sup> و ارجاع نوع<sup>۲</sup> نیز از جمله عوامل مهم در بازنمایی کنشگران اجتماعی است. ارجاع می‌تواند به صورت طبقه و یا نوع باشد و یا به صورت فردی، خاص. در ارجاع خاص، به نمونه ویژه و خاص از یک طبقه که فرد در ذهن دارد، ارجاع داده می‌شود. این در حالی است که در ارجاع نوع، اشاره شخص به گروه یا طبقه‌ای از چیزها، اشخاص، مکان‌ها و کنش‌هاست. کنشگران اجتماعی یا به صورت فردی ارجاع داده می‌شوند که در آن صورت از پاره‌گفته فردیت‌سازی<sup>۳</sup> استفاده می‌شود، یا اینکه به صورت گروهی که در این صورت از عبارت هم‌سان‌سازی<sup>۴</sup> استفاده می‌شود. خود هم‌سان‌سازی به دو زیر بخش ارجاع مجموعه<sup>۵</sup> و ارجاع کلی<sup>۶</sup> گروه‌بندی می‌شود. در ارجاع، مجموعه گروه‌ها به صورت شرکت‌کنندگان شمارش می‌شوند و به صورت آماری با آن‌ها برخورد می‌شود. این در حالی است که ارجاع کلی این گونه عمل نمی‌کند.

چگونگی تشخیص بخشی<sup>۷</sup> کنشگران اجتماعی در گفتمان می‌تواند تأثیر مهمی بر شیوه نگرش به آن‌ها داشته باشد. هر کنشگر اجتماعی به طور هم‌زمان دارای ویژگی‌هایی است که می‌تواند مخاطب را برای شناخت دقیق وی یاری رساند. «شیوه‌های تشخیص بخشی کنشگر اجتماعی نه تنها مشخص‌کننده گروهی است که کنشگر عضو آن است؛ بلکه رابطه بین فرد نام‌گذارنده و نام‌گذاری شده را نیز مشخص می‌کند» (Richardson, 2007, p. 49). تشخیص بخشی به دو زیر شاخه نام‌مشخص‌سازی<sup>۸</sup> و مشخص‌سازی<sup>۹</sup> گروه‌بندی می‌شود. «چنانچه هویت کنشگران اجتماعی - ای که در قالب مشخصه‌های انسانی بازنمایی شده‌اند (تشخیص بخشی)، مشخص نگردد و به صورت افرادی ناشناس معرفی گردند از شیوه نام‌مشخص‌سازی استفاده شده است» (Van Leeuwen, 2008, p. 37). از دیگر سو «اگر هویت کنشگران اجتماعی که در قالب مشخصه -

1 specification

2 genericization

3 individualization

4 assimilation

5 aggregation

6 collectivization

7 personification

8 indetermination

9 determination

های انسانی بازنمایی شده‌اند، به شیوه بارز بیان گردد از شیوه مشخص‌سازی<sup>۱</sup> استفاده شده‌است» (همان). ون‌لیوون، مشخص‌سازی را به چهار نوع پیوند<sup>۲</sup>، تفکیک<sup>۳</sup>، نام‌دهی<sup>۴</sup> و طبقه‌بندی<sup>۵</sup> گروه‌بندی می‌کند. در فرآیند پیوند «کنشگران اجتماعی تشخیص‌دار ممکن است به شکل گروه‌هایی نمایانده شوند که دربارهٔ فعالیتی نقطه‌نظر واحدی دارند، یا عمل واحدی را انجام می‌دهند» (همان). در فرآیند تفکیک<sup>۶</sup> «به صراحت یک فرد یا گروه اجتماعی، از افراد و گروه‌های مشابه تفکیک می‌شود و به عبارتی گروه خودی و غیرخودی شکل می‌گیرد» (همان). در فرآیند نام‌دهی<sup>۷</sup> و طبقه‌بندی<sup>۸</sup> ابزارهایی برای به تصویر کشیدن کنشگران اجتماعی به کار گرفته می‌شود. اگر در یک گفتمان «کنشگر اجتماعی با توجه به هویت منحصر به فردش بازنمایی شود، شیوه نام‌دهی به کار رفته‌است و اگر با توجه به هویت جمعی و نقش‌هایی که در آن با دیگر کنشگران سهیم است، بازنمایی شود از شیوه طبقه‌بندی استفاده شده‌است» (همان، ۳۸). در فرآیند طبقه‌بندی «به جای ذکر هویت فردی، کنشگر اجتماعی در قالب طبقه خاصی که برخاسته از نقش‌ها و هویت مشترک است بازنمایی می‌شود» (همان، ۳۹). ون‌لیوون همان‌جا این فرآیند را به سه شاخهٔ نقش‌دهی<sup>۹</sup>، هویت‌دهی<sup>۱۰</sup> و ارزش‌دهی<sup>۱۱</sup> گروه‌بندی می‌کند. در شیوهٔ نقش‌دهی «کنشگر اجتماعی بر اساس فعالیتی که انجام می‌دهد، بازنمایی می‌شود و نقش می‌گیرد». در شیوهٔ هویت‌دهی «ذات و هویت کنشگر اجتماعی مطرح است نه نقش آن» (همان، ۴۰). این نوع طبقه‌بندی به سه زیرشاخهٔ زیر گروه‌بندی می‌شود: ۱- هویت‌دهی طبقه‌ای<sup>۱۲</sup> که بر اساس قومیت، جنسیت، زبان، فرهنگ و مذهب طبقه‌بندی می‌شود. ۲- هویت‌دهی نسبتی<sup>۱۳</sup> که بر اساس روابط خویشاوندی و دوستانه همچون برادر، مادر، خانواده، هم‌راز، هم‌سفر و غیره طبقه‌بندی می‌شود. ۳- هویت‌دهی ظاهری<sup>۱۴</sup> که در آن کن‌گر بر اساس وضع ظاهری و خصوصیات جسمی بازنمایی می‌شود». در شیوهٔ ارزش‌دهی «کارگزار اجتماعی از طریق اصطلاحات تقابلی‌ای که بار معنایی مثبت یا منفی دارند بازنمایی می‌شود» (Van Leeuwen, 2008, p. 40).

<sup>1</sup> determination

<sup>2</sup> association

<sup>3</sup> differentiation

<sup>4</sup> nomination

<sup>5</sup> categorization

<sup>6</sup> differentiation

<sup>7</sup> nomination

<sup>8</sup> categorization

<sup>9</sup> functionalization

<sup>10</sup> identification

<sup>11</sup> appraisalment

<sup>12</sup> classification

<sup>13</sup> relational identification

<sup>14</sup> physical identification

«هرگاه هر کنشگر اجتماعی با مشخصه‌های غیر انسانی بازنمایی شود از شیوه تشخیص‌زدایی<sup>۱</sup> استفاده شده است» (Van Leeuwen, 2008, p. 46). این شیوه دارای دو مقوله انتزاع‌سازی<sup>۲</sup> و عینی‌سازی<sup>۳</sup> است. در انتزاع‌سازی «صفت و یا یک ویژگی کنش‌گر جایگزین او و کنش‌گر بدین شیوه بازنمایی می‌شود» (همان). در عینی‌سازی «کنش‌گر اجتماعی به کمک کنش‌گر دیگری بازنمایی می‌شود» (همان). در صورتی که «کن‌گر اجتماعی، دلالت بر مکان داشته باشد عینی کردن از نوع مکان‌مداری<sup>۴</sup> است؛ و اگر ابزار باشد از نوع ابزارمداری<sup>۵</sup>؛ و اگر گفتار و نوشتار کارگزار باشد از نوع گفته‌مداری<sup>۶</sup>؛ و اگر عینی کردن با اشاره به بخشی از بدن کارگزار اجتماعی صورت پذیرد از نوع اندام‌مداری است<sup>۷</sup>» (همان).

کنشگر اجتماعی در آن واحد می‌تواند یک یا چند نقش اجتماعی داشته باشد؛ «اگر کنشگر تنها یک نقش اجتماعی داشت، مشخص‌سازی از نوع تک‌موردی<sup>۸</sup> است و اگر بیش از یک نقش اجتماعی ایفا نمود، مشخص‌سازی از نوع چندموردی<sup>۹</sup> است» (Van Leeuwen, 2008, p. 48). بیش‌مشخص‌سازی<sup>۱۰</sup> هنگامی رخ می‌دهد که کنشگران اجتماعی به عنوان کنشگر چند کردار اجتماعی در یک زمان مشابه بازنمایی می‌شوند. بیش‌مشخص‌سازی خود شامل چند زیر بخش است: وارونگی<sup>۱۱</sup>، نمادین‌سازی<sup>۱۲</sup>، دلالت‌ضمنی<sup>۱۳</sup> و چکانش یا فشرده‌شدگی<sup>۱۴</sup>.

در حالت وارونگی، کنشگر دارای دو نقش است که دو نقش در تضاد با هم دیگر واقع هستند. این دو نقش ممکن است یکی در پیوند با گذشته و دیگری در ارتباط با زمان حال باشد (زمان درهمی<sup>۱۵</sup>). یا اینکه هر دو نقش می‌توانند با هم هم‌خوانی نداشته و ناهنجار باشند (هویت درهمی<sup>۱۶</sup>). در نمادین‌سازی، کنشگر یا گروه کنشگران خیالی به جای کنشگران واقعی و غیرخیالی به کار می‌روند. در دلالت‌ضمنی یک مشخصه ویژه مانند نام‌گذاری یا هویت‌دهی

<sup>1</sup> impersonalization

<sup>2</sup> abstraction

<sup>3</sup> objectivation

<sup>4</sup> spatialization

<sup>5</sup> instrumentalization

<sup>6</sup> utterance autonomization

<sup>7</sup> somatization

<sup>8</sup> single case

<sup>9</sup> differentiation

<sup>10</sup> overdetermination

<sup>11</sup> inversion differentiation

<sup>12</sup> symbolic differentiation

<sup>13</sup> connotation differentiation

<sup>14</sup> compression differentiation

<sup>15</sup> anachronism

<sup>16</sup> deviation

فیزیکی به جای طبقه‌بندی یا نقش‌دهی قرار می‌گیرند (Van Leeuwen, 2008, p. 49). چکانش یا فشرده‌شدگی نیز ترکیبی از تعمیم و انتزاع‌سازی است. در این حالت یک صفت و یا یک ویژگی خاص از گروهی از مردم انتزاع می‌شود و سپس به تک‌تک اعضای آن گروه تعمیم داده می‌شود (همان). این بازنمایی‌ها در برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی کنشگران اجتماعی نقش عمده‌ای بازی می‌کنند.

## ۲.۲. نظام گذرایی

بر اساس اینکه معنا چگونه در بند بازنمایی می‌شود، هلیدی (Halliday, 1994, p. 106)، مفهوم گذرایی را مطرح می‌کنند. بر پایه مفهوم گذرایی، کاربران زبان، تصویر ذهنی خود از واقعیت را در قالب زبان تجسم می‌بخشند. این بازنمایی‌ها می‌تواند نمایانگر سوگیری و استفاده ابزاری و ایدئولوژی در گفتمان باشند. به باور هلیدی (Halliday, 2014, p. 214-297)، در نظام گذرایی فرایندهای مادی<sup>۱</sup>، ذهنی<sup>۲</sup> و رابطه‌ای<sup>۳</sup> سه نوع فرایند اصلی هستند و سه فرآیند رفتاری<sup>۴</sup>، کلامی<sup>۵</sup> و وجودی<sup>۶</sup> فرآیندهای فرعی را شکل می‌دهند. فرایندهای مادی، در بندهایی محقق شده‌اند که نمایانگر انجام دادن یا اتفاق افتادن هستند. در فرایندهای انجام‌دادن که از دیدگاه دستور سنتی ناگذر<sup>۷</sup> هستند، تنها شرکت‌کننده ذاتی کنشگر<sup>۸</sup> وجود دارد. هر چند، در فرایندهای مادی که انجام دادن را بازنمایی می‌کنند، شرکت‌کننده دیگری به نام هدف<sup>۹</sup> یا کنش‌پذیر<sup>۱۰</sup>، وجود دارد. فرایندهای ذهنی، نمایانگر حس کردن هستند و به تجربه فرد از دنیا از دریچه آگاهی وی می‌پردازند. شرکت‌کننده‌های بند ذهنی مشتمل بر پدیده<sup>۱۱</sup> و حس‌گر<sup>۱۲</sup> هستند. حس‌گر، شرکت‌کننده‌ای است که احساس می‌کند، فکر می‌کند، می‌خواهد و یا ادراک می‌کند. حس‌گر معمولاً انسان یا پدیده‌ای است که دارای شعور است. فرایندهای رابطه‌ای برای توصیف و شناسایی در بند مورد استفاده قرار می‌گیرند و به دو دسته اسنادی<sup>۱۳</sup> و شناسایی<sup>۱۴</sup>، گروه‌بندی می‌شوند. در

<sup>1</sup> material

<sup>2</sup> mental

<sup>3</sup> relational

<sup>4</sup> behavioral

<sup>5</sup> verbal

<sup>6</sup> existential

<sup>7</sup> intransitive

<sup>8</sup> actor

<sup>9</sup> goal

<sup>10</sup> patient

<sup>11</sup> conscious

<sup>12</sup> sensor

<sup>13</sup> attributive

<sup>14</sup> identifying

بندهایی که نمایانگر فرایند اسنادی هستند، یک طبقه به یک موجود نسبت داده می‌شود. به این طبقه، ویژگی و به موجودی که ویژگی به آن نسبت داده شده، حامل<sup>۱</sup> گفته می‌شود. فرایندهای رفتاری بر فرایندهای فیزیولوژیکی و روان‌شناختی در بند دلالت می‌کنند، مانند نفس کشیدن، سرفه کردن و موارد مشابه. این فرایندها دربردارنده یک شرکت‌کننده به نام رفتارگر<sup>۲</sup> هستند که این شرکت‌کننده رفتار می‌کند. فرایندهای کلامی، فرایندهای گفتن هستند که با امکان فراهم کردن گفت‌وگو، تولید روایت را محقق می‌سازند. فرایندهای وجودی، وجود داشتن و یا اتفاق افتادن چیزی را بازنمایی می‌کنند. در این زمینه، پدیده یا رخدادی که بیان شده است را موجود<sup>۳</sup> می‌نامند.

### ۳. تحلیل داده‌ها

چگونگی بازنمایی توافق‌نامه هسته‌ای و کنشگران درگیر این موضوع در این مقاله‌ها می‌تواند نگارندگان را نسبت به ایدئولوژی نویسندگان روزنامه آگاه نماید. همچنین، این مسئله می‌تواند موارد برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی مربوط به گروه‌های خودی و غیر خودی را در این مقاله‌ها مشخص نماید.

### ۳. ۱. بازنمایی کنش‌گران اجتماعی در گفتمان روزنامه ریاض عربستان

روزنامه ریاض حجم قابل توجهی از گزارش، خبر و مقاله را به ایران با موضوع‌های گوناگون به خود اختصاص داده‌است. در این بخش، سعی شده از میان مقاله‌ها، مقاله‌ای برگزیده شود که به موضوع توافق هسته‌ای (برجام) پرداخته‌است. همچنین قرار است چگونگی بازنمایی توافق‌نامه هسته‌ای، کنشگران درگیر این توافق اعم از ایرانی و غربی مورد بررسی قرار گیرند. این مقاله‌ها مشتمل اند بر نخست، «النووي الايراني.. الاتفاق سبق ثورة الجياع»<sup>۴</sup> نوشته أحمد الجمیعة (Al-Jameeye, 2015) و دوم، «ایران لعبة المطرقة والسندان»<sup>۵</sup> نوشته دکتر عبدالرحمن بن علی الفیفی (Al-Fify, 2015).

---

<sup>1</sup> carrier  
<sup>2</sup> behaver  
<sup>3</sup> existent

<sup>۴</sup> در تاریخ ۱۵ ژانویه به نگارش در آمده‌است.

<sup>۵</sup> در تاریخ ۱ اوت ۲۰۱۵ نوشته شده‌است.

### ۳.۱.۱. ایران

ایران به عنوان طرف‌های اصلی درگیر توافق‌نامه هسته‌ای به شکل‌های متفاوتی بازنمایی می‌شود. برای نمونه، در مقاله «الف» نویسنده در جمله «وهي الدولة التي تعلن نواياها في التمدد والهيمنة ورعاية الإرهاب في المنطقة» (آن دولتی است که نیت خود را در سيطره و حمایت از تروریسم اعلان می‌کند) نویسنده با استفاده از صفت به بازنمایی ایران پرداخته‌است. به این ترتیب، ایران با استفاده از ارجاع عینی‌سازی (سخن‌مداری) بازنمایی شده‌است، چرا که وی نیت خود را سيطره و حمایت از تروریسم در منطقه اعلان نموده‌است.

در مقاله «ب» واژه‌ای که برای بازنمایی ایران به کار رفته «النظام الإيراني» (رژیم ایران) است. «أَنَّ لعبة النظام الإيراني لم تتوقف عند ذلك الحد» (اما بازی رژیم ایران تا همین جا متوقف نشد) این نوع بازنمایی از نوع ارجاع بیش‌مشخص‌سازی (دلالت ضمنی) است. زیرا واژه «رژیم» بیانگر حکومتی است که مشروعیت ندارد و ستم‌پیشه است.

در جمله «ليلتفت ذلك الوحش المكبل، الذي لم تأمن المنطقة مُرَوَّده وهو في قيدوه» (تا اینکه آن وحشی زنجیری (ایران) که منطقه از چموشی آن در امان نیست)، برای اینکه ترکیب وصفی «الوحش المكبل» (وحشی زنجیری) تعبیر دیگری است که برای بازنمایی ایران به کار رفته‌است. این نوع بازنمایی از نوع ارجاع تشخیص‌زدایی است. چرا که صفت انسانی از ایران سلب گردیده و به صورت حیوان وحشی زنجیرشده‌ای بازنمایی شده و واژه «مرود» (چموشی) نیز متناسب با همین بازنمایی آورده شده‌است. به این ترتیب، هویت و نقش کنشگر به حاشیه رفته و کم‌رنگ شده‌است، در حالی که توجه مخاطب به کنش کشانده شده‌است.

«لولا أن أعادت (صفقة أوباما) الأنفاس إلى مشروع نافخ الكير في المنطقة» (اگر معامله اوباما به طرح ایران در منطقه جان نمی‌داد) ترکیب «نافخ الكير» (دمنده دم آهنگری) تعبیر دیگری است که همین مقاله برای بازنمایی ایران استفاده کرده‌است. این نوع تعبیر نیز از نوع ارجاع بیش-مشخص‌سازی (دلالت ضمنی) بوده و مراد از این واژه کسی است که اطرافیانش را آزار و اذیت می‌کند. به این ترتیب، این بازنمایی‌ها نشان‌دهنده‌ی غیری بودن ایران در این روزنامه است و به برجسته‌سازی ویژگی منفی ایران کمک نموده‌است. این دو مقاله، در خنثی‌ترین حالت ایران را با نام «ایران» بازنمایی کرده‌اند.

نویسنده مقاله «ب» همچنین در جمله «كما ساهمت إلى حدٍ كبير في إضعاف المشروع الإيراني القائم على تصدير الثورة الاستعمارية» (همان‌گونه که تا اندازه‌ی زیادی در ضعیف کردن طرح ایرانی



که بر پایه‌ی صادر کردن انقلاب استعماری استوار است مشارکت کرده‌است) انقلاب اسلامی ایران را با ارزش دهی منفی به صورت «انقلاب استعماری» بازنمایی کرده‌است.

### ۳. ۱. ۲. سیاست‌مداران ایرانی

در مقاله «الف» کنش‌گران ایرانی در جمله «وهو ما جعل ساستها المعممین يتجرعون السم» (آن چیزی است که سبب شد سیاست‌مداران عمامه‌دار جرعه جرعه سم بنوشند) کنشگران ایرانی با عنوان «الساسة المعممین» (سیاست‌مداران عمامه‌دار) معرفی شده‌اند. به این ترتیب، نویسنده از ارجاع مقوله‌بندی از نوع هویت‌دهی برای بازنمایی سیاست‌مداران ایرانی استفاده کرده و این هویت‌دهی از نوع فیزیکی است. زیرا بر اساس ویژگی ظاهری (عمامه‌دار) بازنمایی شده‌اند.

در جمله «بل مازال معظم ساسة ذلك النظام -إلى هذه اللحظة - يصفون الدولة الأمريكية في كلِّ شعاراتهم الكذّابة، وتصريحاتهم الزائفة: بالشيطان الأكبر!» (بلکه همواره بیشتر سیاست‌مداران آن رژیم تا به این لحظه حکومت آمریکا را در همه شعارهای دروغین و بیانات جعلی خود شیطان بزرگ توصیف می‌کنند). سیاست‌مداران نخست در ترکیب «معظم ساسة ذلك النظام» با ارجاع نامشخص (اکثریت سیاست‌مداران این رژیم) و سپس در فرآیند کلامی «توصیف کردن» و گفته «شیطان بزرگ خواندن آمریکا» از طریق ارجاع عینی‌سازی (سخن‌مداری) بازنمایی شده‌اند. به این ترتیب، نویسنده با اظهار آن‌ها به صورت اسم ظاهر و ارجاع سه مرتبه ضمیر بارز به آن‌ها، آن‌ها را به صورت منفی بازنمایی کرده‌است. همان‌گونه که واژه‌های «الزائفة» (جعلی و دروغین) و «الكذّابة» (دروغین) نیز به این بازنمایی منفی کمک نموده‌است.

در مقاله «ب» کنشگر ایرانی در جمله «أجاد المَخَاوِضُ الإيراني لعبة الحديد والنار» (ماجراجوی ایرانی بازی آتش و آهن را خوب بلد است) «ماجراجو» و در جمله «تمکن المراوغ الإيراني بين عشية وضحاها...» (حیله‌گر ایرانی یک شبه توانست ... «حیله‌گر» نامیده شده‌است. نویسنده، در هر دو جمله از ارزش‌گذاری منفی برای بازنمایی کنشگر ایرانی استفاده کرده‌است.

### ۳. ۱. ۳. ملت ایران

یکی دیگر از کنشگرانی که نویسندگان در این مقاله‌ها به آن پرداخته‌اند، ملت ایران است. نویسنده در عنوان مقاله «الف» «النووي الإيراني.. الاتفاق سبق ثورة الجياع!» (توافق هسته‌ای ایران قبل از انقلاب گرسنه‌ها رخ داد) ملت ایران را گرسنه توصیف کرده‌است. از این رو، ملت ایران با ارجاع انتزاع‌ساز بازنمایی شده‌اند. این نوع بازنمایی برای برجسته‌سازی وضعیت بد اقتصادی و معیشتی

ایران به کار رفته است. نویسنده برای به تصویر کشیدن بیش از اندازه آن، از واژه ملت سرپیچی کرده و آن‌ها را با صفت گرسنه بازنمایی کرده است.

### ۳. ۱. ۴. توافق هسته‌ای

در مقاله «ب» نویسنده، توافق هسته‌ای ایران (برجام) را که در تاریخ ۱۴ ژوئیه ۲۰۱۵ قرارداد شد، به سه صورت تعبیر نموده است. در جمله «صفقة حملت اسمه (باراک اوباما)» آن را معامله‌ای می‌داند که به اسم باراک اوباما است و کشورهای عضو دائم شورای امنیت و آلمان و شورای اتحادیه اروپا آن را امضا کردند. در جایی دیگر آن را «القرار الرئاسی» (تصمیم رئیس‌جمهوری) معرفی کرده و ناشی از جهل سیاسی و دیدگاه فریب‌خورده و ساده‌وی دانسته است؛ «نَمَّ عن جهل سياسي، ونظرة مخدوعة وساذجة». وی، به این ترتیب، نقش کشورهای دیگر و اتحادیه اروپا را کم‌رنگ نشان داده است. در جایی دیگر، آن را «مساومة لها بائ ظاهره فيه الرحمة، و باطنه من قبله العذاب، أو بمعنى أدق: (الإرهاب)!». (ساخت و پاختی معرفی کرده که ظاهر آن رحمت و باطن آن عذاب و تروریست است). نویسنده این واژه را با استناد به آیه سیزده سوره حدید که در مورد منافقین بوده، توصیف نموده است. در واقع، وی از بینامتنیت قرآنی بهره گرفته است. با این تفاوت که به تحویر<sup>۱</sup> روی آورده؛ به این معنا که بر خلاف قرآن، ظاهر را رحمت و باطن را عذاب دانسته، در حالی که قرآن ظاهر را عذاب و باطن را رحمت دانسته است. هر سه توصیف در این مقاله، برای کم ارزش جلوه دادن توافق نامه هسته‌ای است که باراک اوباما آن را انجام داده است. این مقاله، علاوه بر توافق هسته‌ای (برجام) به تفاهم هسته‌ای لوزان که در تاریخ ۳ آوریل ۲۰۱۵ قرارداد شد، نیز اشاره کرده است. نویسنده، بدون آوردن نامی از این توافق، آن را با ارزش گذاری منفی «كذبة أبريل» (دروغ آوریل) نام گذاری کرده است.

### ۳. ۱. ۵. طرف غربی مذاکرات هسته‌ای

واژه «القوى الدولية» (قدرت‌های بین‌المللی)، گروه ۱+۵ را در مقاله الف بازنمایی می‌کند که این نوع نام‌دهی بیانگر قدرت زیاد آن‌هاست. مقاله «ب»، «الدول الدائمة العضوية في مجلس الأمن إضافة إلى ألمانيا» (کشورهای عضو دائم شورای امنیت به علاوه آلمان) طرف غربی را بازنمایی می‌کند.

<sup>۱</sup> تحویر بالاترین مرتبه بینامتنیت است. در این مرتبه، نویسنده به تغییر متن گرفته شده می‌پردازد.

### ۳. ۱. ۶. کنشگران غربی

نویسندگان جز در یک مورد، به سیاست‌مداران غربی پرداخته‌اند. فقط در مقاله «ب» است که نویسنده به سیاست‌مدار آمریکایی «باراک اوباما» اشاره نموده است. نویسنده، باراک اوباما را با ارجاع مشخص سازی چند موردی بازنمایی کرده است؛ زیرا که او را بر پایه ارجاع نقش‌دهی، یک بار به عنوان رئیس‌جمهور آمریکا و بار دیگر در جمله «أعدّها وقدمها له خادم البيت الأبيض، علی طبق من الذهب الأسود» (وی این معامله را آماده کرده و در سینی از طلای سیاه آن را به ایران تقدیم نموده است) به عنوان «خادم البيت الأبيض» (خادم کاخ سفید) بازنمایی کرده است. ترکیب دوم برای بازنمایی منفی باراک اوباما به کار رفته است. نویسنده باراک اوباما را به عنوان کنش‌گر فعال در دو فرآیند مادی «آماده کردن» و «تقدیم نمودن» با بهره‌وری ایران بازنمایی کرده است. در همین راستا، نویسنده برای بازنمایی شهروندان آمریکایی در جمله «بعدها سلبت حرية خمسة من مواطني راعي تلك الاتفاقية» (بعد از اینکه آزادی پنج نفر از شهروندان حامی این توافق‌نامه را سلب نمود) از واژه شهروند آمریکایی گریز کرده و آن را با ارجاع انتزاع‌ساز «شهروند حامی این توافق‌نامه» بازنمایی کرده است. این نوع بازنمایی ناشی از نگرش منفی نویسنده به کنش باراک اوباما است.

### ۳. ۱. ۷. کشورهای عربی

نویسنده در مقاله «ب» به بازنمایی عرب‌ها به طور کلی پرداخته است. از این رو، آن‌ها را با ارجاع مقوله‌بندی بازنمایی کرده است، به گونه‌ای که هویت آن‌ها دارای اهمیت است. برای بازنمایی کشورهای عربی و کنشگران آن در جمله «...تصدير الثورة الاستعمارية التي زادها ضعفاً وتفككاً هبوب رياح العواصف الصارمة، بقيادة أصحاب القرارات الحازمة...» (صادر کردن انقلاب استعماری ایران که وزش طوفان‌های قاطع به رهبری صاحبان تصمیم‌های قاطع آن را دچار ضعف و گسستی کرد) نویسنده از واژه‌های با ارزش‌گذاری مثبت مانند «العواصف الصارمة» (طوفان‌های قاطع) و «أصحاب القرارات الحازمة» (صاحبان تصمیم‌های قاطع) برای به تصویر کشیدن آن‌ها بهره گرفته است. وی، به این ترتیب به بازنمایی مثبت خودی پرداخته است.

### ۳. ۲. بازنمایی کنشگران اجتماعی در روزنامه «تشرین» سوریه

در این بخش قرار است همانند بخش پیشین، دو مقاله از روزنامه تشرین که پس از توافق هسته‌ای نوشته شده‌اند، انتخاب شوند تا مورد تحلیل قرار گیرند. این مقاله‌ها مشتمل اند بر نخست، الاتفاق

النووي لحظة تاريخية لإيران: ميشيل منير<sup>۱</sup> (Monir, 2015) و دوم، الرياح الإيرانية تجري بما لا تشتهي السفن الإسرائيلية والسعودية: نزار الرفيع<sup>۲</sup> (Al-Rafie, 2016).

### ۳.۲.۱. ایران

جمله «فعندما يتمكن أي بلد مضطهد ومحاصر من قبل الامبريالية من كسب معاهدة أو حتى اتفاقية مؤقتة أو احباط حرب صريحة ينبغي الإقرار بأنه انتصار على عناد الولايات المتحدة» در مقاله «الف» ایران را کشور محاصره شده و رنج کشیده‌ای ترسیم نموده‌است. وی این صفت را آشکارا در مورد ایران به کار برده‌است. چرا که واژه نکره «أى بلد مضطهد و محاصر...» می‌تواند کشورهای زیادی را در برگیرد اما در ادامه «كسب معاهدة و...» دامنه دربرگیرندگی کشورها را کاهش داده‌است. زیرا از بین کشورها، فقط ایران توانسته است به قراردادی دست یابد.

ایران در مقاله «ب» با نام‌های «ایران»، «طهران»، «الجمهورية الإسلامية الإيرانية» و «الجمهورية الإيرانية» نام‌گذاری شده‌است. برای نمونه، جمله «سيلي رفع تلك العقوبات عن الجمهورية الإسلامية الإيرانية» (تحریم‌ها از جمهوری اسلامی ایران برداشته خواهد شد) ایران با ارجاع مقوله‌بندی (ارزش دهی مثبت) بازنمایی شده‌است. این ارجاع، همچنین در پاره گفته «بلد مقتدر علميا واقتصاديا» وجود دارد. به این ترتیب، نویسنده ایران را کشوری دانسته که از نظر علمی و اقتصادی دارای اقتدار و توانایی است. در جمله «وهي اليد الدبلوماسية التي نالت الترحيب الدولي من البوابة الغربية بعد تطبيق الاتفاق النووي» (ایران دست دیپلماسی است که بعد از اجرای توافق هسته‌ای، به استقبال بین‌المللی از سوی غرب رسید) نویسنده با استفاده از ارجاع، عینی کردن (اندام‌مداری) ایران را به صورت دست دیپلماسی بازنمایی کرده که پس از پیاده‌نمودن توافق‌نامه هسته‌ای به استقبال بین‌المللی رسیده‌است.

### ۳.۲.۲. سیاست‌مداران ایرانی

نویسنده در مقاله «الف» فقط به یک کنشگر ایرانی یعنی محمد جواد ظریف «وصف وزير الخارجية الإيراني محمد جواد ظریف بـ «لحظة تاريخية»» (وزیر امور خارجه ایران محمد جواد ظریف این توافق را لحظه‌ای تاریخی توصیف نمود) اشاره کرده‌است. وی، او را با ارجاع نقش‌دهی به عنوان وزیر امور خارجه ایران بازنمایی نموده‌است.

<sup>۱</sup> در تاریخ ۲۸ ژوئیه ۲۰۱۵ نوشته شده‌است.

<sup>۲</sup> در تاریخ ۱۹ ژانویه ۲۰۱۶ به نگارش درآمده‌است.

در مقاله «ب» نویسنده در جمله «لکونه تجاهل قدرات ایران و جلادتها التفاوضية» (برای اینکه آن (روزنامه) توانایی ایران و صبر و مقاومت مذاکره‌ای ایران را نادیده گرفته‌است) ایران و مقاومت سیاستمداران ایرانی را با ارجاع عینی‌سازی (مکان‌مداری) بازنمایی کرده‌است. به این صورت آن چه که باید به آن‌ها نسبت داده می‌شود، به خود ایران نسبت داده شده‌است. ترکیب وصفی «جلادتها التفاوضية» (مقاومت و صبر مذاکره‌ای ایران) ترکیبی است که به ایران نسبت داده شده، در حالی که به سیاستمداران ایرانی اختصاص دارد. واژه «جلد» بر قوت و صلابت دلالت دارد (مقایس اللغه، ذیل ماده جیم). این نوع بازنمایی برای برجسته‌سازی ویژگی مثبت ایران به کار رفته‌است. به این صورت که تمام ایران موصوف به این صفت شده‌اند.

### ۳.۲.۳. توافقی هسته‌ای

در مقاله «الف» جمله «بعد الاتفاق الذي تم التوصل إليه في 14 تموز بين إيران ومجموعة «1+5» إنجازاً ضخماً لإيران، فعندما يتمكن أي بلد مضطهد ومحاصر من قبل الامبريالية من كسب معاهدة أو حتى اتفاقية مؤقتة أو احباط حرب صريحة ينبغي الإقرار بأنه انتصار على عناد الولايات المتحدة.» (توافقی که در تاریخ ۱۴ ژوئیه بین ایران و گروه ۵+۱ منعقد شد دستاوردی شکوهمند برای ایران محسوب می‌شود، زمانی که هر کشور ستم‌کشیده و محاصره شده‌ای از سوی امریالیسم آمریکا معاهده‌ای حتی یک توافق موقتی را به دست آورد و یا جنگ عیانی را ناکام گذارد می‌توان اعتراف کرد آن پیروزی بر قلدری و سرسختی آمریکا است) را در نظر بگیرید. این جمله، توافق‌نامه را در بند رابطه‌ای توصیف نموده و آن را دستاوردی شکوهمند برای ایران و پیروزی بر قلدری و سرکشی آمریکا دانسته‌است. به این ترتیب، «توافق‌نامه» به عنوان حامل و «دستاوردی شکوهمند» و «پیروزی» ویژگی‌های مثبتی هستند که به حامل نسبت داده شده‌اند. نکره بودن این واژه‌ها (انجازاً ضخماً و انتصار) نیز دارای معنا است و دلالت بر عظمت می‌کند (Al-Taftazani, 2004, p. 97 & 57). همچنین، برای بازنمایی مثبت توافق‌نامه هسته‌ای آورده شده‌است. همچنین در جمله «ومع ذلك تمكنت إيران من الحفاظ على حقها ببرنامج نووي سلمی وهذا ليس بالإنجاز البسيط» (ایران توانست حقوق خود را در برنامه صلح‌آمیز هسته‌ای حفظ نماید که این دستاوردی ساده نیست) نویسنده با ارجاع ویژه به ایران و بازنمایی آن در فرآیند مادی «توانستن» و هدف قراردادن «حفظ حق ایران در برنامه هسته‌ای»، آن را صلح‌آمیز توصیف کرده‌است. وی توافق‌نامه را دستاوردی بزرگ دانسته‌است. نویسنده این مسأله را در بند رابطه‌ای (اسنادی) و با مبتدا قرار دادن «هذا» که برای گُرنش آورده شده (همان، ۵۳) بیان نموده علاوه بر اینکه حرف «باء» در خبر لیس نیز بیانگر تأکید است.

در مقاله «ب» واژه‌های «الاتفاق النووی» (توافق نامه هسته‌ای)، «عملها النووی السلمی» (فعالیت‌های صلح آمیز هسته‌ای) و واژگانی هستند که برای نام‌دهی هسته‌ای ایران انتخاب شده‌اند. این گونه نام‌دهی بیان‌کننده این است که نویسنده نسبت به فعالیت‌های هسته‌ای ایران خوش‌بین است و آن را صلح‌آمیز توصیف نموده‌است. در جمله «قد تكون هذه الاتفاقية مجرد إنقاذ مؤقت ولكنها بالنسبة لإيران خطوة إلى الأمام» (گاهی این توافق‌نامه تنها یک توافق‌نامه موقتی است ولی برای ایران گامی بزرگ به سمت جلو محسوب می‌شود) نیز نویسنده با استفاده از واژه‌های ارزشی مثبت و همچنین تفکیک به برجسته‌سازی مثبت توافق هسته‌ای ایران پرداخته‌است. نویسنده توافق هسته‌ای را دو مرتبه در بند رابطه‌ای ترسیم نموده که در بند نخست «توافق‌نامه» حامل و «نجات موقتی» ویژگی‌ای و در بند دوم نیز «توافق‌نامه» حامل و «گامی بزرگ برای ایران» ویژگی‌ای است که به آن نسبت داده شده‌است. به این ترتیب، نویسنده در بند دوم با استفاده از حرف «لکن» ایران را از حکم پیشین تفکیک نموده‌است. به این ترتیب به بازنمایی مثبت این توافق‌نامه پرداخته‌است. همچنین، تنوین نکره در واژه «خطوة» به عنوان مسند نیز بیان‌گر تفخیم است (Al-Taftazani, 2004, p. 97).

نویسنده در جمله‌ای که به نقل از روزنامه تایمز آورده «أن الاتفاق يشكل علامة على أن السياسة الأميركية أضحت بعيدة عن حلفائها الإقليميين» (این توافق‌نامه نشانه‌ای را شکل می‌دهد مبنی بر اینکه سیاست آمریکا از هم‌پیمانان منطقه‌ای‌اش دور شده‌است)، توافق را به عنوان کنشگر فعال در فرآیند مادی «شکل دادن» بازنمایی کرده‌است. این امر سبب می‌شود سیاست آمریکا از هم‌متحدان منطقه‌ایش دور شود. بازنمایی این توافق در بند مادی بیانگر عاملیت آن است، در حالی که نویسنده می‌توانست با فرآیند رابطه‌ای «الاتفاق علامة» این توافق‌نامه را توصیف نماید. از این رو، بازنمایی آن در بند مادی نشان از تأثیر زیاد آن و در جهت برجسته‌سازی مثبت این توافق‌نامه به کار رفته‌است. در این جمله نیز با ارجاع عام و نامشخص مقصود از «حلفائها الإقليميين» (متحدان منطقه‌ای) مشخص نشده‌است.

### ۳.۲.۴. طرف غربی مذاکرات هسته‌ای

مقاله «الف» طرف غربی را «بعد الاتفاق الذي تم التوصل إليه في ۱۴ تموز بين إيران ومجموعة «۱+۵» إنجازاً ضخماً لإيران» (توافق‌نامه‌ای که در ۱۴ ژوئیه بین ایران و کشورهای ۱+۵ منعقد شد دستاوردی عظیم برای ایران محسوب می‌شود) با ارجاع مشخص گروه ۱+۵ بازنمایی کرده‌است. هر چند، در مقاله «ب»، نویسنده طرف غربی را با ارجاع عام و مقوله‌بندی (هویت‌دهی) «غرب» بازنمایی کرده‌است. این نوع ارجاع بیانگر شمولیت و تأکید بر هویت غرب بودن آن‌ها است.

در جمله «وبشکل عاجل لکون طهران أضافت لقدراتها ما احتجزه الغرب لسنوات» (ایران به سرعت از طریق آن چه را که قبل چندین سال در انحصار خود در آورده بود، بر توانایی خود افزود) نویسنده با ارجاع مقوله‌ای و عام، بر هویت غربی آن‌ها تأکید نموده است. همچنین، وی با بازنمایی غرب در فرآیند مادی احتجز (گرو گرفتن و چیزی را در انحصار خود قرار دادن) و بهره‌ور بودن ایران به کنش منفی غرب پرداخته است.

در مقاله «الف» آمریکا به عنوان طرف غربی مذاکرات بازنمایی شده و نویسنده در جمله «فعندما يتمكن أي بلد مضطهد ومحاصر من قبل الامبريالية من كسب معاهدة...» (زمانی که هر کشور ستم کشیده‌ای و محاصره شده‌ای از سوی امپریالیسم آمریکا بتواند معاهده‌ای را کسب نماید...) برای نام‌دهی آمریکا از ارجاع انتزاع ساز «الامبريالية» استفاده کرده است. امپریالیسم رویکردی است که در آن حکومت به دلیل خواسته‌های سیاسی یا اقتصادی می‌خواهد از مرزهای ملی و قومی خود تجاوز کند و سرزمین‌ها، ملت‌ها و اقوام دیگر را زیر سلطه در آورد. سیاستی که مرام وی گسترش نفوذ و قدرت خویش بر کشورهای دیگر است. نویسنده، همچنین با مشخص سازی چند موردی و ارونگی (هویت درهمی) آمریکا را بازنمایی می‌کند. به این صورت که از یک سو با بازنمایی آمریکا در بند رابطه‌ای، «متلهفة لتحقيق إعادة اصطفاة إقليمی» آن را مشتاق و ذوق زده برای بازگرداندن اتحاد منطقه، ترسیم می‌کند و از سوی دیگر، آن را در بند ذهنی «امید داشتن» با پدیده قرار گرفتن «تضعیف پیمان از طریق تقسیم‌بندی فرقه‌ای» «تأمل بآئسة إضعاف الحلف المكون من إيران وسورية والمقاومة اللبنانية والفلسطينية عبر تقسيمات طائفية وزعزعة الاستقرار» (مأیوسانه، امید دارد که بتوان پیمان متشکل از ایران، سوریه، مقاومت لبنان و حکومت فلسطین را با استفاده از تقسیم‌بندی‌های فرقه‌ای و بی‌ثباتی تضعیف نماید) بازنمایی می‌کند.

### ۳.۲.۵. کنشگران غربی

در مقاله «الف»، جمله «صقور الحرب لاتزال كتل كبيرة مشبعة بالروح الحربية في الطبقة الحاكمة الأمريكية..» (کرکس‌های جنگ همواره در دستگاه حاکم آمریکا توده‌های بزرگی که با روحیه جنگ جویی اشباع شده‌اند) کنشگران آمریکا را با واژه «صقور الحرب» (کرکس‌های جنگ) بازنمایی کرده که نوع ارجاع از نوع تشخیص‌زدایی است. در ادامه، با استفاده از جمله‌های «لاتزال كتل كبيرة مشبعة بالروح الحربية في الطبقة الحاكمة الأمريكية» (همواره توده‌های بزرگی که با روحیه جنگ‌افروزی در طبقه حاکم آمریکا اشباع شده) «مصممة على الدفع إلى حرب مع إيران» (مصمم

برای جنگیدن با ایران) به مشخص سازی آن‌ها پرداخته است که تمامی این‌ها برای تقویت روحیه جنگ‌افروزی آمریکا است.

در جمله «ساعدت الولايات المتحدة» (اسرائیل) في بناء مئات الأسلحة النووية» (آمریکا به اسرائیل در ساخت صدها سلاح هسته‌ای کمک کرد) کنشگران آمریکایی و اسرائیلی با ارجاع عینی‌سازی (مکان‌مداری) بازنمایی شده‌اند. در این میان، آمریکا طی فرآیند مادی «کمک کردن»، اسرائیل را در ساخت صدها سلاح هسته‌ای هدف قرار داده است.

به جمله «ستسمر حروب الولايات المتحدة في المنطقة مباشرة ومن خلال وكلائها في السعودية و«اسرائیل» وعدد لا يحصى من المرتزقة والعصابات الغازية» (جنگ‌های آمریکا مستقیماً و از طریق نوچه‌هایش در عربستان و اسرائیل و تعداد بی‌شماری از مزدوران و باندهای جنگجو ادامه خواهد داشت) قابل توجه است. نویسنده در این جمله، با ارجاع، عینی‌سازی (مکان‌مداری) به نمایندگان سعودی و اسرائیلی و ارجاع عام و نامشخص به بسیاری از جیره‌خواران و چریک‌های جنگ‌جو، آن‌ها را در کنش جنگ به هم پیوند زده است. علاوه بر ارجاع عینی‌سازی، عربستان و اسرائیل به عنوان نوچه‌های آمریکا و از طریق هویت‌دهی رابطه‌ای بازنمایی شده‌اند.

در جمله «العقوبات ابتزاز العقوبات شكل من أشكال الصراع، إنها ابتزاز اقتصادي تمارسه جماعة من القراصنة المسلحين نووياً» (تحریم‌ها اخاذی است، تحریم‌ها نوعی از انواع درگیری است، آن اخاذی اقتصادی است که گروهی دزدان دریایی که از نظر هسته‌ای مسلح هستند انجام می‌دهند) واژه «جماعه من القراصنة المسلحين نووياً» با ارجاع نامشخص برای بازنمایی کنش‌گران آمریکایی برگزیده شده است. از این رو، کنشگران آمریکایی با ارزش‌گذاری منفی به عنوان «دزدان دریایی که از نظر هسته‌ای مسلح هستند» بازنمایی شده‌اند. نویسنده آن‌ها را در بند مادی «تمارس» بازنمایی می‌کند.

### ۳.۲.۶. اسرائیل و عربستان

نویسندگان این مقاله‌ها، علاوه بر کنشگران درگیر توافق هسته‌ای به دیگر کشورها نیز پرداخته‌اند که اسرائیل و عربستان از آن‌ها هستند. مقاله «ب» اسرائیل را با ارزش‌دهی منفی «الكيان الإسرائيلي» (رژیم اسرائیل) نام‌گذاری کرده است. نویسنده، در ابتدای مقاله «فيما ينحو الكثيرون إلى اللعب على أوتار التضخيم والمبالغة، إلى درجة تعمد هم استخدام مصطلح «فك العزلة» عند الحديث عن رفع العقوبات عن إيران» (بسیاری دوست دارند تا بر طبل اغراق و مبالغه بکوبند تا جایی که اصطلاح گشودن گوشه‌نشینی را برای سخن در مورد رفع تحریم‌ها از ایران انتخاب نمودند) با ارجاع



مجموعه «الکثیرون» آن‌ها را به صورت نامشخص بازنمایی کرده و نوع کنش آن‌ها را «اللعب علی أوتار التضخیم والمبالغة» معرفی نموده است. وی در ادامه نیز با تشخیص‌زدایی (عینی کردن) از نوع سخن‌مداری «فک العزلة» آن‌ها را بازنمایی کرده است. به این ترتیب، نویسنده یک بار آن‌ها را به وسیله کنش و بار دیگر به واسطه کلام بازنمایی کرده است. هر چند، در پایان این ارجاع عام به خاص تبدیل شده و نویسنده در جمله «وسبب تمسک «إسرائيل» بمصطلح «العزلة» صراحتاً این کنش را به اسرائیل نسبت داده است. در جمله «مخاوف الصهاينة قد لا يمحوها إلا محاولة زج إيران في خلاف جديد مع الغرب» (ترس صهیونیست جز با تلاش برای کشاندن ایران در اختلاف جدید با غرب از بین نمی‌رود) کنش‌گران اسرائیلی با عنوان صهیونیست‌ها هویت‌دهی شده‌اند که این هویت‌دهی از گونه طبقه‌ای است.

عربستان یکی دیگر از کنشگرانی است که در مقاله «ب» به آن پرداخته شده است. نویسنده، عربستان را «النظام السعودي» (رژیم عربستان) نام‌گذاری کرده است. از این رو، نویسنده از ارجاع بیش‌موضوع‌سازی (دلالت ضمنی) برای بازنمایی عربستان استفاده کرده است. پیوندزنی یکی دیگر از شیوه‌های بازنمایی عربستان است. برای نمونه، در جمله «لماذا يتشارك النظام السعودي والكيان الإسرائيلي في الخوف من تطبيق الاتفاق النووي؟» (برای چه رژیم سعودی و رژیم اسرائیل در ترس از اجرای توافق هسته‌ای مشارکت دارند؟) نویسنده عربستان و رژیم صهیونیستی را به عنوان کنشگر در فرآیند مادی «مشارکت داشتن در ترس» از اجرای قرارداد هسته‌ای ایران پیوند زده است. نویسنده می‌توانست جمله را به صورت «لماذا يخاف النظام السعودي والكيان الإسرائيلي من تطبيق الاتفاق النووي؟» بنویسد و به این ترتیب آن‌ها را در فرآیند حسی «ترسیدن» میان آن‌ها پیوند برقرار کند. دلیل گرایش نویسنده از بند حسی به مادی می‌تواند این امر باشد که در این فرآیند، مشارکت و همراهی را می‌رساند. همچنین ممکن است بیان‌گر این باشد که مشارکت بین این دو در زمینه‌های دیگری نیز وجود دارد. هر چند، در مورد توافق هسته‌ای ایران، نقطه اشتراک بین این دو ترس است، در حالی که فرآیند حسی ترسیدن دربرگیرنده این معنا نیست.

#### ۴. بحث و بررسی

با بررسی انجام‌شده در این مقاله‌ها، مشخص شد که مقاله‌های این دو روزنامه، ایدئولوژی‌های کاملاً متفاوتی در پیوند با انرژی هسته‌ای ایران و کنشگران درگیر این ماجرا دارند. بازنمایی‌های منفی مقاله‌های روزنامه ریاض عربستان از ایران، کنشگران ایرانی و حتی کنشگر غربی «باراک اوباما» به عنوان عامل مهم در امضای این توافق‌نامه تأییدی بر این مطلب است. این در حالی است

که بازنمایی مثبت مقاله‌های روزنامه تشرین نسبت به این توافق‌نامه می‌تواند نشان از ایدئولوژی مثبت نویسندگان نسبت به ایران و توافق هسته‌ای ایران باشد. نویسندگان از هر ابزار و ارجاعی که برای بازنمایی این پیش‌آمد استفاده کرده‌اند در جهت تقویت ایدئولوژی آن‌ها بوده‌است. نویسندگان مقاله‌های ریاض برای بازنمایی ایران، توافق هسته‌ای، ملت و سیاستمداران ایرانی از پنج نوع ارجاع متفاوت بهره گرفتند که از این میان بعضی داری فراوانی بیشتر و برخی فراوانی کمتری داشتند. این روزنامه هشت مرتبه از ارجاع طبقه‌بندی استفاده کرده‌است؛ از این میان، هفت مورد مربوط به ارزش‌دهی منفی و یک مورد مربوط به هویت‌دهی از نوع ظاهری است؛ چهار مرتبه از ارجاع تشخیص‌زدایی استفاده کرده که سه مورد از آن مربوط به عینی‌سازی و یک مورد مربوط به ارجاع انتزاع‌ساز است و دو مورد از ارجاع بیش‌مشخص‌سازی (دلالت ضمنی) بهره گرفته‌است. وی برای بازنمایی کنش‌گر غربی فقط یک بار از ارجاع بیش‌مشخص‌سازی (وارونگی) استفاده کرده‌است. همگی این ارجاع‌ها در مورد این دو قطب دیگری (ایران و باراک اوباما) در راستای بازنمایی منفی آن‌ها انجام گرفته‌است. برای بازنمایی قطب خودی نیز از ارجاع طبقه‌بندی (ارزش‌گذاری مثبت) استفاده شده‌است. مقاله‌های روزنامه تشرین برای بازنمایی ایران از سه ابزار طبقه‌بندی، تشخیص‌زدایی و مشخص‌سازی بهره برده‌است. هفت مورد ارجاع طبقه‌بندی در این مقاله‌ها وجود دارد؛ شش مورد از آن مربوط به ارزش‌دهی مثبت و یک مورد مربوط به نقش‌دهی می‌شود؛ دو مورد ارجاع تشخیص‌زدایی که یکی از نوع اندام‌مداری و دیگری از نوع مکان‌مداری است و یک مورد مربوط به ارجاع مشخص‌سازی از نوع تفکیک است. این ارجاع‌ها همگی در جهت بازنمایی مثبت ایران، سیاست‌مداران ایرانی و توافق هسته‌ای به کار رفته‌است. نویسندگان چهار بار از ارجاع طبقه‌بندی بهره برده‌اند که دو مرتبه آن در پیوند با هویت‌دهی و دو مرتبه آن مربوط به ارزش‌گذاری منفی است؛ دو بار ارجاع تشخیص‌زدایی است که یک مرتبه از آن ارجاع انتزاع‌ساز و یک مرتبه ارجاع عینی‌سازی است؛ یک بار از ارجاع مشخص‌سازی چند موردی و یک بار مشخص‌سازی (پیوندزنی) برای بازنمایی طرف غربی درگیر این توافق‌نامه استفاده کرده‌اند. این روزنامه، علاوه بر طرف‌های درگیر این توافق به اسرائیل و عربستان سعودی به عنوان مخالف‌های اصلی این توافق نیز پرداخته و اسرائیل را به چهار شیوه ارجاع خاص، نامشخص، تشخیص‌زدایی و طبقه‌بندی بازنمایی کرده و عربستان را از سه روش طبقه‌بندی (ارزش‌دهی منفی)، بیش‌مشخص‌سازی (دلالت ضمنی) و مشخص‌سازی (پیونددهی) استفاده کرده‌است. نکته جالب توجه در میان بازنمایی‌های مقاله‌های این دو روزنامه این است که همه مقاله‌ها از ارجاع طبقه‌بندی (ارزش‌دهی) بیشترین بهره را برده‌اند و آن را در جهت بازنمایی مثبت خودی و منفی دیگری استفاده نموده‌اند.

هر چند، فرآیندهای به کار رفته در این مقاله‌ها، بر پایه نظام گذرایی هلیدی به این ترتیب است: فرآیند مادی بیشترین فراوانی رخداد را در میان فرآیندهای موجود دارد که کنش‌های مثبت و منفی قطب خودی و دیگری را بازنمایی می‌کند. فرآیند رابطه‌ای نیز فرآیند دیگری است که برای بازنمایی توافق هسته‌ای به کار رفته‌است. این فرآیند در مقاله‌های روزنامه تشرین از فراوانی بالاتری نسبت به مقاله‌های روزنامه ریاض برخوردار بوده و آن را در جهت بازنمایی مثبت توافق هسته‌ای به کار برده‌است. فرآیند کلامی یکی دیگر از فرآیندهایی است که نویسندگان، آن‌ها را در جهت مشخص‌سازی کنشگران استفاده کرده‌اند. نکته قابل توجه این است که مقاله‌های هر دو روزنامه از این فرآیند برای بازنمایی منفی قطب دیگری بهره برده‌اند. بهره‌گیری مقاله‌های هر دو روزنامه از فرآیند مادی و رابطه‌ای از این جهت است که این دو فرآیند از واقعیت و حقیقت بیشتری نسبت به سایر فرآیندها بهره‌مندند.

## ۵. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، مقاله‌های دو روزنامه ریاض عربستان و تشرین سوریه بر پایه مؤلفه‌های جامعه‌شناختی-معنایی ون لیوون مورد واکاوی قرار گرفتند. بر پایه تحلیل‌های انجام‌شده، این نتیجه به دست آمد که بازنمایی کنش‌گران اجتماعی در مقاله‌های این دو روزنامه، متناسب با هدف و قصدی است که نویسندگان این دو روزنامه آن را دنبال می‌کنند. نویسندگان در راستای ایدئولوژی خود از مؤلفه‌های گوناگون برای بازنمایی خودی و دیگری و به طور کلی طرف‌های درگیر این توافق بهره بردند. شیوه‌های بازنمایی در مقاله‌های بررسی شده این دو روزنامه عبارت‌اند از اظهار، فردیت‌سازی، نامشخص‌سازی، پیوندزنی، تفکیک، انتزاع‌سازی، طبقه‌بندی، شخصیت‌زدایی، تشخیص بخشی. از میان ارجاع بیش‌موضوع‌سازی، نویسندگان فقط از دو ارجاع دلالت ضمنی و وارونگی استفاده کردند و برای دو مؤلفه دیگر یعنی نمادین‌سازی و فشرده‌سازی موردی یافت نشد. ارجاع ارزش‌دهی از گونه طبقه‌بندی بیشترین ارجاعی است که مقاله‌های هر دو روزنامه از آن بهره بردند. ارزش‌دهی منفی، بیشترین مؤلفه‌ای است که مقاله‌های روزنامه ریاض انتخاب کرده و آن را برای بازنمایی منفی قطب دیگری استفاده نموده‌است. این در حالی است که مقاله‌های روزنامه تشرین بیشترین مؤلفه خود را که ارزش‌دهی مثبت است، برای بازنمایی مثبت قطب خودی استفاده کرده‌است.

## فهرست منابع

- آقا گل زاده، فردوس، رضا کلاتری و ارسلان گلفام (۱۳۹۲). «مطالعه تطبیقی شیوه بازنمایی کنشگران ایرانی و غربی در رسانه‌های بین‌المللی (الگوی ۲۰۰۸ ون لیوون)». *جستارهای زبانی*. دوره ۴. شماره ۱. صص ۱-۱۹.
- امیدی اسکویی، صدیقه، محمدعلی ترابی و هانیه دواتگری اصل (۱۳۹۹). «نظام گفتمانی تمبرهای دهه ۵۰ از دیدگاه نشانه‌شناسی کاربردی بر مبنای رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی ون لیوون». *زبان پژوهی*. دوره ۱۲. شماره ۳۵. صص ۲۶۷-۲۹۵.
- التفتازانی، سعدالدین. (۱۳۸۳). *مختصر المعانی*. قم: مؤسسه دار الفکر.
- الجمیعة، أحمد. (۲۰۱۵). *النووي الايراني. الاتفاق سبق ثورة الجياع. السعودية: صحيفة الرياض*.
- دهقانی فیروزآبادی، سیدجلال. (۱۳۸۶). «رویکرد اعراب به برنامه هسته‌ای ایران». *مطالعات خاورمیانه*. سال ۱۴. شماره ۲ و ۳. صص ۵۵-۸۶.
- الرفیع، نزار. (۲۰۱۶). *الرياح الإيرانية تجري بما لا تشتهي السفن الإسرائيلية والسعودية. السوربة: صحيفة تشرين*.
- سادات مقداری، صدیقه و شکوفه جهانگیری. (۱۳۹۴). «تحلیل گفتمان انتقادی شعر دفاع مقدس برای کودکان از منظر رهیافت ون لیوون». *متن پژوهی ادبی*. سال ۱۹. شماره ۶۵. صص ۱۲۱-۱۶۰.
- الفیفی، عبدالرحمن بن علی. (۲۰۱۵). *ایران لعبة المطرقة والسندان. السعودية: صحيفة الرياض*.
- کلاتری دره‌رنجی، محمدحسین (۱۳۹۵). *تحلیل گفتمان انتقادی برنامه جامع اقدام مشترک (برجام) در عناوین گزیده‌ای از روزنامه‌های داخل در سال (۱۳۹۴) بر اساس الگوی ون لیوون (۲۰۰۸)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- منیر، میثیل. (۲۰۱۵). *الاتفاق النووي لحظة تاريخية لإيران. سوربة: صحيفة تشرين*.
- نامور، زهرا (۱۳۹۲). *بازنمایی دستیابی ایران به انرژی هسته‌ای در نشریات غرب در سال‌های ۲۰۰۴ و ۲۰۰۹*. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه پیام نور مرکز تهران.
- هال، استوارت (۱۳۸۶). *غرب و بقیه: گفتمان و قدرت*. ترجمه محمود متّحد. تهران: نشر آگه.

## References

- Aghagolzadeh, F., & Keirabadi, R., & Golfam, A. (2003). The comparative study of the linguistic representation of Iranian and Western actors of Iran's nuclear program in international media (Van Leeuwen's model). *Language Related Research*. 4 (1), 1-19 [In Persian].
- Al-Fify, A. A. A. (2015). *Iran game hammer and Anvil*. Saudi: Al-Riyadh newspaper [In Arabic].
- Al-Jameeye, A. (2015). *The Iranian nuclear deal preceded the revolution of the hungry*. Saudi: Al Riyadh newspaper [In Arabic].
- Al-Rafie, N. (2016). *The Iranian winds are running like the Israeli and Saudi ships do not want. Syria: Tishreen newspaper* [In Arabic].
- Al-Taftazani, S. A. (2004). *Brief meaning*. Ghom: Dar Al-fekr [In Persian].
- Dehqani firoozabadi, S. J. (2007). The Arab approach to Iran's nuclear program, *Middle East Studies Quarterly*, 14 (2 & 3), 55-86 [In Arabic].

- Dehqani firoozabadi, Sayed Jalal. (2007). The Arab Approach to Iran's Nuclear Program, *Middle East Studies Quarterly*, 14 (2 & 3), 55-86 [In Persian].
- Fairclough, N, (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N, (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Hall, Stewart, (2007). *The west and the rest: discourse and Power*, (M. Mottehed, Trans.). Tehran: Agah [In Persian].
- Halliday, M. A. K, (1994). *An introduction to functional grammar* (2<sup>nd</sup> ed). New York: Longman.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4<sup>th</sup> ed). London: Edward Arnold.
- Klantary Dareranji, M. H. (2017). *Critical discourse analysis of joint comprehensive plan of action (JCPOA) in headlines of selective local newspaper in (2015) based on Van Leeuwen's (2008) framework*. (Masrer thesis). University of Sistan & Baluchestan, Zahedan, Iran.
- Monir, M. (2015). *The nuclear deal is a historic moment for Iran*. Syria: Tishreen Newspaper [In Arabic].
- Namvar, Z. (2014). *Representation of Iran Nuclear Energy in American and Britain periodical in 2004- 2009*. (PhD Dissertation). Payam Noor University, Tehran, Iran.
- Omidi Oskoui, S., & Torabi, M. A., & Davatgari Asl, H. (2020). Fifties stamps discourse from the applied semantics perspective. *Scientific Journal of Language Research*. 12 (35), 267-295 [In Persian].
- Richardson, J. (2007). *Analyzing newspaper: an approach from critical discourse analysis*. London: Red Globe Press.
- Sadat Meghdari, S., & Jahangiry, Sh. (2015). Critical discourse analysis of holy defense poetry for children from the perspective of Veniveloun. *Literary Studies*, 19 (65), 121-160 [In Persian].
- Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin, & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 352-371). Oxford: Blackwell.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse & practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.

## **Research article: Representation of Social Actors in Iran's Nuclear Agreement Discourse Based on Van Leeuwen Model in two Newspapers Al Riyadh Saudi Arabia and Tishreen Syria**

**Marzieh Zare Zardini<sup>1</sup>**  
**Batool Meshkinfam<sup>2</sup>**  
**Golrlkh Saeednia<sup>3</sup>**

Received: 08/06/2019

Accepted: 07/09/2019

### **Abstract**

Critical Discourse Analysis (CDA) is an interdisciplinary field in which social, political, and sociological patterns are interwoven. Its purpose is to examine the relationships that are brought about by the inequality of power, and ideology and hegemony apply in the form of texts and conversations in political and social contexts.

One of the most powerful institutions that plays a very important role in using ideological discourses and rebuilding power relations in today's societies is undoubtedly media (television, newspapers, films, magazines, etc.). The press performs ideological work by representing various issues. How does the press cover events in the framework of ideology of the media and based on their interests? Syntactic and vocabulary choices are not optional or incidental; in fact, the ideological positions in each period and in each discourse are revealed in the structure of the news reports. The focus on analyzing media texts should be on how to represent events, situations, relationships, and people in media content. It is important how events are represented in the linguistic structure of the sentence; how to make propositions, combine them and arrange them.

Van Leeuwen developed the analysis of critical discourse from the field of linguistics into the world of the universe, and defined the sociological-semantic indicators as the reason for this "absence of a 100% direct relation between linguistic indices and their role." He also believes that "the study of sociological-semantic components of discourse is a powerful tool for the analysis of the text rather than mere linguistic components".

---

<sup>1</sup> Ph.D. Student of Arabic language and literature, Alzahra University, (corresponding author); [m.zarezadini@alzahra.ac.ir](mailto:m.zarezadini@alzahra.ac.ir)

<sup>2</sup> Associate Professor of Arabic language and literature, Alzahra University; [batoolmeshkinfam@gmail.com](mailto:batoolmeshkinfam@gmail.com)

<sup>3</sup> PhD in Linguistics, teacher in the Azad Islamic university; [saeednia\\_g@yahoo.com](mailto:saeednia_g@yahoo.com)

Iran's nuclear program is one of the most challenging issues at the international and regional level, which has attracted the focus of all the media. The Arab world has adopted different approaches to this issue due to the heterogeneous and incompatible national interests. The views of Saudi Arabia and Syria are influenced by variables such as the nature and volume of relations with the United States, the background of bilateral relations, the conception of the intentions and goals of Iran. Hence, the researchers intend to determine how conflicts between the views of the two countries are expressed in the language. What is the quality of referrals, how is the representation and naming of the parties involved in this agreement and how to portray incidents and events in these newspapers? What are the ideological and existing differences between the two newspapers? In order to achieve this goal, the writers, in addition to using the Van Leeuwen model (2008), use the Halliday's transitivity model (2004) throughout the paper. The reason for the selection of the two newspapers is that both are published in Saudi Arabia and Syria, both of which are governed and written in accordance with the policies of the two countries and are the most prestigious newspapers.

The difference in the results disclose that the representation of social actors in these texts has been carried out with various references tailored to the intended purpose of the authors. The newspaper Al-Riyadh has more to do with other identities and has used all the means to represent them negatively, while the Tishreen newspaper represents other identities negatively and actively and self-identities positively and actively. Both papers use the same amount of these references, and it seems that appraisal is the most referent used for negative representing the other and positive representing the self. A review of these two newspapers revealed that these two newspapers revealed quite different ideologies about Iran's nuclear energy and the actors involved in this text. The negative representations of the newspaper Al-Riyadh from Iran, Iranian actors, and even Western actors as Barack Obama as an important factor in signing this agreement are endorsement of this article. On the contrary, the positive representation of the newspaper Tishreen in relation to this agreement can be a sign of the positive ideology of the newspaper's owners towards Iran and Iran's nuclear agreement. But the processes used in these papers are based on Halliday's transitivity model: the material process has the highest frequency among existing processes that represent the positive and negative actions of the self and the other. The relationship process is also another process used to represent the nuclear agreement, which has been used by the Tishreen Newspaper to be more frequent than the Riyadh newspaper. It has used it to represent the nuclear agreement positively. The verbal process is another process used by the writers to identify the actors, and the remarkable point is that both newspapers have used the process to represent a negative one. The use of both newspapers from the material process and the relationship is that these two processes are more realistic and more truthful than other processes.

**Keyword:** Iran's Nuclear Agreement, Newspapers Al Riyadh Saudi Arabia, Newspaper Tishreen Syria, Foregrounding and Backgrounding.

## بررسی روند استفاده از روش‌های تحقیق در رشته زبان‌شناسی کاربردی در مقالات تحقیقاتی چاپ‌شده بین سال‌های ۱۹۸۶ تا ۲۰۱۵\*

خلیل تازیک<sup>۲</sup>

رضا خانی<sup>۳</sup>

محمد علی اکبری<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۰۱

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

پژوهش حاضر، بر آن است تا روندهای استفاده از روش‌های پژوهش در مقاله‌های زبان‌شناسی کاربردی را در سه دهه اخیر (۱۹۸۶ تا ۲۰۱۵) مورد بررسی قرار دهد. به این منظور، ۷۵۲۵ مقاله مستخرج از ۱۰ مجله رشته زبان‌شناسی

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.24347.1651

<sup>۲</sup> نگارندگان بر خود لازم می‌دانند از همکاری‌هایی که در گردآوری و تحلیل داده‌های پژوهش مساعدت نمودند، صمیمانه قدردانی کنند. همچنین از داوران ناشناسی که این مقاله را مورد بازبینی قرار دادند، سپاسگزاریم.

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی فلسفه، استادیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه پزشکی جندی شاپور اهواز (نویسنده

مسئول)؛ Tazik-kh@ajums.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه ایلام؛

r.khany@ilam.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استاد گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه ایلام؛

maliakbari@ilam.ac.ir



کاربردی گردآوری شدند. این مقاله‌ها، به وسیله نگارندگان و چهار دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه‌های ایران، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. داده‌های به‌دست آمده نشان داد که پژوهش‌های تجربی با فراوانی ۶۲۶۳ (۲۳٪. ۸۳)، بیشتر از پژوهش‌های غیر تجربی با فراوانی ۱۲۶۲ (۷٪. ۱۶)، مورد استفاده قرار گرفتند. همچنین، یافته‌ها نشان داد که مابین سال‌های ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۵، پژوهش‌های غیر تجربی با ۷۳٪. ۴۰، سهم قابل توجهی را به خود اختصاص داده بودند. هر چند، این روند در دهه‌های بعدی کاهش چشمگیری داشت. در بین سال‌های ۱۹۹۶ تا ۲۰۰۵، پژوهش‌های کمی بیشترین درصد استفاده را در میان پژوهشگران داشتند (۲۳٪. ۶۴). این در حالی است که در دهه اخیر (۲۰۰۶-۲۰۱۵) مطالعات کیفی با ۷۵٪. ۴۱، روند افزایشی داشتند. به نظر می‌رسد رشد پژوهش‌های کیفی که از میانه دهه ۹۰ شروع شده بود، در سال‌های اخیر به بالاترین میزان خود رسیده‌است. پژوهشگران و آموزش‌دهندگان حوزه زبان‌شناسی کاربردی باید نسبت به این تغییر رویه‌ها آگاه باشند. آن‌ها باید پیش از بهره‌گیری از روش‌های مورد اشاره، به مفاهیم پایه‌ای روش‌ها، نقاط ضعف و قوت آن‌ها به همراه محبوبیتشان در بین صاحب‌نظران رشته، توجه کنند.

### **واژه‌های کلیدی:** زبان‌شناسی کاربردی، روش‌های تجربی، روش‌های

غیر تجربی، تحقیق کمی، تحقیق کیفی، تحقیق ترکیبی

## **۱. مقدمه**

تحقیق، پژوهشی علمی برای یافتن پاسخ به پرسش‌های پژوهشگران است. برای انجام یک پژوهش، رویکردها و روش‌های گوناگونی به کار گرفته می‌شود که مشهورترین و پرکاربردترین آن‌ها روش‌های «کمی» و «کیفی» هستند (Mackey & Gass, 2005). البته در کنار این دو روش، رویکرد ترکیبی نیز مورد توجه و کاربرد پژوهشگران قرار گرفته‌است (Creswell, 2009). ویژگی‌ها، نوع داده‌ها، روش گردآوری و تحلیل داده‌ها برای هر یک از این رویکردها و روش‌های پژوهش متفاوت است. برای نمونه، در روش کمی داده‌ها به صورت عددی گزارش می‌شوند. این در حالی است که روش کیفی تحلیلی تفسیری از داده‌ها ارائه می‌کند (Mackey & Gass, 2005). در ادامه، هر یک از این روش‌ها به صورت جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرند. البته لازم به اشاره است که شرح جنبه‌های گوناگون روش‌های پژوهش بسیار گسترده و متنوع هستند، به گونه‌ای که در قالب یک یا چند مقاله نمی‌گنجند. به همین سبب، در مقاله حاضر فقط به روش‌های گردآوری داده‌ها و راهبردهای به کار رفته در تحلیل آن‌ها در قالب رویکردهای

کمی، کیفی و ترکیبی اشاره خواهیم کرد. خوانندگان می‌توانند برای یافتن مطالب کلی‌تر به دیگر منابع موجود مانند (Phakiti, 2014) مراجعه کنند.

### ۱.۱. روش پژوهش کمی

از دیدگاه الیگا و گاندرسون (Aliaga and Gunderson, 2002) تحقیق کمی با استفاده از گردآوری داده‌های عددی و تحلیل آماری و ریاضی به شرح پدیده‌ها می‌پردازد. در این تعریف، سه نکته اشاره شد که موجیش (Muijs, 2004) به شرح آن‌ها پرداخته شده‌است: نخستین نکته به شرح پدیده‌ها بر می‌گردد. در واقع، هر پژوهشی چه کیفی و چه کمی در پی شرح پدیده‌ها هستند که پایه و اساس انجام پژوهش بوده و توجیهی برای انجام آن است. هر چند، ویژگی خاصی که شرح پدیده‌ها را در یک تحقیق کمی متمایز می‌کند، گردآوری داده‌های عددی است. این امر، با ژرف‌بینی به نکته پایانی تعریف یا به بیانی در پیوند با کاربرد روش‌های ریاضی و آماری برای تحلیل داده‌ها است. چراکه بهره‌گیری از روش‌های ریاضی برای محاسبه داده‌ها نیازمند عددی بودن داده‌ها است. بررسی‌های پیمایشی، پژوهش‌های آزمایشی و پرسش‌نامه‌ها و آزمون‌ها، داده‌های عددی در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهند (Creswell, 2002). از دیدگاه برگ (Berg, 2007) این روش‌ها کمک می‌کنند تا مجموعه‌ای از داده‌های معتبر، دقیق و قابل اعتماد به همراه آزمون آماری فرضیه‌های تجربی در دسترس پژوهشگران قرار گیرد.

هنگامی که پژوهشگر تصمیم می‌گیرد که یک پژوهش کمی انجام دهد، نخست باید طرح و مدل انجام آن را مشخص کند. موجیس (Muijs, 2004) دو نوع طرح کلی برای پژوهش‌های کمی معرفی می‌کند: طرح‌های آزمایشی و طرح‌های غیرآزمایشی. طرح آزمایشی به سبب شهرت و کاربرد فراوان در پژوهش‌های علمی به عنوان روش علمی شناخته می‌شود. طرح آزمایشی، مشتمل بر پژوهش‌های آزمودنی است که در شرایط کنترل‌شده برای نشان دادن یک حقیقت آشکار و یا سنجش روایی یک فرضیه به کار گرفته می‌شود (همان). عنصر کلیدی در این تعریف واژه «کنترل» است که متمایزکننده پژوهش آزمایشی از پژوهش غیرآزمایشی در بررسی‌های کمی است. هنگامی که پژوهش آزمایشی به انجام می‌رسد، پژوهشگر باید تا جایی که ممکن است محیط پیرامون را کنترل کند و فقط بر متغیرهای مورد بررسی متمرکز شود. هر چند در پژوهش‌های غیرآزمایشی پژوهشگر نمی‌تواند متغیرهای مزاحم را کنترل نکند و یا در اصطلاح متغیرها را همان‌گونه که در عمل مشاهده می‌شوند، مورد بررسی قرار دهد (همان). برای انجام پژوهش‌های آزمایشی، طرح‌های آزمایشی گوناگونی به کار برده می‌شود. چند نمونه از رایج‌ترین

آن‌ها به وسیله مک کی و گس (Mackey & Gass, 2005) بیان شد که مشتمل بر پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل، پس‌آزمون با گروه کنترل، اندازه‌گیری‌های پیوسته، طرح فاکتوریل<sup>۱</sup>، طرح سری‌های زمانی و طرح پس‌آزمون هستند.

در مقایسه با روش آزمایشی که تعریف مشخصی دارد، پژوهش کمی غیرآزمایشی تنوع بیشتری دارد. رایج‌ترین روش‌های پژوهشی غیرآزمایشی در حوزه‌های آموزشی بررسی‌های پیمایشی، مشاهده و تحلیل داده‌های موجود هستند (Muijs, 2004). تحقیق پیمایشی مشتمل بر بهره‌گیری از پرسش‌نامه‌های استاندارد و معتبر برای دستیابی به اطلاعاتی درباره گروه‌های مختلف جامعه و یا گردآوری داده‌هایی در باره نگرش‌ها، باورها و رفتارهای نمونه‌های گوناگون یک جامعه آماری است. این روش می‌تواند بر پایه شرایط و هدف‌های پژوهش به صورت مقطعی<sup>۲</sup>، طولی<sup>۳</sup>، و یا دلفی<sup>۴</sup> انجام شود (Mackey & Gass, 2005). روش مشاهده در پژوهش‌های کمی غیرآزمایشی یکی دیگر از روش‌های سودمند برای دستیابی به اطلاعات مورد نظر در پژوهش‌های آموزشی است. تفاوت روش مشاهده در پژوهش‌های کمی و کیفی در چگونگی ثبت و گزارش داده‌ها است. همچنین، در روش کمی، برخلاف روش کیفی، مشاهده‌گر باید از دور نظاره‌گر رخ داده‌ها باشد و برای جلوگیری از تعصب در پژوهش در فرایند رخ داده‌ها دخالت نکند. تحلیل داده‌های موجود، دیگر روش مورد استفاده در پژوهش‌های کمی غیرآزمایشی است که تلاش می‌کند به جای انجام پژوهش و گردآوری داده‌های جدید از داده‌های موجود برای پاسخ دادن به پرسش‌های ویژه آموزشی استفاده شود. در هنگام استفاده از این داده‌ها باید توجه کرد که روایی این داده‌ها نامشخص است و هدف از نگهداری این داده‌ها، پژوهشی نبوده‌است. هر چند به باور مویس (Muijs, 2004) داده‌های موجود منبع‌های ارزشمندی برای پژوهشگران آموزشی هستند که اغلب موثرترین و ارزان‌ترین راه برای پاسخ به پرسش‌های ویژه آموزشی است.

افزون بر این روش‌ها، مک کی و گس (Mackey & Gass, 2005) پژوهش‌های همبستگی<sup>۵</sup> که بر پایه پیوند میان دو یا چند متغیر شکل می‌گیرند را نیز به عنوان یک روش پژوهش غیرآزمایشی معرفی می‌کند. در این روش، متغیرهای مستقل دست‌کاری نمی‌شوند و بر پایه هدف پژوهش از همبستگی دو متغیری، تحلیل رگرسیون و یا تحلیل کوواریانس برای نشان دادن و یا

<sup>1</sup> factorial

<sup>2</sup> cross-sectional

<sup>3</sup> longitudinal

<sup>4</sup> delphi

<sup>5</sup> correlation

پیش‌بینی پیوند میان آن‌ها استفاده می‌شود. آن‌ها همچنین، روش پژوهش پس‌رویدادی<sup>۱</sup> را نیز به عنوان یکی از روش‌های مورد بحث در پژوهش‌های کمی غیر آزمایشی مورد توجه قرار دادند. مهم‌ترین ویژگی این روش این است که پژوهشگر پس از رخداد دلیل، به بررسی متغیرها برای یافتن رابطه علی-معلولی میان متغیرهای مستقل و وابسته می‌پردازد. در ادامه، روش پژوهش کیفی و طرح‌های گوناگون آن مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

## ۱.۲. روش پژوهش کیفی

اهمیت و کاربرد روش‌های کیفی به صورت فزاینده‌ای در میان پژوهشگران حوزه‌های گوناگون یادگیری زبان دوم رواج پیدا کرده است. ریچاردز (Richards, 2009) و مک کی و گس (Mackey & Gass, 2005) بیان می‌کنند که پژوهش کیفی بر پایه داده‌های توصیفی استوار است و از روش‌های آماری برای تحلیل داده‌ها بهره نمی‌برد. این ویژگی‌ها نشان می‌دهد که روش پژوهش کیفی در بعدهای هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی با روش پژوهش کمی تفاوت دارد. البته این تفاوت‌ها از جنبه روش‌شناسی نیز متفاوت است چرا که تکنیک‌های به کار گرفته شده برای گردآوری داده‌های پژوهش‌های کیفی با روش‌های مورد استفاده در پژوهش‌های کمی متفاوت اند. مک کی و گس (Mackey & Gass, 2005) رایج‌ترین روش‌های گردآوری داده‌ها در پژوهش‌های کیفی را مورد بررسی قرار دادند که مشتمل بر قوم‌نگاری<sup>۲</sup>، بررسی‌های موردی، مصاحبه، مشاهده و دفتر یادداشت روزانه/دفتر ثبت خاطرات هستند.

افزون بر این روش‌ها، لازارتون (Lazaraton, 2003) روش‌هایی مانند اندیشیدن با صدای بلند، روایت‌گویی، تحلیل گفت‌وگو و تحلیل متن را نیز در رده روش‌های کیفی رایج در میان پژوهشگران دانست. از دیدگاه وی و دیگر روش‌شناسان مانند چپل و داف (Chapelle and Duff, 2003) تحلیل گفت‌وگو در کنار قوم‌شناسی و بررسی موردی، مهم‌ترین روش‌های کیفی به شمار می‌آیند. روش تحلیل گفت‌وگو تمایل دارد تا بر دیدگاه‌های افراد در موقعیت متمرکز شود و رفتار آن‌ها را بر اساس ارزش‌های خودشان تفسیر کند (همان). این روش همچنین تلاش می‌کند تا گرایش‌های افراد به بیناکنش و شرکت در گفت‌وگو را درک کند و شرح دهد. این هدف نشان می‌دهد که گفته‌های افراد در یک گفت‌وگو مربوط به میزان درک آن‌ها از مطلب‌های بیان‌شده از سوی مخاطب است (Martynchev, 2009). ضبط صدا رایج‌ترین منبع گردآوری داده‌ها در این روش است. تحلیل محتوا به عنوان یکی از پرکاربردترین روش‌های

<sup>1</sup> Ex-Post facto

<sup>2</sup> ethnography

پژوهش‌های کیفی برای تفسیر معنا از محتوای متن مورد استفاده قرار می‌گیرد که نشان‌دهنده پیروی این روش از الگوواره طبیعت‌گرایی<sup>۱</sup> است (Hsieh & Shannon, 2005). استفاده از این روش برای رسیدن به هدف مورد بررسی می‌تواند در قالب سه رویکرد کلی متعارف<sup>۲</sup>، جهت‌دار<sup>۳</sup>، و خلاصه<sup>۴</sup> قرار گیرد. تفاوت عمده این رویکردها در چگونگی کدگذاری، ریشه‌کدها و میزان اعتبار یافته‌های آنها است. برای نمونه، در رویکرد متعارف کدها مستقیماً از متن گرفته می‌شود، در رویکرد جهت‌دار کدگذاری بر پایه نظریه مورد استفاده انجام می‌شود. در پایان، در روش خلاصه‌محور کدگذاری بر پایه شمارش واژه‌های کلیدی یا مقایسه محتوا همراه با تفسیر موقعیت متن انجام می‌گیرد (همان). در کنار این روش‌های کیفی، اقدام‌پژوهی<sup>۵</sup> به عنوان روشی که هنوز در مرحله‌های کامل‌شدن، قرار دارد توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده‌است. این روش، نوعی پژوهش خودسنجی است که عملکرد فرد را درک می‌کند، آن را مورد ارزیابی قرار می‌دهد، و با شناخت عوامل و شرایط موثر بر آن اقدام به بهبودش می‌کند (Burns, 2005). این نوع پژوهش از روش‌های معتبر در پژوهش‌های آموزش دبیران، آموزش انتقادی و تدوین برنامه‌های آموزشی است (Berg, 2007).

### ۳.۱. روش ترکیبی

تا کنون بیشتر بررسی‌ها بر پایه گردآوری داده به صورت کمی و کیفی بوده‌اند که هر کدام دارای نقاط ضعف و قوت خود بوده‌اند. هر چند، با آگاهی از برتری‌ها و کاستی‌های هر یک از این داده‌ها، می‌توانیم بیاندیشیم که ترکیب این داده‌ها تا چه اندازه می‌تواند به درک عمیق‌تر دشواری یا پرسش پژوهش کمک کند (Creswell, 2009). این باور، هسته روش پژوهش جدیدی به نام روش تحقیق ترکیبی است. این پژوهش، از میانه دهه هشتاد و ابتدای دهه نود در پس‌کشمکش‌های سنتی الگوواره‌ها و با رویکردی کاربردشناختی محور پدیدار شد. برای انجام یک پژوهش ترکیبی طرح‌های گوناگونی پیشنهاد شده‌است که در بررسی‌ها به کار گرفته شده‌اند. کرسول و پلانو کلاک (Creswell & Plano Clark, 2011) پژوهش‌های ترکیبی انجام‌شده در رشته‌هایی همچون پرستاری، بهداشت عمومی، علوم اجتماعی و رفتاری را مورد بررسی قرار دادند. آنها چندین دسته‌بندی از طرح‌های مورد استفاده شناسایی کردند. بسیاری از

<sup>1</sup> naturalism

<sup>2</sup> conventiona

<sup>3</sup> directional

<sup>4</sup> analytical

<sup>5</sup> action research

این طرح‌ها از نام‌ها و اصطلاح‌های گوناگونی بهره می‌برند. این در حالی است که در اجرا با هم‌دیگر هم‌خوانی داشتند. بر همین اساس کرسول (Creswell, 2009) بیان می‌کند که سه طرح ترکیبی به عنوان پایه و اساس همه طرح‌ها وجود دارد که در ادامه به طور خلاصه آورده خواهند شد:

الف) طرح ترکیبی موازی همگرا<sup>۱</sup>: این طرح به عنوان نام آشنا ترین طرح ترکیبی دربرگیرنده گردآوری داده‌های کمی و کیفی، تحلیل آن‌ها و مقایسه یافته‌ها برای تأیید یا عدم تأیید یافته‌ها است.

ب) طرح ترکیبی متوالی تبیینی<sup>۲</sup>: این طرح بیشتر مورد استقبال کسانی است که پیش‌زمینه‌ای قوی درباره روش‌های کمی دارند. یا اینکه در رشته‌هایی پژوهش می‌کنند که کمتر پژوهش‌های کیفی دارند. این طرح در دو مرحله انجام می‌شود: در مرحله نخست، پژوهشگر داده‌های کمی را گردآوری می‌کند و یافته‌های آن‌ها را تحلیل می‌کند. سپس این نتایج را برای طراحی مرحله کیفی به کار می‌برند.

ج) طرح ترکیبی متوالی اکتشافی<sup>۳</sup>: این طرح بر خلاف رویکرد متوالی، تبیینی است. به این معنا که با کشف کردن به وسیله گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی شروع می‌شود و بر پایه این یافته‌ها به انجام پژوهش کمی می‌پردازد.

هنگامی که این طرح‌های پایه درک شوند و سازه‌های تشکیل دهنده آن‌ها شناخته شود، پژوهشگر می‌تواند از استراتژی‌های جدیدی در این طرح‌های کلی ارائه شده استفاده کند و طرح‌های پیشرفته تری را تولید کند. طرح ترکیبی گنجانده شده (لانه شده)<sup>۴</sup> که یک یا چند شکل داده را در یک طرح بزرگ می‌گنجانند، طرح ترکیبی تغییرپذیر که سازه‌های رویکردهای همگرا، متوالی تبیینی و متوالی اکتشافی را در یک چارچوب کلی به کار می‌گیرد. در نهایت، طرح ترکیبی چندمرحله‌ای که پژوهشگران چندین پروژه ترکیبی را انجام می‌دهند تا هدفی مشترک را مورد بررسی قرار دهند، نمونه‌ای از این طرح‌ها هستند (Creswell, 2009; Creswell & Plano Clark, 2011). مرور پیشینه پژوهش در رشته زبان‌شناسی کاربردی مشتمل بر مطالبی است که به تبیین و تشریح روش‌های پژوهشی کمی، کیفی و ترکیبی می‌پردازد که هم برای آموزگاران و هم پژوهشگران کاربردی و ضروری هستند. هر چند در کنار آن‌ها، مقاله‌هایی وجود دارد که استفاده و کاربرد این روش‌ها را در مقاله‌های رشته مرور کرده‌اند و روند تغییرات در بهره‌گیری از این روش‌ها را مورد نقد و بررسی قرار داده‌اند. یافته‌های این گونه پژوهش‌ها بسیار مهم و قابل

<sup>1</sup> parallel convergent

<sup>2</sup> sequential explanatory

<sup>3</sup> sequential exploratory

<sup>4</sup> embedded

توجه است. چرا که تصویری فراگیر از روند به کارگیری روش‌های پژوهش ارائه می‌کنند که بازنمایاننده گرایش‌ها و سلیقه‌های پژوهشی در دوره‌های پژوهشی گوناگون است. با توجه به اینکه هدف اصلی پژوهش حاضر، مرور فرایند بهره‌گیری از روش‌های پژوهشی در رشته زبان‌شناسی است، در ادامه به مرور مقاله‌های مرتبط با این موضوع می‌پردازیم.

## ۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های اندکی در پیوند با رویه روش‌های پژوهش در رشته زبان‌شناسی کاربردی انجام گرفته است. هر چند، همین بررسی‌ها نیز داده‌های ارزشمندی در ارتباط با فراوانی، استفاده و یا استفاده نکردن از روش‌های پژوهش در گذشته و اکنون در اختیار نویسنده‌ها و پژوهشگران قرار می‌دهد. در پیوند با روش‌های پژوهش کمی، براون (Brown, 2004) به بررسی کتاب‌های روش پژوهش کمی مابین سال‌های ۱۹۸۶ تا ۲۰۰۲ پرداخت. وی کوشید تا روش‌های آماری مورد تأکید در این منابع را مورد بررسی قرار دهد. یافته‌های پژوهش نشان دادند که حدود ۴۵ روش آماری برای بهره‌گیری پژوهشگران در این منبع‌ها وجود دارد. در این میان، ضریب همبستگی پیرسون<sup>۱</sup>، ضریب همبستگی اسپیرمن<sup>۲</sup>، تحلیل عامل<sup>۳</sup> و رگرسیون‌های چندگانه، بیشترین کاربرد را در پژوهش‌های همبستگی داشتند. آزمون تی<sup>۴</sup>، آنالیز واریانس یک‌طرفه و آنالیز واریانس فاکتوریل<sup>۵</sup> در نگرش‌های مقایسه‌ای گروهی پرکاربردترین بودند. روش‌های یکپارچه<sup>۶</sup> و چندراهه کای دو<sup>۷</sup> برای آزمون‌های غیر پارامتری فراگیرترین روش‌ها بودند. در همه پژوهش‌های انجام‌شده، آمار توصیفی به عنوان بخش مهمی از آمار گزارش شده معرفی شده است. در پژوهشی مشابه، لازارتون (Lazaraton, 2005) روش‌های پژوهشی مقاله‌های چاپ‌شده در مجله‌های زبان‌شناسی کاربردی مابین سال‌های ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۱ را مورد بررسی قرار داد. نخستین نتیجه جالب توجه در پژوهش وی بهره‌گیری بسیار از روش‌های کمی در مقاله‌های بررسی شده بود (حدود ۸۶٪ مقاله‌های از روش‌های کمی استفاده کردند). نتیجه مهم دیگر شهرت روش‌های آماری پارامتریک<sup>۸</sup> در مقابل روش‌های غیر پارامتریک بود. لازارتون (همان) گزارش داد که روش‌های آماری تجزیه و تحلیل واریانس (۴۰٪)، آزمون تی (۲۳٪)، تحلیل رگرسیون (۱۳٪) و کای دو

<sup>1</sup> Pearson correlation

<sup>2</sup> Spearman correlation

<sup>3</sup> factor analysis

<sup>4</sup> T-test

<sup>5</sup> factorial ANOVA

<sup>6</sup> integrated methods

<sup>7</sup> multi-way chi-square

<sup>8</sup> parametric

(۱۱٪) بیشترین استفاده را در پژوهش‌های کمی داشتند. تجزیه و تحلیل کواریانس، تجزیه و تحلیل عامل و تجزیه و تحلیل چندگانه واریانس نیز در مقاله‌های کمی وجود داشتند. روش کای دو بیشترین کاربرد را در روش‌های غیر پارامتریک داشت.

در همین راستا گائو و همکاران (Gao et al., 2001) روند بهره‌گیری از هر دو رویکرد کیفی و کمی در مقاله‌های زبان‌شناسی کاربردی را مابین سال‌های ۱۹۸۵ تا ۱۹۹۷ مورد بررسی قرار دادند. همچنین، آن‌ها چارچوبی را برای دسته‌بندی طرح‌های پژوهشی مورد استفاده قرار دادند که در آن هم بررسی‌های تجربی و هم بررسی‌های غیرتجربی را در بر می‌گرفت. چارچوب گائو و همکاران (Gao et al., 2001) شامل دو گروه کلی پژوهش‌های تجربی و غیرتجربی است که در آن پژوهش‌های کمی و کیفی زیر مجموعه پژوهش‌های تجربی به شمار می‌آیند. پژوهش‌های غیرتجربی مشتمل بر آن دسته از پژوهش‌هایی هستند که بر پایه داده‌های دست اول تدوین و گزارش نشده‌اند. این پژوهش‌ها مشتمل بر نظریه‌پردازی، مفهوم و اهمیت نظریه، کارکردهای آموزشی و ارائه تجربه‌ها و دیدگاه‌های شخصی است. یافته‌های به دست آمده از اجرای این چارچوب در مقاله‌های زبان‌شناسی کاربردی نشان داد که محور اصلی مقاله‌ها استفاده از روش‌های تجربی است (۵۷٪ روش‌های تجربی در برابر ۴۳٪ روش‌های غیرتجربی). یافته‌ها همچنین نمایانگر افزایش مقاله‌های کیفی در مجله‌های زبان‌شناسی کاربردی داشتند. اهر چند، نگارندگان بیان داشتند که پیدایش روش‌های کیفی به معنای جایگزینی روش‌های کمی نیست، بلکه بر پایه گفته (Magnan, 1997) حرکتی است برای به چالش کشیدن روش‌های کمی به عنوان قابل قبول‌ترین گونه پژوهش در میان پژوهشگران زبان‌شناسی کاربردی.

هر چند، بررسی‌های مورد اشاره، یافته‌های ارزشمندی در اختیار خواننده‌ها قرار می‌دهند اما به نظر می‌رسد کاستی‌هایی دارند که از این قرارند. نخست اینکه، بررسی‌های مربوط به روش‌های کمی بیشتر به استفاده از روش‌های آماری در مقاله‌های کمی توجه دارند و گونه طرح تحقیقی مورد استفاده را اشاره نکردند. دوم آنکه، گزارش‌های مربوط به هر دو رویکرد کمی و کیفی مقطعی بودند که با توجه به گستردگی روش‌ها و به روز بودن آن‌ها نمی‌توانند تصویری جامع به خواننده ارائه کنند. سوم اینکه، روش ترکیبی در بررسی‌های انجام شده مورد توجه قرار نگرفته است. در پایان، شمار مجله‌ها و مقاله‌ها بررسی شده محدود هستند.

در پی این کاستی‌ها و برای پوشش این شکاف‌ها در بررسی‌های انجام شده، مقاله حاضر به بررسی مقاله‌های رشته زبان‌شناسی کاربردی در سه دهه اخیر می‌پردازد. هدف آن است تا ضمن ارائه تصویری جامع از رویه کاربرد روش‌های پژوهش در این مقاله‌ها، به چگونگی پیدایش و



حذف روش‌های مورد استفاده پردازد. روند این تغییرات می‌توانست در کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها (Gholi Famian & Naebi, 2020) مقاله‌های ارائه شده در همایش‌ها، و گزارش‌های پژوهشی مورد بررسی قرار گیرد. این در حالی است که نگارندگان در این پژوهش، مقاله‌های چاپ‌شده در مجله‌های زبان‌شناسی کاربردی را انتخاب کردند. نخست اینکه، مقاله‌های مورد اشاره، به وسیله اشتراک شخصی یا کتابخانه دانشگاه به طور گسترده‌ای در دسترس هستند. دوم آنکه، این مقاله‌ها، پژوهش‌های دقیق علمی هستند که به وسیله داوران مورد بررسی قرار می‌گیرند. سوم اینکه، مقاله‌های مورد اشاره در برگیرنده موضوع‌های گسترده‌ای هستند که جنبه‌های گوناگون رشته را کنکاش می‌کنند. در پایان، این مقاله‌ها بازنمایاننده گرایش پژوهشگران از سراسر جهان هستند. در ادامه، روش‌گزینش مقاله‌ها و مجله‌ها بیان خواهد شد.

### ۳. روش‌شناسی

در این بخش، نخست چگونگی برگزیدن مجله‌ها و مقاله‌ها شرح داده می‌شود. در ادامه، روش گردآوری و تحلیل داده‌ها بیان می‌شود.

#### ۳.۱. چگونگی گزینش مجله‌ها

در انجام این پژوهش، نخستین چالشی که نویسندگان با آن روبه‌رو شدند، انتخاب مجله‌هایی بود که مقاله‌های آن‌ها باید برای تحلیل به کار گرفته می‌شدند. بر پایه نظریه کوک (Cook, 2003)، زبان‌شناسی کاربردی مشتمل بر زیرشاخه‌های گوناگونی است. هر چند، از دیدگاه پژوهشی، مرتبط‌ترین حوزه‌های زبان‌شناسی کاربردی مشتمل بر (۱) زبان و آموزش (۲) زبان، حقوق و کار (۳) زبان، اطلاعات، و تأثیرات زبانی هستند. برای دستیابی به هدف‌های این حوزه‌ها، پژوهش‌های گوناگونی انجام گرفته‌است. آنچه که در این جا مطرح است، رویکردهای پژوهشی در این حوزه‌ها است. به این منظور، نخست بر پایه تعریف‌های ارائه‌شده برای رشته زبان‌شناسی کاربردی و حوزه‌های‌هایی که این رشته را در برمی‌گیرد، فهرستی از معروف‌ترین و معتبرترین مجله‌ها تهیه شد. این فهرست، مشتمل بر ۱۹ مجله در حوزه‌های گوناگون زبان‌شناسی کاربردی بودند که جانگ (Jung, 2004) آن‌ها را بهترین مجله‌ها در این حوزه معرفی کرده‌است. به باور ون‌پتن و ویلیام (VanPatten & Williams, 2002) به وسیله ۴۵ دانشیار و استاد زبان‌شناسی کاربردی انتخاب و تأیید شدند. پس از تهیه این فهرست و بررسی آن‌ها، دو مجله، مقاله‌هایی به زبان فرانسه هم چاپ می‌کردند که به سبب ناآشنایی نویسندگان با زبان فرانسوی این مجله‌ها در

فهرست قرار نگرفتند. همچنین، به سبب عدم دسترسی به مقاله‌های سه مجله و هم‌پوشانی برخی از مجله‌ها از جنبه هدف، چشم‌انداز و سیاست چاپ مقاله فهرست نهایی برگزیده شده شامل ۱۰ مجله بود. این فهرست، به وسیله آگ‌برت (Egbert, 2007) به عنوان بهترین مجله‌ها در رشته زبان‌شناسی کاربردی معرفی شده‌اند. فهرست این مجله‌ها به همراه تعداد مقاله‌هایی که از آن‌ها گرفته شده، در جدول (۱) آمده است.

همان گونه که در جدول (۱) آمده است، سال‌نامه زبان خارجی با (۱۲.۲۴٪) ۹۲۱ مقاله بیشترین و مجله ارزشیابی زبان با (۷.۱۱٪) ۵۳۵ مقاله، کم‌ترین مقاله‌های برگزیده شده را داشتند. همچنین، مقایسه تعداد مقاله‌ها در سه دهه، نشان از رشد تعداد مقاله‌های چاپ شده در دهه اخیر است.

### ۲.۳. روش گردآوری و تحلیل مقاله‌ها

پس از انتخاب مجله‌ها، نگارندگان شروع به گردآوری مقاله‌ها نمودند. در این زمینه، فقط مقاله‌های اصلی مجله‌ها مورد نظر بودند و مقاله‌های مروری، مقاله‌های کوتاه، جویبه‌ها و نامه‌ها برگزیده نمی‌شدند. همچنین، شماره‌های ویژه مجله‌ها نیز به سبب آنکه از ویراستارهای مهمان برای داوری آن‌ها استفاده شده و ممکن است از چارچوب معمول مجله‌ها پیروی نکنند، نیز از چرخه تحلیل کنار گذاشته شدند. بنابراین، فقط نسخه الکترونیکی مقاله‌های هر مجله باگیری و در پوشه جداگانه‌ای ذخیره شدند. هر پوشه دربردارنده یک دوره چاپ مجله در یک سال بود و به نام همان سال نام‌گذاری می‌شد. هر مقاله نیز با یک عنوان چهارعددی ذخیره می‌شد که نخستین عدد شماره مقاله، عدد دوم شماره دوره چاپ، عدد سوم شماره پیاپی و عدد چهارم سال چاپ بود. برای نمونه، مقاله‌ای که از مجله سیستم در سال ۱۹۹۰ در دوره ۱۸ و پیاپی ۱ باگیری شد، با نام ۱۹۹۰.۱۸.۱.۱ ذخیره شد. دومین مقاله با نام ۱۹۹۰.۱۸.۱.۲ ذخیره شد. مابقی مقاله‌ها به همین صورت باگیری و ذخیره شدند. دلیل استفاده از این اعداد در نام‌گذاری مقاله‌ها، آسانی یافتن مقالات و بررسی موارد مورد بحث در نتیجه اعلام شده به وسیله تحلیل گران بود.

پس از گردآوری مقاله‌ها و بررسی دوباره آن‌ها به وسیله نگارندگان، از چهار دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دعوت به همکاری شد. این دانشجویها که در دانشگاه‌های داخلی آموزش می‌دیدند، در تحلیل روش‌های پژوهشی به کاررفته در مجله‌ها استفاده شد. نخست، جلسه هماهنگی میان نگارندگان و چهار تحلیل‌گر دیگر برگزار شد که در آن جلسه هدف‌های پژوهش و دسته‌بندی مورد نظر مورد بحث قرار گرفت. این دسته‌بندی همانند چارچوب مورد استفاده گائو و همکاران (Gao et al., 2001) مشتمل بر دو دسته کلی روش‌های تجربی و غیرتجربی بودند

که هر یک زیرمجموعه‌ای از طرح‌ها و روش‌ها را در بر داشتند. روش‌های تجربی مشتمل بر پژوهش‌های کمی و کیفی بودند. در این مقاله، روش‌های ترکیبی نیز به مجموعه پژوهش‌های تجربی افزوده شدند. پژوهش‌های غیرتجربی همانند موارد اشاره شده توسط گائو و همکاران (همان) شامل نظریه‌پردازی و مفهوم و اهمیت نظریه، کارکردهای آموزشی، ارائه تجربه‌ها و دیدگاه‌های شخصی بود. در این راستا، از همه اعضای گروه درخواست شد که نوع پژوهش و روش مورد استفاده را به همراه شماره مقاله یادداشت کنند و در پایان فراوانی و درصد کاربرد هر یک را گزارش کنند. به عنوان بررسی آزمایشی، صد مقاله به طور تصادفی انتخاب شد و مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های بررسی‌ها کاملاً مشابه هم بودند که اعتبار بالای یافته‌ها را نشان می‌داد. با توجه به این هماهنگی و شناخت کامل از هدف‌های پژوهش، قرار بر آن شد تا هر فرد مقاله‌های دو مجله را مورد بررسی قرار دهد و یافته‌ها را برای بررسی نهایی به نویسنده مسئول نخست تحویل دهد. در صورت ابهام در تحلیل یا وجود موارد نامشخص جلسه‌ای میان همه اعضای گروه تشکیل می‌شد و با بحث گروهی نتیجه نهایی ثبت می‌شد.

#### ۴. یافته‌های پژوهش

پس از پایان یافتن تحلیل‌ها و گزارش یافته‌های نهایی بررسی‌ها به وسیله تحلیل‌گران، داده‌های به‌دست آمده نشان داد که از میان ۷۵۲۵ مقاله بررسی شده، پژوهش‌های تجربی با فراوانی (۲۳٪). ۸۳ (۶۲۶۳) بیش از پژوهش‌های غیر تجربی با فراوانی (۱۶,۷۷٪) ۱۲۶۲ مورد استفاده قرار گرفتند. در میان روش‌های تجربی، روش‌های کمی با ۴۸٪ بیش از روش‌های کیفی با ۲۹,۰۲٪ و روش‌های ترکیبی با ۲۱٪. ۶ در مقاله‌ها به کار برده شدند (جدول (۲) مشاهده شود).

#### جدول ۲. فراوانی و درصد روش‌های مورد استفاده

##### در مقاله‌های زبان‌شناسی کاربردی به تفکیک سال

روش‌های غیر تجربی		روش‌های تجربی			سال
(%)	تعداد کل	(%) ترکیبی	(%) کیفی	(%) کمی	
۸۲۲ (۴۰,۷۳)	۲۰۱۸ (۱۰۰)	۱۱ (۰,۵۵)	۳۹۵ (۱۹,۵۷)	۷۹۰ (۳۹,۱۵)	۱۹۸۶-۱۹۹۵
۳۰۵ (۱۲,۰۶)	۲۵۳۰ (۱۰۰)	۵۴ (۲,۱۳)	۵۴۶ (۲۱,۵۸)	۱۶۲۵ (۶۴,۲۳)	۱۹۹۶-۲۰۰۵
۱۳۵ (۴,۵۳)	۲۹۷۷ (۱۰۰)	۴۰۲ (۱۳,۵۰)	۱۲۴۳ (۴۱,۷۵)	۱۱۹۷ (۴۰,۲۱)	۲۰۰۶-۲۰۱۵
۱۲۶۲ (۱۶,۷۷)	۷۵۲۵ (۱۰۰)	۴۶۷ (۶,۲۱)	۲۱۸۴ (۲۹,۰۲)	۳۶۱۲ (۴۸)	تعداد کل

همان‌گونه که در جدول (۲) آمده‌است، در نخستین دهه (۱۹۸۶-۱۹۹۵) و در ۲۰۱۸ مقاله بررسی شده، روش‌های غیرتجربی با ۷۳,۰۳٪ ۴۰ درصد کمتر از روش‌های تجربی با ۲۷,۰۲٪ ۵۹ درصد،

کاربرد داشتند. در این دهه، روش کمی با ۱۵٪. ۳۹ بیشتر از روش کیفی و روش ترکیبی به عنوان روشی نوپا مشاهده شد. هر چند، در دهه دوم تحلیل، شاهد تغییرات محسوسی در روش‌های مورد استفاده بودیم. در این دهه، مقاله‌های غیرتجربی کاهش یافتند و مقاله‌های کمی و کیفی روند رو به رشدی داشتند. در این دهه، از میان ۲۵۳۰ مقاله تحلیل‌شده روش کمی با استفاده در ۲۳٪. ۶۴ مقاله‌ها به عنوان روش غالب شناخته شد و روش کیفی با ۵۸٪. ۲۱ رشد چشمگیری داشت. این روند مابین سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۵ نیز ادامه داشت. در این دهه، با وجود افزایش شمار مقاله‌ها به ۲۹۷۷ مقاله‌های غیرتجربی با ۴۰۵۳٪. به کم‌ترین میزان کاربرد در سه دهه مورد بررسی رسیدند. این در حالی است که روش کیفی با ۴۱٪. ۷۵ و روش ترکیبی با ۱۳٪. ۵۰ به روند رو به رشد خود ادامه دادند. نکته قابل توجه در این دهه، کاهش استفاده از روش کمی بود (این روش از ۲۳٪. ۶۴ در دهه دوم به ۲۱٪. ۴۰ در دهه سوم کاهش یافت). با این وجود، روش کمی بالاترین میزان کاربرد را در این سه دهه دارا بود. برای شرح بهتر دگرگونی‌ها و رویکردهای استفاده از روش‌های کمی، کیفی و ترکیبی، فراوانی و درصد کاربرد هر یک از روش‌ها را در جدول‌هایی جداگانه و به تفکیک سال ارائه کردیم.

**جدول ۳. فراوانی و درصد استفاده از تحقیقات کمی در مقالات به تفکیک سال (تعداد کل: ۳۶۱۲)**

جمع کل	سال			تحقیقات کمی
	۲۰۰۶-۲۰۱۵	۱۹۹۶-۲۰۰۵	۱۹۸۶-۱۹۹۵	
	(%) فراوانی	(%) فراوانی	(%) فراوانی	<b>کمی آزمایشی</b>
۶۸۷(۳۸.۶۲)	۱۵۱(۳۴.۱۶)	۳۷۳(۴۴.۴۰)	۱۶۳(۳۲.۸۰)	پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل
۳۶۰(۲۰.۲۴)	۱۱۳(۲۵.۵۷)	۱۶۳(۱۹.۴۱)	۸۴(۱۶.۸۹)	طرح فاکتوریل
۲۵۲(۱۴.۱۷)	۸۴(۱۹.۰۱)	۸۹(۱۰.۵۹)	۷۹(۱۵.۹۰)	اندازه‌گیری‌های مکرر
۱۹۵(۱۰.۹۶)	۲۴(۵.۴۳)	۹۶(۱۱.۴۳)	۷۵(۱۵.۰۹)	پس‌آزمون با گروه کنترل
۱۲۸(۷.۱۹)	۴۷(۱۰.۶۳)	۴۳(۵.۱۲)	۳۸(۷.۶۵)	طرح سری‌های زمانی
۱۱۸(۶.۶۳)	۱۴(۳.۱۷)	۶۵(۴.۷۴)	۳۹(۷.۸۵)	طرح پس‌آزمون
۳۹(۲.۱۹)	۹(۲.۰۳)	۱۱(۱.۳۱)	۱۹(۳.۸۲)	طرح تک‌موردی
۱۷۷۹(۱۰۰)	۴۴۲(۱۰۰)	۸۴۰(۱۰۰)	۴۹۷(۱۰۰)	تعداد کل
				<b>کمی غیرآزمایشی</b>
۱۰۴۰(۵۶.۷۴)	۴۴۸(۵۹.۳۵)	۴۶۳(۵۸.۹۸)	۱۲۹(۴۴.۰۳)	پژوهش‌های پیمایشی
۶۵۲(۳۵.۵۷)	۲۷۹(۳۶.۹۵)	۲۶۷(۳۴.۰۱)	۱۰۶(۳۶.۱۸)	پژوهش‌های همبستگی
۵۴(۲.۹۵)	۱۰(۱.۳۲)	۲۳(۲.۹۳)	۲۱(۷.۱۷)	پژوهش پس‌رویدادی
۴۸(۲.۶۲)	۹(۱.۱۹)	۲۱(۲.۶۸)	۱۸(۶.۱۴)	تحلیل داده‌های موجود
۳۹(۲.۱۲)	۹(۱.۱۹)	۱۱(۱.۴۰)	۱۹(۶.۴۸)	روش مشاهده
۱۸۳۳(۱۰۰)	۷۵۵(۱۰۰)	۷۸۵(۱۰۰)	۲۹۳(۱۰۰)	جمع کل

جدول (۳) فراوانی و درصد بهره‌گیری از روش‌های گوناگون کیفی را ارائه می‌کند. همان‌گونه که در این جدول مشخص شده‌است، از میان ۳۶۱۲ پژوهش کمی، پژوهش‌های کمی غیر آزمایشی با فراوانی ۱۸۳۳ و درصد فراوانی (۵۰.۷۵٪) بیشتر از پژوهش‌های کمی آزمایشی با فراوانی ۱۷۷۹ و درصد فراوانی (۴۹.۲۵٪) به کار برده شدند. هر چند، مابین سال‌های ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۵ و سال‌های ۱۹۹۶ تا ۲۰۰۵ پژوهش‌های کمی آزمایشی، بیشتر مورد توجه و استفاده بودند (۴۹۷ و ۸۴۰ در مقابل ۲۹۳ و ۷۸۵). هر چند در سال‌های اخیر پژوهش‌های کمی غیر آزمایشی رشد قابل توجهی داشتند و بیشتر از پژوهش‌های کمی آزمایشی کاربرد داشته‌اند (۷۵۵ مقاله کمی غیر آزمایشی در برابر ۴۴۲ مقاله کمی آزمایشی). داده‌های ارائه شده در جدول (۳) همچنین نشان می‌دهد که در میان پژوهش‌های کمی آزمایشی، روش «پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل» (۶۲٪، ۳۸، ۸۷٪)، «طرح فاکتوریل» (۲۴٪، ۲۰، ۳۶۰)، و «اندازه‌گیری‌های پی‌درپی» (۱۷٪، ۱۴، ۲۵۲) بیشترین کاربرد را داشتند. این در حالی است که در میان روش‌های کمی غیر آزمایشی، «پژوهش‌های پیمایشی» (۷۴٪، ۵۶، ۱۰۴۰) و «پژوهش‌های همبستگی» (۵۷٪، ۳۵، ۶۵۲) بیشترین فراوانی را داشتند. با توجه به فراوانی این روش‌ها در سه دهه بررسی شده، این روش‌ها روندی افزایشی داشتند، هر چند استفاده از دیگر روش‌های کمی روندی کاهشی را نشان می‌دهد.

جدول (۴)، فراوانی و درصد استفاده از روش‌های کیفی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در این جدول آمده‌است، در میان روش‌های کیفی مختلف مورد استفاده، «بررسی موردی» با (۸۰٪، ۱۵، ۳۴۵)، «مصاحبه» با (۵٪، ۱۳، ۲۸۵)، «تحلیل متن» با (۴۱٪، ۱۲، ۲۷۱)، «تحلیل گفت‌وگو» با (۱۷٪، ۱۱، ۲۴۴)، «پژوهش‌های پیمایشی» با (۱۲٪، ۱۰، ۲۲۱)، هم‌کنش کلاسی با (۶۱٪، ۸، ۱۸۸) و «قوم‌نگاری» با (۳۳٪، ۸، ۱۸۲) پرکاربردترین روش‌های کیفی به کار گرفته شده در سه دهه اخیر بودند. پژوهش‌های پیمایشی مشتمل بر بهره‌گیری از پرسش‌نامه و مصاحبه است. همچنین قوم‌نگاری، توصیف عمیق ارتباط در یک زمینه ویژه را نشان می‌دهد و کاربرد بیشتری در مقایسه با مشاهده دارد که دیدی محدودتر در پژوهش‌های کیفی دارد. بهره‌گیری از این روش‌ها در این سه دهه روندی افزایشی داشته‌است. نگاهی اجمالی به فراوانی این روش‌ها، در این سه دهه نشان می‌دهد که بیشترین گرایش به بهره‌گیری از روش‌های کیفی در میان پژوهشگران مربوط به دهه اخیر است (۹۱٪، ۵۶، درصد مقاله‌های کیفی مابین سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۵ بودند).

در ادامه بررسی روش‌های تجربی، جدول (۴)، فراوانی و درصد بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی را ارائه می‌کند. همان‌گونه که در این جدول آمده‌است، از میان سه طرح مورد استفاده در مقاله‌های ترکیبی، «طرح ترکیبی موازی همگرا» با (۹۶٪، ۵۳، ۲۵۲) با تکرار بیشتر از دو طرح دیگر

مورد استفاده قرار گرفت. «طرح ترکیبی متوالی تبیینی» با فراوانی (۳۸.۳۳٪) و «طرح ترکیبی بی‌درپی اکتشافی» با (۷.۷۱٪) ۳۶ بار تکرار، کمتر مورد توجه و کاربرد پژوهشگران زبان‌شناسی کاربردی قرار گرفتند.

**جدول ۴. فراوانی و درصد بهره‌گیری از پژوهش‌های کیفی در مقاله‌ها به تفکیک سال (تعداد کل: ۲۱۸۴)**

جمع کل	سال			تحقیقات کیفی
	۲۰۰۶-۲۰۱۵	۱۹۹۶-۲۰۰۵	۱۹۸۶-۱۹۹۵	
(٪) فراوانی	(٪) فراوانی	(٪) فراوانی	(٪) فراوانی	
۳۴۵(۱۵.۸۰)	۲۱۶(۱۷.۳۸)	۹۷(۱۷.۷۶)	۳۲(۸.۱۰)	مطالعه موردی <sup>۱</sup>
۲۸۵(۱۳.۰۵)	۱۸۶(۱۴.۹۶)	۶۳(۱۱.۵۴)	۳۶(۹.۱۱)	مصاحبه <sup>۲</sup>
۲۷۱(۱۲.۴۱)	۱۴۳(۱۱.۵۰)	۶۱(۱۱.۱۷)	۶۷(۱۶.۹۶)	تحلیل متن <sup>۳</sup>
۲۴۴(۱۱.۱۷)	۱۲۸(۱۰.۳۰)	۶۴(۱۱.۷۲)	۵۲(۱۳.۱۷)	تحلیل گفتگو <sup>۴</sup>
۲۲۱(۱۰.۱۲)	۱۱۱(۸.۹۳)	۵۷(۱۰.۴۴)	۵۳(۱۳.۴۲)	تحقیقات پیمایشی <sup>۵</sup>
۱۸۸(۸.۶۱)	۱۰۳(۸.۲۹)	۵۲(۹.۵۲)	۳۳(۸.۳۵)	تعامل کلاسی <sup>۶</sup>
۱۸۲(۸.۳۳)	۱۰۲(۸.۲۱)	۴۵(۸.۲۴)	۳۵(۸.۸۶)	قوم‌نگاری <sup>۷</sup>
۱۳۶(۶.۲۳)	۱۰۸(۸.۶۹)	۱۵(۲.۷۵)	۱۳(۳.۲۹)	مشاهده <sup>۸</sup>
۷۱(۳.۲۶)	۲۹(۲.۳۳)	۲۳(۴.۲۱)	۱۹(۴.۸۱)	اندیشیدن با صدای بلند <sup>۹</sup>
۷۰(۳.۲۰)	۴۲(۳.۳۸)	۱۵(۲.۷۵)	۱۳(۳.۲۹)	روایت <sup>۱۰</sup>
۵۸(۲.۶۵)	۳۱(۲.۴۹)	۱۵(۲.۷۵)	۱۲(۳.۰۴)	اقدام پژوهی <sup>۱۱</sup>
۵۴(۲.۴۷)	۱۹(۱.۵۳)	۲۱(۳.۸۵)	۱۴(۳.۵۴)	مطالعات طولی <sup>۱۲</sup>
۳۳(۱.۵۱)	۱۶(۱.۲۹)	۹(۱.۶۵)	۸(۲.۰۳)	دفتر یادداشت روزانه <sup>۱۳</sup>
۲۶(۱.۱۹)	۹(۰.۷۲)	۹(۱.۶۵)	۸(۲.۰۳)	پدیدارشناسی <sup>۱۴</sup>
۲۱۸۴(۱۰۰)	۱۲۴۳(۱۰۰)	۵۴۶(۱۰۰)	۳۹۵(۱۰۰)	جمع کل

<sup>1</sup> case study

<sup>2</sup> interview

<sup>3</sup> text analysis

<sup>4</sup> conversation analysis

<sup>5</sup> survey

<sup>6</sup> classroom interaction

<sup>7</sup> ethnography

<sup>8</sup> observation

<sup>9</sup> think Aloud

<sup>10</sup> narration

<sup>11</sup> action research

<sup>12</sup> longitudinal

<sup>13</sup> diary

<sup>14</sup> phenomenology

**جدول ۵. فراوانی و درصد استفاده از پژوهش‌های ترکیبی  
در مقاله‌ها به تفکیک سال (تعداد کل: ۴۶۷)**

جمع کل	سال			پژوهش‌های تجربی
	۲۰۰۶-۲۰۱۵	۱۹۹۶-۲۰۰۵	۱۹۸۶-۱۹۹۵	
(%) فراوانی	(%) فراوانی	(%) فراوانی	(%) فراوانی	
۲۵۲(۵۳.۹۶)	۲۱۴(۵۳.۲۴)	۳۱(۵۷.۴۱)	۷(۶۴.۶۳)	طرح ترکیبی موازی همگرا
۱۷۹(۳۸.۳۳)	۱۵۹(۳۹.۵۵)	۱۷(۳۱.۴۸)	۳(۲۷.۲۷)	طرح ترکیبی متوالی تبیینی
۳۶(۷.۷۱)	۲۹(۷.۲۱)	۶(۱۱.۱۱)	۱(۹.۰۹)	طرح ترکیبی متوالی اکتشافی
۴۶۷(۱۰۰)	۴۰۲(۱۰۰)	۵۴(۱۰۰)	۱۱(۱۰۰)	جمع کل

پس از ارائهٔ روند استفاده از روش‌های تجربی (کمی، کیفی و ترکیبی) در آخرین جدول (۶) فراوانی و درصد کاربرد روش‌های غیر تجربی نشان داده شده‌اند.

**جدول ۶. فراوانی و درصد بهره‌گیری از پژوهش‌های غیر تجربی  
در مقاله‌ها به تفکیک سال (تعداد کل: ۱۲۶۲)**

جمع کل	سال			پژوهش‌های تجربی
	۲۰۰۶-۲۰۱۵	۱۹۹۶-۲۰۰۵	۱۹۸۶-۱۹۹۵	
(%) فراوانی	(%) فراوانی	(%) فراوانی	(%) فراوانی	
۸۲۲(۶۵.۱۳)	۸۳(۶۱.۴۸)	۲۴۱(۷۹.۰۲)	۴۹۸(۶۰.۵۸)	کارکردهای آموزشی
۳۰۵(۲۴.۱۷)	۵۲(۳۸.۵۲)	۵۲(۱۷.۰۵)	۲۰۱(۲۴.۴۵)	نظریه‌پردازی، مفهوم و اهمیت نظریه
۱۳۵(۱۰.۷۰)	۰(۰)	۱۲(۳.۹۳)	۱۲۳(۱۴.۹۶)	ارائهٔ تجربه‌ها و دیدگاه‌های شخصی
۱۲۶۲(۱۰۰)	۱۳۵(۱۰۰)	۳۰۵(۱۰۰)	۸۲۲(۱۰۰)	جمع کل

داده‌های ارائه‌شده در جدول (۶) نشان می‌دهد که پژوهش‌ها با مضامین «کارکردهای آموزشی» با فراوانی (۱۳.۱۳٪) ۸۲۲ بیشترین استفاده را در میان پژوهش‌های غیر تجربی داشته‌است. «نظریه‌پردازی، مفهوم و اهمیت نظریه» با (۱۷.۲۴٪) ۳۰۵ بار استفاده و «ارائهٔ تجربیات و دیدگاه‌های شخصی» با فراوانی (۱۰.۷۰٪) ۱۳۵ کاربردهای کمتری داشتند. نکتهٔ جالب توجه این است که روش‌های غیر تجربی روندی کاهشی داشتند و در دههٔ اخیر کمتر مورد توجه نگارندگان و پژوهشگران قرار گرفته‌اند. به گونه‌ای که «ارائهٔ تجربه‌ها و دیدگاه‌های شخصی» حتی در یک مورد هم در دههٔ اخیر مشاهده نشد.

## ۵. بحث

پژوهش حاضر تلاش کرد تا با بررسی ۷۵۲۵ مقاله پژوهشی در حوزه زبان شناسی کاربردی رویه استفاده از روش های گوناگون پژوهشی در این مقاله ها را مشخص کند. پس از تحلیل و ثبت این روش ها در سه دهه اخیر، تغییراتی در روند کاربردشان مشاهده شد که به ترتیب در ادامه مورد بحث قرار می گیرند.

### ۵. ۱. ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۵: گرایش به بهره گیری از مقاله های تجربی

یافته های بررسی ها نشان داد که در ابتدای این دهه بیشتر گرایش ها به سوی بهره گیری از روش های غیر تجربی بود. پژوهشگران تلاش می کردند تا گرفتاری های آموزشی، نظریه ها و دیدگاه های شخصی شان را در قالب هایی به جز طرح های تجربی که پایه های نظری قوی و روش شناسی های مشخص دارند، بیان کنند. هر چند، در ادامه این روند دچار تغییرات اساسی شد و رویکردهای تجربی بیشتر مورد توجه قرار گرفتند. با افزایش پژوهش های کمی در واقع شاهد رشد آگاهی در روش شناسی و پختگی در انجام طرح های پژوهشی بودیم.

به طور کلی یافته های پژوهش در این دهه نشان داد که پژوهش ها رویه ای تجربی داشتند. چرا که پژوهش های تجربی ۵۹,۳۷٪ مقاله ها را تشکیل می دادند در حالی که روش های غیر تجربی ۳۷٪. ۴۰ مورد استفاده قرار گرفتند. در این میان، روش کمی با ۳۹.۱۵٪ بیشترین کاربرد را داشت اما روش کیفی فقط ۱۹.۷۵٪ از مقاله ها را تشکیل داد. این تفاوت کاربرد نشان دهنده شکاف بزرگی است که در بهره گیری از روش های تجربی در این دهه وجود داشت. این میزان توجه به روش تحقیق کمی همسو با یافته های گائو و همکاران (Gao et al, 2001) بود. آن ها در مطالعه خود به این نکته اشاره کردند که در مقاله های بررسی شده مابین سال های ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۷ روش های کمی بیشتر از دیگر روش ها مورد استفاده پژوهشگران قرار داشتند.

### ۵. ۲. ۱۹۹۶ تا ۲۰۰۵: افزایش پژوهش های کمی

در ادامه روند تجربی محور بودن پژوهش ها در حوزه زبان شناسی کاربردی، در این دهه نیز گرایش پژوهشگران به بهره گیری از روش های تجربی در بررسی هایشان افزایش چشمگیری داشت. در این دهه حدود ۶۴.۲۳٪ بررسی ها بر پایه روش های کمی شکل گرفتند و روش های کیفی ۲۱.۵۸٪ مقاله ها را تشکیل می دادند. محوریت روش های کمی در این دهه نشانگر توجه بسیار زبان شناسان کاربردی به روش های کمی و اهمیت این روش ها در پرداختن به مسائل آموزش و یادگیری زبان



۱۰۴ / بررسی روند استفاده از روش‌های تحقیق در رشته زبان‌شناسی کاربردی در مقالات تحقیقاتی چاپ‌شده ...

است. البته باید توجه داشت که پژوهش‌های کیفی نیز در این دهه با رشد روبه‌رو شدند. به نظر می‌رسد تلاش برای کم کردن شکاف میان این گونه بررسی‌ها با پژوهش‌های کمی در این دهه بیشتر شد. رشد مقاله‌های کیفی در این دهه در پژوهش‌های هنینگ (Henning, 1986) و گائو و همکاران (Gao et al, 2001) پیش‌بینی شده بود. نکته قابل توجه در میان روش‌های کمی، افزایش بررسی‌های کمی غیر آزمایشی بود. یافته‌ها نشان داد که توجه به روش‌های کمی غیر آزمایشی مانند «پژوهش‌های همبستگی» و «پژوهش‌های پیمایشی» روندی افزایشی داشت. از سوی دیگر، «بررسی‌های موردی» و «مصاحبه» نیز در میان بررسی‌های کیفی افزایش یافتند.

افزایش بهره‌گیری از روش‌های تجربی با کاهش چشمگیر استفاده از روش‌های غیر تجربی همراه بود. در این دهه، فقط ۱۲٫۰۶٪ مقاله‌ها از روش‌های غیر تجربی استفاده می‌کردند که در مقایسه با ۴۰٫۷۳٪ بررسی‌ها در دهه پیشین روند کاهشی آن‌ها به خوبی آشکار است. در میان روش‌های غیر تجربی، کاهش مقاله‌ها «ارائه تجربه‌ها و دیدگاه‌های شخصی» قابل توجه است. این گونه مقالات از ۱۴٫۹۶٪ مابین سال‌های ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۵ به ۳٫۹۳٪ و در بین سال‌های ۱۹۹۶ تا ۲۰۰۵ کاهش پیدا کردند. این فرایند کاهشی می‌تواند در پیوند با خط‌مشی مجله‌ها در چاپ مقاله‌های غیر تجربی، گرایش پژوهشگران به انجام بررسی‌های تجربی و ضعف‌های موجود در این نوع بررسی‌ها باشد.

### ۵.۳. ۲۰۰۶-۲۰۱۵: افزایش پژوهش‌های کیفی

در دهه اخیر افزایش پژوهش‌های کیفی بسیار قابل توجه بوده است. این گونه پژوهش‌ها حدود ۴۱٫۷۵٪ از همه پژوهش‌های انجام‌شده مابین سال‌های ۲۰۰۶ تا ۲۰۱۵ را به خود اختصاص دادند که در مقایسه با میزان ۲۱٫۵۸٪ در دهه پیشین، رشدی چشمگیر داشته‌اند. در این میان، پژوهش‌های کمی از ۶۴٫۲۳٪ به ۴۰٫۲۱٪ کاهش یافته است که نشان‌دهنده گرایش پژوهشگران زبان‌شناسی کاربردی به بهره‌گیری از روش‌های کیفی در بررسی مسئله‌های گوناگون پژوهشی در سال‌های اخیر است. رشد پژوهش‌های ترکیبی به میزان ۱۳٫۵۰٪ نیز از دیگر یافته‌های به دست آمده در این دهه بوده که در مقایسه با دهه‌های پیشین، افزایش قابل اشاره‌ای داشته است.

روشن است که رشد پژوهش‌های کیفی که از میانه دهه ۹۰ آغاز شده بود و پژوهشگران گوناگونی همچون (Van Lier, 1994)، شروع به بحث‌های نظری و معرفی روش‌های گوناگون آن کردند. این پژوهش‌های کیفی در سال‌های جاری به رشد و شکوفایی چشم‌گیر خود نزدیک شده است. به گونه‌ای که اکنون به شکل موازی با پژوهش‌های کمی، به عنوان یک پارادایم

پژوهشی قابل پذیرش، در حال رشد است. هر چند، باید به این نکته اشاره کرد که به باور مگنان (Magnan, 1997) و گائو و همکاران (Gao et al., 2001) پژوهش‌های کیفی به عنوان چالشی برای پژوهش‌های کمی به عنوان قابل قبول‌ترین روش پژوهشی به شمار می‌آید. و رشد چشمگیر و علاقه‌مندی کنونی پژوهشگران در حوزه زبان‌شناسی کاربردی به پژوهش‌های کیفی به منزله جایگزینی پژوهش‌های کمی با پژوهش‌های کیفی به شمار نمی‌آیند.

## ۶. نتیجه‌گیری

مهم‌ترین نتیجه‌گیری که می‌توان از پژوهش حاضر به دست آورد این است که با گذشت زمان و پیدایش مسئله‌های گوناگون در حوزه زبان‌شناسی کاربردی، روش‌های پژوهشی جدیدی به این حوزه وارد شده و به کار گرفته شده‌اند. هر چند، ورود روش‌های جدید و تغییر روند استفاده از این روش‌ها بیانگر ورود مکتب‌های جدیدی است که این روش‌ها را معرفی می‌کنند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که روند تغییرات در روش پژوهش‌های حوزه زبان‌شناسی کاربردی ابتدا واکنشی به بررسی‌های غیرتجربی بود که روش‌شناسی مشخصی ارائه نمی‌دادند. این تلاش‌ها در سال‌های ۱۹۹۶ تا ۲۰۰۵ سبب گرایش پژوهشگران به سوی پژوهش‌های کمی و مکتب تجربه‌گرایی<sup>۱</sup> بود. سپس این گونه پژوهش‌ها در بلندای پژوهش‌های انجام‌شده قرار گرفتند. هر چند، این حرکت نتوانست نیازهای رشته را به طور کامل پاسخ دهد و گرایش‌ها به تعریف یادگیری و آموزش زبان به عنوان یک واقعیت عینی، به سمت مفاهیم ضمنی و نسبی تغییر پیدا کردند. پیامد این امر کاهش پژوهش‌های کمی و افزایش پژوهش‌های کیفی در سال‌های اخیر است. هر چند، نگارنده در پی بیان دلایل این تغییرات نبوده است اما به نظر می‌رسد سلیقه مدیران مجله‌ها، نیاز به داشتن داده‌های طبیعی و قابل لمس، پاسخگو نبودن پژوهش‌های کمی در برابر پرسش‌ها و دگرگونی‌های رشته و همخوانی نیازهای کاربران با روش‌های پژوهش را می‌توان بخشی از دلایل تغییر در بهره‌گیری از روش‌های پژوهش بیان کرد. بنابراین، پژوهشگران در حوزه زبان‌شناسی کاربردی باید نسبت به این تغییر رویه‌ها آگاه باشند و پیش از استفاده از هر یک از این روش‌ها به مفاهیم پایه آن و نقاط ضعف و قوت و محبوبیت آن در بین کارشناسان رشته توجه کنند.

مهم‌ترین یافته مقاله حاضر، در پیوند با پژوهشگران ایرانی این است که میزان دانش خود نسبت به روش‌های پژوهشی و مکتب‌هایی که این روش‌ها از آن‌ها استخراج می‌شوند، را افزایش دهند.

<sup>۱</sup> positivism

چرا که هم‌اکنون آشنایی با روش‌های گوناگون کیفی به همان اندازه اهمیت دارد که در دهه پیش روش‌های کمی از آن برخوردار بودند. همچنین، برای چاپ مقاله در نشریه‌های بین‌المللی باید فرایند بهره‌گیری از روش‌های پژوهش را پیگیری کنند تا در مورد پیدایش روش‌های جدید، آگاهی لازم را به دست آورند. استادها و آموزگاران روش پژوهش نیز باید به فرایند بهره‌گیری از روش‌های گوناگون پژوهش طی سال‌های اخیر حساس باشند و آموزش‌های لازم را به دانشجویان ارائه نمایند.

### فهرست منابع

قلی فامیان، علی رضا و یعقوب نائی (۱۳۹۸). «تحلیل ساختار و گفتمان بخش تقدیر پایان‌نامه‌های فارسی در دو مقطع کارشناسی ارشد و دکتری». *زبان پژوهی*. دوره ۳۳، شماره ۲۲، صص ۱۰۵-۱۲۷.  
doi: 10.22051/jlr.2018.17482.1427

### References

- Aliaga, M., & Gunderson, B. (2002). *Interactive statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Pearson Education.
- Brown, J. D. (2004). Research methods for applied linguistics: scope, characteristics, and standards. In A. Davies and C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 476-500). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Burns, A. (2005). Action research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 241-256). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chapelle, C. A., & Duff, P. A. (2003). Some guidelines for conducting quantitative and qualitative research in TESOL. *TESOL Quarterly*, 37(1), 157-178.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed-methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Egbert, J. (2007). Quality analysis of journals in TESOL and applied linguistics. *TESOL Quarterly*, 41, 157-171.
- Gao, Y., Li, L., & Lü, J. (2001). Trends in research methods in applied linguistics: China and the West. *English for Specific Purposes*, 20, 1-14.
- Gholi Famian, A., & Naebi, Y. (2020). The structure and discourse analysis of acknowledgments in Persian M.A. and Ph.D. dissertations. *Zabanpazhouhi*, 11(33), 105-127.
- Henning, G. (1986). Quantitative methods in language acquisition research. *TESOL Quarterly*, 20, 701-708.
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jung, U. O. H. (2004). Paris in London revisited or the foreign language teacher's topmost journals. *System*, 32, 357-361.

- Lazaraton, A. (2003). Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: whose criteria and whose research? *Modern Language Journal*, 87, 1-12.
- Lazaraton, A. (2005). Quantitative research methods. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 209-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mackey, A & Gass, S. M. (2005). *Second language research: methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Magnan, S. S. (1997). Book review: research design: qualitative and quantitative approaches. *The Modern Language Journal*, 81, 256-257.
- Martynchev, A. (2009). *On research methodology in applied linguistics in 2002-2008*. (Ph.D. Dissertation), George Fox University, Newberg, USA.
- Muijs, R. D. (2004). *Doing quantitative research in education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phakiti, A. (2014). *Experimental research methods in language learning*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language teaching*, 42(2), 147-180.
- Van Lier, L. (1994). Forks and hope: pursuing understanding in deferent ways. *Applied Linguistics*, 15, 328-346.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2002). *Research criteria for tenure in second language acquisition: Results from a survey of the field*. Retrieved from <[http://www.uic.edu/depts/sfip/news/slatenur\\_estudy.html](http://www.uic.edu/depts/sfip/news/slatenur_estudy.html)>

## **Research article: Trends of Research Methods in Applied Linguistics: The Case of Research Articles Published between 1986 and 2015**

**Khalil Tazik<sup>1</sup>**  
**Reza Khani<sup>2</sup>**  
**Mohammad Aliakbari<sup>3</sup>**

Received: 15/02/2019

Accepted: 22/05/2019

### **Abstract**

As regards the definitions and viewpoints toward the field of Applied Linguistics, one might conclude that diversity of definitions mean diversity of research trends and methodologies of research. Pica (2005) believes that such an implication is natural. Research on different issues of the field has expanded over the years and this expansion has attracted a good deal of attention among researchers. Additionally, Applied Linguistics as an interdisciplinary field of study is associated with different disciplines. This multi-disciplinary nature creates a context for the use of different research methods. The appearance of new methods and even the old ones were not considered comprehensively in the current research methodology books (Duff, 2002). Though research methodology has been the subject of many books and research papers, Duff (2002) believes that no textbook has ever provided a comprehensive list of qualitative and quantitative research methods. In addition, the emergence of mixed-methods, action research, and content analysis research approaches have further complicated the matter. It can also be added that no comprehensive report has ever specified to the actual practice of research methods in Applied Linguistics. Therefore, the second aim of this study is to categorize the existing research methods used in Applied Linguistics research articles (RAs). This study aims at investigating trends of research methods in Applied Linguistics research articles in recent three decades (1986 to 2015). To do so, a corpus of 7525 articles published in 10 applied linguistics journals were collected and analyzed by the current writers and four Ph.D. students. In this study, the focus was on the journals and published RAs since (1) they are widely accessible through personal or university library subscription (2) they are academically rigor papers peer-reviewed

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of English, Ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences, Ahvaz, Iran (corresponding author); [Tazik-kh@ajums.ac.ir](mailto:Tazik-kh@ajums.ac.ir)

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of English, University of Ilam, Ilam, Iran; [r.khany@ilam.ac.ir](mailto:r.khany@ilam.ac.ir)

<sup>3</sup> Full Professor, Department of English, University of Ilam, Ilam, Iran; [maliakbari@ilam.ac.ir](mailto:maliakbari@ilam.ac.ir)

by referees (3) they cover a range of topics currently practiced in the field and (4) they reflect the research interest of wide range of researchers.

The final journals selected for analysis were 10 journals of Modern Language Journal, Language Learning, System, Foreign Language Annals, Applied Linguistics, Studies in Second Language Acquisition, TESOL Quarterly, Language Testing, Applied Psycholinguistics, and Language Teaching Journal. The list was in common with the top-most Applied Linguistics journals by Egbert (2007) and Phakiti (2014). The selected papers picked up from ten journals discussed above. Review articles, comments, and RAs written in languages other than English such as French and German were excluded from the analysis. To have a manageable analysis, the research methods were divided into two broad categories: empirical and non-empirical. Empirical methods included quantitative, qualitative, and mixed-methods research and non-empirical included theory and implication, pedagogical operation, and personal views and perspectives. Results of the analysis indicated that the empirical studies (83.23%) were dominant over the years. It was also shown that non-empirical studies accounted for 40.73% of the papers published in 1986-1995. However, during 1996 to 2005 quantitative research was the dominant method (64.23%). In the recent decade (2006-2015), qualitative research has received much attention and increased to be used in 41.75% of the papers. Review of Applied Linguistics RAs shows that outstanding tendencies and changes in research methods were observed over that past thirty years. At first (during 1986-1995), researchers tended to use non-empirical studies for investigating research problems in Applied Linguistics. They tried to present pedagogical issues, theoretical discussions, and personal views in designs other than empirical ones which established on stronger and more acceptable theoretical bases. However, this trend subjected to remarkable changes and, along with awareness rise in research methodology among researchers, empirical studies dominated the field. The dominance of quantitative methods continued in the following decade (1996-2005). During these years, about 64.23% of RAs conducted according to the quantitative designs which showed an outstanding increase in their applications among researchers. As a matter of fact, researchers assumed that quantitative methods more closely examine language learning and teaching problems. In this regard, non-experimental studies were remarkably attracted researchers' attention. In the recent decade of analysis, qualitative methods were found to be dominant in Applied Linguistic studies. These methods accounted for 41.75% of all the RAs published between 2006 and 2015, indicating a significant increase in their use. Quantitative studies, on the contrary, from 64.23% during 1996-2005 decreased to 40.21% during 2006-2015. The abundance of mixed-methods studies in this decade was also observed to be remarkable. This popularity and extension is in line with the emergence of social variables in language studies and paradigm shift towards more critical and constructivist viewpoints. It is discussed that researchers and instructors pay special attention to these trends of research methods and take merits, demerits, and popularity of these methods into account.

**Keywords:** Applied Linguistics, Empirical Methods, Non-Empirical Methods, Quantitative Research, Qualitative Research, Mixed-Methods Research



## بررسی کارآمدی الگوی برمن در ارزیابی ترجمه قرآن: مورد مطالعه گرایش منطقی سازی<sup>۱</sup>

شهریار نیازی<sup>۲</sup>

جواد اصغری<sup>۳</sup>

انسبه سادات هاشمی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۰۶

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

ترجمه قرآن، به عنوان حساس ترین متن مقدس، نیاز به ارزیابی دقیق دارد. ارزیابی نظام مند، باید بر پایه نظریه ها و الگوهای علمی انجام پذیرد. نظریه پردازان ترجمه، الگوهای مختلفی برای ارزیابی ترجمه ارائه داده اند. در این میان، الگوی ارزیابی ترجمه آنتوان برمن (Berman, 2010) که بر حفظ اصالت متن مبدأ و پرهیز از ایجاد تغییر در ترجمه تأکید دارد، برای ارزیابی ترجمه مبدأمدار رضایی

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.24400.1654

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات عربی، دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه تهران؛

shniazi@ut.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات عربی، دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه تهران؛

jasghari@ut.ac.ir

<sup>۴</sup> استادیار مطالعات ترجمه عربی، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛

nc.hashemi@ut.ac.ir



اصفهانی (Rezaee Isfahani, 2005) از قرآن کریم انتخاب شده‌است. برمن (Berman, 2010) با بیان سیزده گرایش ریخت‌شکنا در ترجمه، به تحلیل منفی ترجمه‌های قوم‌مدار می‌پردازد. وی تأکید می‌کند که این الگو باید با تحلیل مثبت به وسیله مترجم‌های دیگر کامل شود. مقاله حاضر، با هدف بررسی میزان کارآمدی الگوی برمن (Berman, 2010) در ارزیابی ترجمه قرآن، گرایش منطقی‌سازی را در ترجمه رضایی اصفهانی (Rezaee Isfahani, 2005) مورد بررسی قرار می‌دهد. این پژوهش، نشان می‌دهد که منطقی‌سازی در ترجمه گاه اجباری و گاه اختیاری است. منطقی‌سازی اختیاری، در تحلیل منفی و پرهیز از آن در تحلیل مثبت جای می‌گیرد. هر چند، منطقی‌سازی اجباری باید به عنوان تبصره‌ای در به کارگیری الگوی برمن (Berman, 2010) در ارزیابی ترجمه قرآن در نظر گرفته شود. عامل منطقی‌سازی اجباری را در ترجمه قرآن کریم می‌توان در ناخوش ساختن ترجمه فارسی، تفاوت در چگونگی نشان‌داری سازه‌های دو زبان و خدمت‌واژه به معنا در زبان قرآن جستجو کرد.

**واژه‌های کلیدی:** الگوی ارزیابی ترجمه، آنتوان برمن، رضایی اصفهانی، منطقی‌سازی، تحلیل مثبت، تحلیل منفی.

## ۱. مقدمه

نقد و ارزیابی ترجمه قرآن کریم سال‌هاست که در مقاله‌ها و کتاب‌های گوناگون به صورت موضوعی یا ترتیبی انجام می‌گیرد. هر چند، این نقدها بیشتر تجربی بوده و از مبنای نظری و الگوی ویژه‌ای پیروی نمی‌کنند. نظریه پردازان ترجمه، الگوهای گوناگونی برای ارزیابی ترجمه ارائه داده‌اند. این در حالی است که تاکنون برای ارزیابی ترجمه از عربی به فارسی و به طور ویژه ترجمه قرآن، الگوی علمی دقیقی ارائه نشده‌است. برای ارائه چنین الگویی نخست لازم است الگوهای موجود مورد بررسی قرار گرفته، میزان کارآمدی آن‌ها در ارزیابی ترجمه قرآن بررسی شود. در همین راستا، این مقاله، الگوی آنتوان برمن را پایه کار خود قرار داده‌است. الگوی برمن، بر حفظ اصالت متن مبدأ تأکید دارد. او با ارائه سیزده گرایش ریخت‌شکنا در ترجمه، به تغییراتی اشاره می‌کند که مترجم‌ها در ترجمه‌های قوم‌مدار اعمال می‌کنند و آن‌ها را مورد انتقاد قرار می‌دهد. وی همچنین، تأکید می‌کند که این الگو زودگذر و وابسته است و باید با واکاوی مثبت به وسیله مترجم‌های زبان‌های دیگر و آثار کامل شود. این مقاله از میان سیزده گرایش الگوی برمن،

نخستین گرایش یعنی منطقی سازی را برگزیده است. منطقی سازی به معنای بازسازی ساختار نحوی متن مبدأ بر اساس گفتمان زبان مقصد است. در راستای این الگوی مبدأگرا، ترجمه مبدأگرای رضایی اصفهانی از پنج سوره قرآن به عنوان داده پژوهش برگزیده شده، مورد تحلیل مثبت و منفی قرار می گیرد. در تحلیل مثبت موارد کامیابی و ناکامیابی مترجم در پرهیز از منطقی سازی در مقایسه با دیگر ترجمه ها بررسی می شود. این بخش از مقاله همان موضوعی است که بر من، به عنوان مکمل الگوی خود به آن اشاره می کند. در تحلیل منفی، مواردی که مترجم دست به منطقی سازی زده، بررسی می شود و با مقایسه با دیگر ترجمه ها و تحلیل متن، امکان یا نبود امکان پرهیز از منطقی سازی مورد بررسی قرار می گیرد. مصداق های منطقی سازی اجباری می توانند به عنوان دوراندیشی هایی بر تحلیل منفی این الگو در ارزیابی ترجمه قرآن به زبان فارسی مورد توجه قرار گیرند.

تاکنون الگوی بر من در ارزیابی ترجمه قرآن به کار گرفته نشده است. هر چند به تازگی، مقاله هایی، از دیگر الگوها و نظریه های ترجمه برای نقد ترجمه های قرآن بهره گرفته اند. برای نمونه، امیری فر و همکاران (Amirifar et al., 2017) دیدگاه نیومارک، بیکر و لارسون را در بررسی خطاهای ترجمه در باهم آبی های قرآنی به عنوان الگو برگزیده است. مسبوق و غلامی (Masboogh & Gholami, 2017)، نیز از الگوی نیومارک برای بررسی ترجمه استعاره های قرآن کمک گرفته اند. زندوکیلی و امرایی (Zanvakili & Amraei, 2017) الگوی انسجام هالیدی و حسن را در بررسی ترجمه فولادوند به کار گرفته اند و رحیمی خویگانی (Rahimi, 2017) سطح نخست الگوی گارسس را برای نقد واژگانی ترجمه موسوی گرمارودی انتخاب کرده است. اسودی و احمدی بیغش (Aswasi & Ahmadi Byghsh) نیز بر اساس مدل گارسس به ارزیابی حسن تعابیر قرآنی در برخی از ترجمه های فارسی قرآن پرداخته اند. تاکنون، الگوی آنتوان بر من در بررسی ترجمه های عربی به فارسی به وسیله دلشاد (Delshad et al., 2016) در ارزیابی ترجمه نهج البلاغه و توسط مسبوق و گلزار خجسته (Masboogh & Gholzarkhojasteh, 2017) در نقد ترجمه حکمت های رضوی و همچنین به وسیله فرهادی (Farhadi et al., 2017) در ارزیابی ترجمه صحیفه سجادیه به کار رفته است. افضل و یوسفی (Afzali & Yusefi, 2016) نیز این الگو را در ارزیابی ترجمه گلستان سعدی به عربی مورد توجه قرار داده اند. این مقاله در پی آن است تا گرایش منطقی سازی الگوی بر من را در ارزیابی ترجمه قرآن به زبان فارسی به کار گیرد و به این وسیله، میزان کارآمدی آن را در نقد ترجمه قرآن بررسی کند.

آنتوان برمن<sup>۱</sup> فیلسوف فرانسوی، مورخ و مترجم ادبیات آلمانی و اسپانیایی است (Niazi & Ghasemi Asl, 2018, p.35). او در ترجمه از پیروان فردریش شلایر ماخر، فیلسوف آلمانی به شمار می‌آید و بیشتر به وسیله نقد ترجمه‌های مترجم‌های کلاسیک و معاصر، نظریه‌های خود را در مورد ترجمه بیان می‌کند. آنتوان برمن، نظریه‌های سنتی ترجمه را که به ترجمه به عنوان یک بازسازی آراینده «معنی» می‌نگرند و در آن‌ها ترجمه همچون خادم معنی عمل می‌کند، به شدت نقد می‌کند. به باور وی، نباید ابهام‌های سرشتی زبان بیگانه را از بین برد و باید متن بیگانه را با همه نزدیکی‌هایش با زبان مقصد پذیرفت؛ به بیان دیگر، زبان مقصد باید همچون مهمان‌سرای در دوردست‌ها، پذیرای این میهمان بیگانه به عنوان یک بیگانه باشد. از آثار او می‌توان به «ترجمه و لفظ یا مهمان‌سرای در دوردست»، «آزمون بیگانه<sup>۲</sup>» و «ترجمه و جستجوی علمی<sup>۳</sup>» اشاره کرد (Amini, 2010, p.14).

برمن (Berman, 1999) در کتاب «ترجمه و لفظ یا مهمان‌سرای در دوردست» با انتقاد از دیدگاه رایج در ترجمه، به سه ویژگی منفی آن اشاره کرده‌است. وی، می‌نویسد این دیدگاه، از جنبه فرهنگی، قوم‌مدار، از نظر ادبی، فزون‌متن و از نظر فلسفی افلاطونی است. این ماهیت سه‌گانه ماهیت اخلاقی، شاعرانه و متفکرانه ترجمه را می‌پوشاند (Berman, 1999; qouted from Amini, 2010, p. 45). برمن (Berman, 2010)، ویژگی قوم‌مدار را این‌گونه تعریف می‌کند: برگرداندن هر چیزی به فرهنگ، هنجارها و ارزش‌های خود با این اعتقاد که هر چیز بیگانه منفی است و باید برای افزایش پرباری فرهنگ آن‌ها را با فرهنگ داخلی سازگار کرد. فزون‌متنی به معنای تغییر ظاهری متن با تقلید، اقتباس و سرقت ادبی است. ترجمه قوم‌مدار، ناگزیر فزون‌متن و ترجمه فزون‌متن ناگزیر قوم‌مدار است. از دیدگاه برمن، پیوند ترجمه با اخلاق، شعر، تفکر و مذهب در واژه تعریف می‌شود و در نتیجه برای دست یافتن به این جنبه‌ها باید سنت قوم‌مدار، فزون‌متن و افلاطونی ترجمه را ویران کرد. برمن تخریب را از هایدگر می‌گیرد (Berman, 2010, p. 44-48).

به باور آنتوان برمن (Berman, 2010)، ترجمه نامناسب ترجمه‌ای است که معمولاً به بهانه انتقال‌پذیری به رد نظام‌مند نزدیکی اثر بیگانه می‌پردازد. هر چند ترجمه، فقط یک میانجی‌گری صرف نیست، بلکه فرایندی است که در آن رابطه ما با دیگری در میان است. به باور وی، ترجمه فرانسوی قوم‌مدار است و در این راستا به بیان «گرایش‌های ریخت‌شکنانه»<sup>۴</sup> می‌پردازد که در آثار

<sup>1</sup> antoine Berman (1942-1991).

<sup>2</sup> la traduction et la lettre, ou L'auberge du lointain, 1999.

<sup>3</sup> l'Epreuve De l'Etranger, 1984.

<sup>4</sup> traduction et recherché scientifique, 1986.

مورد بررسی اش یافته است. مترجم‌های ادب‌شناسِ فرانسوی به گفته برمن (همان) به نوعی ترجمه می‌کنند که متن ترجمه‌شده، بوی ترجمه ندهد. او برعکس، می‌اندیشد که احترام به بیگانه و متن بیگانه و نزدیکی آن ضروری و حیاتی است. آنتوان برمن، معتقد است که بد ترجمه کردن یک رمان یا یکنواخت‌سازی آن خیانت به فرهنگ است. خیانت، به صورت داستان و رمان یعنی در واقع عدم توانایی ارتباط با بیگانه و زبانی که آن صورت (داستان) بیانگر آن است. برمن، معتقد است که فرانسوی‌ها، انگلیسی‌ها، آلمانی‌ها، ایتالیایی‌ها و اسپانیایی‌ها گرایش دارند که ریخت و شکل زبان را تغییر دهند. هدف از این کار که به گمان وی نوعی نابودی متن اصلی است، فقط به خدمت معنا و صورت زیبا (در زبان مقصد) و خواننده است (Ahmadi, 2014, p. 4-5). (Berman, 2010, quoted from

برمن (Berman, 2010) در کتاب خود به بررسی گرایش‌هایی می‌پردازد که با اولویت دادن به معنی و ظاهر زیبا به دست‌کاری اصل می‌پردازند. به باور وی، ماهیت نشر با چنین کاری مخالف است، زیرا ساختار با معنا پیوند خورده و با تغییر ساختار معنا نیز تغییر می‌کند. بنابراین، باید ساختار حفظ شود. او این تحریف‌ها را در سیزده گرایش بر می‌شمارد که مشتمل اند بر منطقی‌سازی، شفاف‌سازی، اطباب، آراسته‌سازی، تضعیف کیفی، تضعیف کمی، همگون‌سازی، تخریب ضرب‌آهنگ‌های متن، تخریب شبکه‌های دلالتی زیرین، تخریب سیستم زبان، تخریب یا بومی‌سازی شبکه‌های زبانی زبان‌های محلی، تخریب اصطلاحات و امحاء برهم‌نهادگی زبان‌ها (همان، ۷۵-۷۶). برمن (Berman, 2004) تأکید می‌کند که تحلیل پیشنهادی او زودگذر است و بر اساس تجربه شخصی وی به عنوان یک مترجم (اساساً در ترجمه از ادبیات آمریکای لاتین به فرانسه) شکل گرفته است. برای اینکه تحلیل پیشنهادی وی به یک ارزیابی نظام‌مند تبدیل شود، به مشارکت مترجم‌ها در زمینه‌های دیگر (زبان‌ها و آثار دیگر) و نیز زبان‌شناسان، ادبا و روانکاوان نیاز دارد. وی می‌گوید این تحلیل منفی باید به وسیله نقطه مقابل آن یعنی تحلیل مثبت گسترش پیدا کند. به این معنا که تحلیل عملیاتی که ریخت‌شکنی را محدود می‌کند. هرچند که این تحلیل، دیداری و غیر نظام‌مند باشد. از دیدگاه وی، این عملیات مثبت نوعی خلاف نظام را تشکیل می‌دهد که هدف آن خنثی‌سازی یا تضعیف گرایش‌های منفی است. ترکیب تحلیل مثبت و منفی یک الگوی ارزیابی ترجمه را ارائه می‌دهد که نه فقط توصیفی و نه فقط هنجاری است. به باور برمن، تحلیل منفی او اغلب متوجه ترجمه‌های قوم‌گرا و استعمارگر و ترجمه‌های فرامتنی (ساختگی، تقلیدی، اقتباسی و بازنویسی آزاد) است که بازی ریخت‌شکنی آزادانه در آن‌ها عملی می‌کند (Berman, 2004, p. 286).

مقاله حاضر از میان سیزده گرایش این الگو، به بررسی و نقد منطقی‌سازی در ترجمه قرآن می‌پردازد. منطقی‌سازی اغلب روی ساختارهای نحوی متن اصلی رخ می‌دهد و از معنادارترین و متغیرترین عنصر متن اصلی یعنی نشانه‌گذاری شروع می‌شود. منطقی‌سازی، جمله‌ها و ترتیب آن‌ها را بازنشانی می‌کند و آن‌ها را بر اساس نظم یک گفتمان ویژه، مرتب می‌کند. مواردی که ساختار جمله نسبتاً آزاد است (مانند مواردی که پیرو نظم و ایده ویژه‌ای نیست)، بیشتر در مواجهه با گرفتگی منطقی‌سازی قرار می‌گیرند (Berman, 2004, p. 288). برمن (همان)، معتقد است نثر، مانند رمان، رساله و موارد مشابه به سبب برخورداری از تکرار، بی‌شماری جمله‌های موصولی و معترضه، جمله‌های بلند و جمله‌های بدون فعل، دارای ساختاری شاخه شاخه است و مترجم با عقلایی‌سازی، این ساختار شاخه شاخه را به ساختار خطی تبدیل می‌کند (Mahdipoor, 2010, p. 59). نثر از نظر ماهیتی یک «زیرساخت انبوه» دارد و هرگونه افزایش ساختاری در نثری که گشودگی ساختاری از شرط‌های وجود آن به شمار می‌رود، نثر رمان را فاسد می‌کند. بی‌شکلی هدفمند نمایانگر آن است که نثر در ژرفا، لایه‌ها و چندگانگی زبان فرو می‌رود و منطقی‌سازی تمام این ویژگی‌ها را ویران می‌کند (Berman, 2004, p. 288). در این پژوهش، مصداق‌های این گرایش در ترجمه قرآن مورد بررسی قرار می‌گیرد.

داده‌های این پژوهش را ترجمه سوره‌های انفال، توبه، احزاب، حجرات و تحریم به وسیله رضایی اصفهانی - که مترجمی مبدأگراست، تشکیل می‌دهند. محمدعلی رضایی اصفهانی برای نخستین بار، به ترجمه گروهی قرآن پرداخته است. وی، این کار را در سال ۱۳۷۷ آغاز و در سال ۱۳۸۳ به پایان رسانده است. این گروه مترجم‌ها، متشکل بر هفت کارشناس در زمینه‌های ادبیات عرب، تفسیر، واژه‌شناسی و ویراستاری بوده است که در ۶۰۰ جلسه متمرکز کار ترجمه را در هشت مرحله انجام داده‌اند. این مراحل مشتمل اند بر بررسی مبانی ترجمه و نقدهای پیشین از ترجمه‌های قرآن، مطالعه هر آیه و بررسی واژه‌ها، اعراب، علوم قرآن و تفسیر آیه، بررسی جمعی ترجمه آیه و همسان‌سازی جمله‌ها و انتخاب واژگان، نگارش نخستین ترجمه، بازخوردگیری، ویرایش محتوایی و صوری و مقابله (Rezaee Isfahani, 2005, v. 2, P. 2-6). رضایی اصفهانی روش (همان) ترجمه خود را روش جمله به جمله در مقابل روش واژه به واژه و آزاد معرفی می‌کند. اولویت نخست در ترجمه وی، دقت است و از مبانی تفسیری، کلامی، واژگانی و ادبی خاصی پیروی می‌کند (همان، ج ۲، ۵-۷). بررسی نمونه‌های استخراج شده در ترجمه رضایی اصفهانی (همان) نشان می‌دهد که او گاه در پرهیز از منطقی‌سازی و تغییر ساختار موفق بوده است. وی، در مواردی با وجود پایبندی به پاسداشت اصالت متن، ناچار به منطقی‌سازی شده است. علت

این موارد عموماً به ناخوش ساختی ترجمه در زبان فارسی، گستردگی زبان قرآن نسبت به دستور عربی و برتری معنا بر صورت در زبان قرآن بر می گردد.

## ۲. تجزیه و تحلیل داده‌ها

الگوی برمن بر تحلیل منفی ترجمه تأکید دارد و گرایش‌های ایجاد تغییر در ترجمه را بیان می‌کند. هر چند وی در عین حال تأکید می‌کند که این الگو باید با تحلیل مثبت از سوی مترجم‌های دیگر در سایر زمینه‌ها و زبان‌ها کامل شود. به باور برمن تحلیل مثبت کشف عملیاتی است که جلوی تحریف‌های ترجمه‌ای را می‌گیرد. در واقع، منظور او ارائه راهکارهایی برای پرهیز از ریخت‌شکنی ترجمه است. در این بخش، گرایش منطقی‌سازی الگوی برمن در ترجمه رضایی اصفهانی (Rezaee Isfahani, 2005) مورد تحلیل مثبت و منفی قرار می‌گیرد.

### ۲.۱. تحلیل مثبت

همان‌گونه که گفته شد، تحلیل مثبت از نظر برمن، نوعی ضد نظام را تشکیل می‌دهد که هدف آن خنثی‌سازی یا ناتوان‌سازی گرایش‌های منفی است. در این بخش، خنثی‌سازی گرایش منطقی‌سازی در ترجمه رضایی اصفهانی (Rezaee Isfahani, 2005) بررسی می‌شود و تلاش‌های موفق و ناموفق مترجم در این زمینه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

### ۲.۱.۱. خنثی‌سازی موفق

در ترجمه از عربی به فارسی، برخی تغییرهای ساختاری مانند انتقال فعل از ابتدای جمله عربی به پایان جمله فارسی، تغییراتی آشکار به شمار می‌روند که مورد بحث نیستند. هر چند، گاهی در ترجمه‌های مقصدگرا جابه‌جایی‌هایی رخ می‌دهد که برای پذیرش ترجمه برای مخاطب زبان مقصد انجام گرفته است. این همان مسأله‌ای است که برمن (Berman, 2004) از آن با نام «ترجمه قوم‌گرا» یاد می‌کند. منظور او، تغییراتی در ترجمه است که سبب از دست رفتن برخی هدف‌های متن اصلی می‌شود. رضایی در ترجمه خود در مواردی تلاش کرده که از این تغییرات پرهیز کند و اصالت متن اصلی را نگه دارد.

در زبان عربی همانند زبان فارسی، ترتیب اصلی جمله‌های شرطی این‌گونه است که نخست شرط و سپس جواب آن آورده شود. هر چند گاهی در قرآن کریم به دلیل‌های گوناگون بلاغی یا موسیقایی و موارد مشابه این ترتیب به هم خورده است. این تغییر ساختار، بی‌شک هدفمند است و

همان گونه که برمن می نویسد: «بی شکلی هدفمند نمایانگر آن است که نشر در ژرفا، لایه ها و چندگانگی زبان فرو می رود و منطقی سازی تمام این ویژگی ها را ویران می کند» (Berman, 2004, p. 288). رضایی اصفهانی (Rezaee Isfahani, 2005) با آگاهی از این امر در چندین مورد، ترتیب موجود در ساختار قرآن را در ترجمه حفظ کرده است. در مقابل، برخی مترجم ها که عموماً مترجم های مقصدگرا هستند، این ترتیب را به هم زده، دلالت های زیرین آیه را از بین برده اند.

۱. الف) «وَ أَطِيعُوا اللَّهَ وَ رَسُولَهُ إِنَّ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ» (سوره انفال، آیه ۱).  
ترجمه رضایی اصفهانی: «و از خدا و فرستاده اش اطاعت کنید، اگر مؤمنید».  
ترجمه مکارم: «و اگر ایمان دارید، از خدا و پیامبرش اطاعت کنید».  
ب) «ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ» (سوره توبه، آیه ۴۱).  
ترجمه رضایی اصفهانی: «این برای شما بهتر است اگر بدانید».  
ترجمه انصاریان: «اگر دانا[ی به حقایق] باشید این برای شما بهتر است».  
پ) «قُلْ مَنْ ذَا الَّذِي يَعْصِمُكُمْ مِنَ اللَّهِ إِنْ أَرَادَ بِكُمْ سُوءًا أَوْ أَرَادَ بِكُمْ رَحْمَةً» (سوره احزاب، آیه ۱۷).  
ترجمه رضایی اصفهانی: «بگو: چه کسی شما را از (اراده) خدا حفظ می کند، اگر بدی برای شما بخواهد یا رحمتی را برای شما بخواهد؟!».  
ترجمه آیتی: «بگو: اگر خدا برایتان قصد بدی داشته باشد یا بخواهد به شما رحمتی ارزانی دارد، کیست که شما را از اراده او نگه دارد».  
با مقایسه این ترجمه ها به روشنی دیده می شود که رضایی اصفهانی، ترتیب آیه را با حفظ پذیرش آن در زبان فارسی، رعایت کرده و احتمال ویرانی دلالت های دومیه آیه مانند تأکید را از بین برده است.

علاوه بر جمله های شرطی، گاهی ارکان دیگر جمله نیز به دلیل های گوناگون از جایگاه اصلی خود جا به جا می شوند و بر خلاف نظم متعارف زبان به نظم در می آیند. مترجم های مقصدگرا، بیشتر با بازنشانی این ترتیب، ترجمه را در یک ساختار خطی ارائه می دهند و دلالت های زیرین آیه را از بین می برند. در زیر، به مواردی از این گونه در مقایسه ترجمه رضایی اصفهانی با مترجم های دیگر اشاره می شود.

۲. الف) «وَ أَنَّهُ إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ» (سوره انفال، آیه ۲۴).  
ترجمه رضایی اصفهانی: «و اینکه (در رستاخیز) فقط به سوی او گردآوری خواهید شد».  
ترجمه مکارم: «و همه شما (در قیامت) نزد او گردآوری می شوید».

ب) «وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَ الْأَنْصَارِ وَ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُمْ بِإِحْسَانٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَ رَضُوا عَنْهُ» (سوره توبه، آیه ۱۰۰).

ترجمه رضایی اصفهانی: «و پیشگامان نخستین از مهاجران و انصار، و کسانی که (به شایستگی) در نیکوکاری از آنان پیروی کردند، خدا از آنان خشنود گشت».

ترجمه پورجوادی: «خداوند از پیشگامان گروه اول مهاجران و انصار و کسانی که به خوبی از آنها پیروی کردند راضی است».

در (۲ الف) آمدن «إِنَّه» پیش از «تُحْشَرُونَ» برای بیان اختصاص انجام گرفته است تا تأکید کند که محشور شدن شما فقط به سوی خداست نه به سوی دیگری (Ibn Ashur, n. d. v. 9, p. 71). در ترجمه رضایی این سازه نشان دار با استفاده از واژه «فقط» در زبان فارسی به درستی منتقل شده است. هر چند، این نشان داری در ترجمه مکارم از بین رفته است. در (۲ ب) تقدیم مسندالیه بر مسند فعلی با هدف تأکید انجام گرفته و رضایی با مبتداسازی اسمی این تأکید را به خوبی منتقل کرده، اما این دلالت در ترجمه پورجوادی از بین رفته است.

در زبان عربی، نفی و استثنا و «إنما» از اسلوب های رایج قصر هستند. این دو اسلوب در زبان فارسی نیز دیده می شوند با این تفاوت که «فقط» که معادل تقریبی «إنما» است، ویژه فارسی امروز است (Farshidvard, 1975, p. 491). با توجه به امروزی بودن این واژه و رواج آن، برخی از مترجمان بر این عقیده اند که باید ساختار نفی و استثنا در زبان فارسی به صورت مثبت و با استفاده از واژگان مفید حصر مانند «فقط» منتقل شود. هر چند، این عمل سبب تضعیف کمی ترجمه شده، گوناگونی اسلوبی زبان مبدأ را در زبان مقصد کاهش می دهد. از سویی، در علم معانی میان «ما و إلی» و «إنما» تفاوت هایی در نظر گرفته اند که نشان می دهد نمی توان از این شگردها به جای یک دیگر بهره برد. جرجانی (Al-Jurjani, 2001) می نویسد نمی توان در هر کلامی «ما و إلی» و «إنما» را به جای هم به کار برد؛ «إنما» در مواردی به کار می رود که مخاطب نسبت به آن ناآگاه نبوده و آن را و ناپذیرا نمی داند. گوینده در پی اقرار گرفتن از مخاطب است؛ هر چند نفی و استثنا در مواردی به کار می رود که مخاطب ناپذیرای مطلب است یا نسبت به آن دودل است (Al-Jurjani, 2001, p. 216). تفاوت دیگر این دو اسلوب در این است که در نفی و استثنا جنبه نفی و در «إنما» جنبه اثبات پررنگ تر است (Al-Suyuti, 2001, v. 2, p. 72). بنابراین، با توجه به تفاوت دلالتی و کارکردی این دو اسلوب در زبان عربی، باید در ترجمه نیز مرز میان آن ها حفظ شود. رضایی در ترجمه خود به این اصل عمل کرده و از تبدیل ساختار منفی به مثبت پرهیز کرده است.



### ۳. الف) «إِنَّ هَذَا إِلَّا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ» (سوره انفال، آیه ۳۱)

ترجمه رضایی اصفهانی: «این [قرآن] جز افسانه‌های پیشینیان نیست».

ترجمه مکارم: «اینها همان افسانه‌های پیشینیان است».

### ب) «وَمَا تَقْمُوا إِلَّا أَنْ أُغْنَاهُمْ اللَّهُ وَرَسُولُهُ مِنْ فَضْلِهِ» (سوره توبه، آیه ۷۴)

رضایی اصفهانی: «و انتقام نگرفتند جز به خاطر آنکه خدا و فرستاده‌اش آنان را از بخشش خود، بی‌نیاز ساختند».

مکارم: «آنها فقط از این انتقام می‌گیرند که خداوند و رسولش، آنان را به فضل (و کرم) خود، بی‌نیاز ساختند».

### پ) «إِنَّ يُرِيدُونَ إِلَّا فِرَارًا» (سوره احزاب، آیه ۱۳)

رضایی اصفهانی: «[آنان] جز گریز (از جنگ چیزی) نمی‌خواستند».

مکارم: «آنها فقط می‌خواستند (از جنگ) فرار کنند».

## ۲. ۱. ۲. خنثی‌سازی ناموفق

در مواردی، حفظ ساختار متن مبدأ با نزدیکی زیادی در زبان مقصد روبه‌رو می‌شود و در ترجمه ناموزونی، حشو و آسیب‌های دیگری ایجاد می‌کند. این اتفاق بیشتر در مواردی می‌افتد که ساختار موجود در زبان مبدأ به آن شکل در زبان مقصد وجود ندارد. مانند جمله اسمیه در جایگاه خبر، تمیز، ضمائر رابط و موارد مشابه که در زبان فارسی ساختار معادل ندارند. در ترجمه رضایی اصفهانی در مواردی حفظ این ساختارها سبب نزدیکی ترجمه شده‌است. این امر نشان می‌دهد که مبدأگرایی صرف و بدون استثنا در ترجمه آسیب‌زننده است. در زیر به این موارد اشاره می‌شود.

در زبان عربی، اگر جمله به عنوان جزئی غیر مستقل از کلام به کار رود، باید به واسطه ضمیر به جزء دیگر پیوند بخورد (Al-Nashrati, 1985, p.137). یکی از این جمله‌ها جمله حالیه است که گاهی با ضمیر رابط آغاز می‌شود. این ضمیر که نقش مسندالیه را دارد، در زبان فارسی با شناسه منتقل می‌شود و هیچ‌گونه دلالتی بر تخصیص یا تقویت ندارد. مسندالیه فقط در صورتی نشان‌دار بوده، بیانگر تخصیص است که مسند آن فعل باشد. زیرا در این صورت نقش اصلی آن فاعل و حکم آن تأخیر بوده، اما به صورت مبتدا ظاهر و مقدم شده است؛ هر چند مبتدایی که خبر آن اسم باشد، در جایگاه اصلی خود ظاهر شده، دلالت ثانوی ندارد (Maghrebi, n. d. v.1, p. 245).

### ۴. الف) «وَمَا تَأْتُوا وَهُمْ فَاسِقُونَ» (سوره توبه، آیه ۸۴).

ترجمه رضایی اصفهانی: «مردند در حالی که آنان نافرمانبردار بودند».

ترجمه مکارم: «و در حالی که فاسق بودند از دنیا رفتند».

ب) «حَتَّىٰ يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَن يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ» (سوره توبه، آیه ۲۹).

ترجمه رضایی اصفهانی: «تا اینکه [مالیات] جزیه را به دست خود پردازند، در حالی که آنان کوچکند».

ترجمه مکارم: «تا زمانی که با خضوع و تسلیم جزیه را به دست خود پردازند».

در این جمله‌ها، مسند جمله‌ها غیر فعلی است. بر این مبنا، ترجمه ضمیر رابط حال نه تنها هیچ دلالت معناداری را منتقل نمی‌کند، بلکه تکرار ضمیر سبب کژتابی در معنا شده‌است. همچنین، در مخاطب این تصور را ایجاد می‌کند که این ضمیر دارای مرجعی متفاوت است.

یکی دیگر از قواعد دستور عربی که متفاوت با دستور فارسی است، اصل تطابق مبتدا و خبر در عدد است. در زبان فارسی نهاد چه مفرد باشد، چه جمع، گزاره به صورت مفرد می‌آید. اگر در ترجمه چنین جمله‌هایی، دستور زبان عربی رعایت شود، نتیجه آن ترجمه‌ای ناخوش ساخت در زبان فارسی است. از آنجایی که قاعده تطابق مبتدا و خبر در عدد مبنای بلاغی ندارد و فقط نتیجه ساختار نحوی زبان عربی است، نیازی به حفظ آن در متن مقصد نیست.

۵. «وَمَنْ لَّمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ» (سوره حجرات، آیه ۱۱).

ترجمه رضایی اصفهانی: «و کسانی که توبه نکنند، پس تنها آنان ستمکارانند».

ترجمه مکارم: «و آنها که توبه نکنند، ظالم و ستمگرند».

از دیگر ساختارهای زبان عربی که معادلی در دستور فارسی ندارد، مفعول مطلق است. مترجم‌ها در ترجمه مفعول مطلق با چالش‌های فراوانی روبه‌رو بوده‌اند و هریک از راهکار متفاوتی بهره می‌برند. برخی به ترجمه تحت‌اللفظی روی آورده‌اند و برخی معادل قید را برای آن انتخاب کرده‌اند. آن‌ها بیان کرده‌اند که معادل ساختاری مفعول مطلق در زبان فارسی معاصر به صورت ساخت دستوری «قید» است که به چهار شکل یا نوع به کار می‌رود: قید تأکید و کیفیت، قید تشبیه، قید مقدار یا تکرار یا تعداد و قید نفی (Gholizadeh, 2000, p.90). رضایی اصفهانی در ترجمه خود تلاش کرده ساختار زبان مبدأ و روانی ترجمه را با هم گرد آورد، اما نتیجه آن ایجاد حشو در ترجمه شده‌است.

۶. الف) «و تَتَّخِذُونَ بِاللَّهِ الظُّنُونًا» (سوره احزاب، آیه ۱۰).

ترجمه رضایی اصفهانی: «و در مورد خدا گمان‌هایی (گوناگون) گمان بردید».

ترجمه مکارم: «و گمان‌های گوناگون بدی به خدا می‌بردید».

ب) «أَسْرَحْنَ سَرَاخًا جَمِيلاً» (سوره احزاب، آیه ۲۸).

ترجمه رضایی اصفهانی: «و شما را با آزادی نیکویی رها سازم».

ترجمه مکارم: «و شما را به طرز نیکویی رها سازم».

گاهی نبود ساختار معادل در زبان فارسی مترجم را ناچار به تغییر مقوله دستوری می‌کند. تغییر مقوله<sup>۱</sup> از مواردی است که وینه و داربلنه در مدل تغییرات ترجمه خود اشاره می‌کنند. منظور از آن، تغییر مقوله دستوری واژه بدون تغییر معنای آن است. مانند تغییر اسم به فعل، قید به فعل که خود به دو گونه اجباری و اختیای تقسیم می‌شود. به باور آن‌ها، مترجم‌ها در صورتی باید شیوه تغییر مقوله را برگزینند که یا ترجمه به دست آمده از آن برای پاره گفتار مورد نظر مناسب تر باشد یا حفظ تفاوت‌های ظریف سبک‌شناختی را امکان‌پذیر سازد. در واقع، صورت جابه‌جا شده عموماً ماهیتی ادبی دارد (Hatim & Munday, 2014, p. 248-249). در جایی که حفظ مقوله منجر به ترجمه‌ای نامناسب در زبان مقصد شود، تغییر مقوله اجباری به شمار می‌رود. رضایی اصفهانی در ترجمه زیر تلاش کرده شکل مصدر را حفظ کند و از تغییر آن به فعل پرهیز کند. هر چند این کار سبب ترجمه‌ای تحت‌اللفظی و ناخوش ساخت شده است.

۷. «وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ» (سوره حجرات، آیه ۲): «در سخن گفتن بر

او بانگ نزنید، همچون بانگ زدن برخی از شما بر برخی [دیگر]».

ترجمه مکارم: «و در برابر او بلند سخن مگویید (و او را بلند صدا نزنید) آن گونه که بعضی از شما در برابر بعضی بلند صدا می‌کنند».

## ۲.۲. تحلیل منفی

تحلیل منفی، بر پایه مؤلفه‌های موجود در الگوی برمن (Berman, 2004) صورت گرفته، ریخت‌شکنی‌های ترجمه را مطالعه می‌کند. این بخش به تحلیل منفی منطقی‌سازی در ترجمه رضایی اصفهانی می‌پردازد. همچنین، در این بخش، مواردی که مترجم دست به تغییر ساختار زبان مبدأ زده، امکان و عدم امکان پرهیز از آن‌ها و دلیل هریک بررسی می‌شود. وینه و داربلنه در مدل خود تغییرات ترجمه را به دو گونه اجباری و اختیاری گروه‌بندی می‌کنند. اجبار مشتمل بر تغییر مقوله‌های دستوری و تغییرات معنایی اجباری است که به تفاوت میان نظام‌های دو زبان مربوط می‌شود. اختیار به تغییرات غیر اجباری گفته می‌شود که به سبک و اولویت‌های خود مترجم مربوط می‌شود (Munday, 2010, p.134). این گروه‌بندی را می‌توان در تحلیل منطقی‌سازی‌های

<sup>1</sup> transposition

ترجمه رضایی نیز به کار برد. در مواردی که منطقی سازی اجباری است، دلیل آن بررسی می شود و به عنوان مکمل هایی برای استفاده از الگوی برمن در ترجمه قرآن به زبان فارسی مورد توجه قرار می گیرد. هر چند، منطقی سازی های اختیاری بر اساس الگوی برمن (Berman, 2004) قابل پذیرش نیستند و باید ویرایش شوند. به این منظور، ترجمه های دیگری که از منطقی سازی اجتناب کرده اند، برای نمونه آورده شده است.

## ۲.۱. منطقی سازی اختیاری

در مواردی، مترجم با وجود اینکه می توانسته از منطقی سازی پرهیز کند، تسلیم ساختار زبان مقصد شده و تغییراتی در شکل متن مقصد ایجاد کرده است. مانند جابه جایی ارکان جمله، آوردن پاره گفته های مقدر و تغییر مقوله. پیش تر در تحلیل مثبت به جمله های شرطی اشاره شد که ترتیب منطقی آن ها با هدف ویژه ای به هم خورده و مترجم با آگاهی از این بی شکلی هدفمند، از بازسازی ترتیب آیه پرهیز کرده بود. در این بخش، به مواردی اشاره می شود که مترجم پیشین و پسین آمدگی موجود در آیه را نادیده گرفته، دست به منطقی سازی زده است. برای ارائه راهکار پرهیز از منطقی سازی به ترجمه های دیگری اشاره شده که از بازسازی نظم آیه پرهیز کرده اند.

۸ الف) «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا آبَاءَكُمْ وَإِخْوَانَكُمْ أَوْلِيَاءَ إِنِ اسْتَحَبُّوا الْكُفْرَ عَلَى الْإِيمَانِ» (سوره توبه، آیه ۲۳).

ترجمه رضایی اصفهانی: «ای کسانی که ایمان آورده اید! اگر پدران شما و برادرانتان، کفر را بر ایمان ترجیح دهند، (آنان را) سرپرست و یاور مگیرید».

ترجمه حلبی: «ای کسانی که ایمان آورده اید، پدرانتان و برادرانتان را دوست مگیرید- اگر کفر را به ایمان بگزینند».

ب) «قَسَوْفَ يُعْذِبُكُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ إِنِ شَاءَ» (سوره توبه، آیه ۲۸).

ترجمه رضایی اصفهانی: «پس در آینده اگر خدا بخواهد، شما را از بخشش اش بی نیاز می سازد».

ترجمه گرمارودی: «خداوند به زودی شما را با بخشش خویش اگر بخواهد بی نیاز می گرداند».

پ) «يُعَذِّبُ الْمُنَافِقِينَ إِنِ شَاءَ» (سوره احزاب، آیه ۳۴).

ترجمه رضایی اصفهانی: «و اگر بخواهد منافقان را عذاب می کند».

ترجمه مکارم: «و منافقان را هر گاه اراده کند عذاب نماید».

گاه نیز دیگر پایه‌های جمله به دلایل گوناگونی از جمله تأکید جابه‌جا می‌شوند. در زیر، به مواردی اشاره می‌شود که نظم متن مبدأ در ترجمه رضایی اصفهانی به هم خورده و در ترجمه‌هایی دیگر با پاسداشتِ خوش‌ساختی متن مقصد، نگه داشته شده‌است.

۹. الف) «قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ» (سوره توبه، آیه ۲۹).

ترجمه رضایی اصفهانی: «با کسانی پیکار کنید که از افرادی هستند، که کتاب (الهی) به آنان داده شده، که به خدا، و به روز بازپسین ایمان نمی‌آورند، و آنچه را خدا و فرستاده‌اش حرام کرده، ممنوع نمی‌دارند، و به دین حق متدین نمی‌شوند».

ترجمه ارفع: «با آنانی که به خدا و روز قیامت ایمان نیاورده و آنچه خدا و رسول او حرام کرده حرام نمی‌دانند و تن به دین حق نمی‌دهند و از اهل کتاب هم هستند، جنگ کنید».

ب) «اتَّخِذُوا أَحْبَابَهُمْ وَرُهْبَنَهُمْ أَرْبَابًا مِّنْ دُونِ اللَّهِ وَالْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ» (سوره توبه، آیه ۳۱).

ترجمه رضایی اصفهانی: «(آنان) دانشمندان (نیکو اثر) خویش، و راهبان‌شان و مسیح پسر مریم را پروردگاری غیر از خدا قرار دادند».

ترجمه مکارم: «(آنها) دانشمندان و راهبان خویش را معبودهایی در برابر خدا قرار دادند، و (همچنین) مسیح فرزند مریم را»

پ) «وَمَا وَتَّعْتَهُمْ جَهَنَّمَ جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ» (سوره توبه، آیه ۹۵). ترجمه رضایی اصفهانی: «و به کیفر آنچه همواره کسب می‌کردند، مقصدشان جهنم است»

ترجمه مکارم: «و جایگاهشان دوزخ است، به کیفر اعمالی که انجام می‌دادند».

ت) «مَا كَانَ لِلنَّبِيِّ وَالَّذِينَ ءَامَنُوا أَنْ يَسْتَغْفِرُوا لِلْمُشْرِكِينَ وَلَوْ كَانُوا أَوْلِيَا قُرْبَىٰ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّ أَصْحَابَ الْجَحِيمِ» (سوره توبه، آیه ۱۱۳).

ترجمه رضایی اصفهانی: «برای پیامبر و کسانی که ایمان آورده‌اند، شایسته نیست که برای مشرکان - پس از آنکه برایشان روشن گردید که آنان اهل دوزخند - طلب آمرزش کنند و گرچه نزدیکان (شان) باشند».

ترجمه مکارم: «برای پیامبر و مؤمنان، شایسته نبود که برای مشرکان (از خداوند) طلب آمرزش کنند، هر چند از نزدیکانشان باشند (آن هم) پس از آنکه بر آنها روشن شد که این گروه، اهل دوزخند».

ث) «بِئْسَ الْإِسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ» (سوره حجرات، آیه ۱۱).

ترجمه رضایی اصفهانی: «بد است بعد از ایمان آوردن، نام فاسق (بر کسی نهادن)».

ترجمه آیتی: «بد است عنوان فسق پس از ایمان آوردن».

در (۹ الف)، پاره گفته «مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ» بر پاره گفته «لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ...» پیشی گرفته است. مترجم در (۹ ب) نیز ترتیب اصل را به هم زده، «وَالْمَسِيحِ ابْنِ مَرْيَمَ» را بر «مِنَ دُونِ اللَّهِ» پیشین کرده است. مکارم برای نگهداری ترتیب با افزودن واژه (همچنین) از یک اسلوب فارسی برای جبران ناموزونی کلام بهره برده است. عدم ضرورت دستوری پسین آمدن پاره گفته «الْمَسِيحِ ابْنِ مَرْيَمَ» نمایانگر هدف بلاغی آن است. پس بهتر است که ترتیب آیه در ترجمه حفظ شود. در (۹ ت) عبارت «وَلَوْ كَانُوا أَوْلَىٰ قُرْبَىٰ» بدون هیچ ضرورتی مؤخر شده است. در تمام این موارد، با مقایسه ترجمه رضایی با سایر ترجمه‌ها روشن می‌شود که حفظ ترتیب آیه و پرهیز از منطقی سازی نحوی برای مترجم امکان پذیر بوده است و بی ضرورت دچار این تغییر شده است.

گاهی در زبان عربی در ساختار کلام حذف صورت می‌گیرد که در علم معانی از اسباب آن سخن آمده است. این نشان می‌دهد که حذف همیشه با دلایل بلاغی انجام می‌گیرد. بنابراین، تغییر این ساختار در ترجمه سبب تغییر دلالت بلاغی آن می‌شود. در نمونه‌های زیر، رضایی پاره گفته‌های حذف شده را در ترجمه آورده است.

۱۰ الف) «بِرَاءَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ» (سوره توبه، آیه ۱).

ترجمه رضایی اصفهانی: «(این آیات، اعلام) عدم تعهدی است، از طرف خدا و فرستاده‌اش...».

ترجمه معزی: «بیزاری از خدا و پیمبرش به سوی آنان که پیمان بستید از مشرکان».

ب) «وَأَذَانٌ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ» (سوره توبه، آیه ۳).

ترجمه رضایی اصفهانی: «و (این آیات)، اعلامی است از طرف خدا و فرستاده‌اش به مردم».

ترجمه ابوالفتوح رازی: «بیزاری از خدای و پیغامبرش به آنان که پیمان کردی از مشرکان».

پ) «فَضْلًا مِّنَ اللَّهِ وَنِعْمَةً» (سوره حجرات، آیه ۸).

ترجمه رضایی اصفهانی: «(و این به خاطر) بخششی و نعمتی از خداست».

در (۱۰ الف) در ترکیب آیه گفته شده که «بِرَاءَةٌ» خبر برای مبتدای محذوف یا مبتدا برای خبر محذوف است و علت حذف آن، نگارش به سبک عهدنامه‌ها و قراردادهاست که با گزیده‌ترین کلام، موضوع را در ابتدای نامه بیان می‌کنند (Ibn Ashur, n. d. v. 10. P.12).

هر چند، رضایی اصفهانی در ترجمه خود مبتدای محذوف را در کمانک آورده است. در (۱۰ ب) نیز پاره گفته مقدر به همین شکل در ترجمه آورده شده است. اگرچه، ترجمه معزی و ابوالفتح از این آیه تحت‌اللفظی است، اما رضایی می‌توانست با حفظ ساختار زبان فارسی، آیه را بدون ایجاد تغییر این‌گونه ترجمه کند: «اعلامی از طرف خدا و فرستاده‌اش به مردم». در (۱۰ پ) واژه «فضلاً» مفعول برای فعل «حَبَّبَ» است که با فاصله در آیه پیشین: «وَ لَكِنَّ اللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الْإِيمَانَ» آمده است. مترجم این فاصله را با افزودن پاره گفته (و این به خاطر) جبران کرده است. این در حالی است که بدون آوردن چنین پاره گفته‌ای نیز می‌شد این آیه را به عنوان دلیل آوری آیه پیش این‌گونه ترجمه کرد: به خاطر بخشش و نعمتی از خدا.

پیش‌تر گفته شد که تغییر مقوله گاه اجباری و گاه اختیاری است. تغییر مقوله اختیاری، بر پایه الگوی برمن (Berman, 2004) تحریف به شمار می‌رود و مترجم باید از آن پرهیز کند.

۱۱. الف) «وَمَا جَعَلَهُ اللَّهُ إِلَّا بُشْرَىٰ وَ لِتَطْمَئِنَّ بِهِ قُلُوبُكُمْ» (سوره انفال، آیه ۱۰).

ترجمه رضایی اصفهانی: «و خدا آن (وعده امداد غیبی) را جز مژده‌ای (برای شما) و برای آرامش قلب‌های شما بدان قرار نداده است».

ترجمه آیتی: «و آن کار را خدا جز برای شادمانی شما نکرد و تا دل‌هایتان بدان آرام گیرد».

ب) «عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ» (سوره توبه، آیه ۱۲۸).

ترجمه رضایی اصفهانی: «رنج‌های شما بر او سخت است».

ترجمه آیتی: «هر آنچه شما را رنج می‌دهد بر او گران می‌آید».

پ) «لَمَنْ كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَ الْيَوْمَ الْآخِرَ وَ ذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا» (سوره احزاب، آیه ۲۱).

ترجمه رضایی اصفهانی: «برای کسانی که امید به خدا و روز بازپسین دارند و خدا را بسیار یاد می‌کنند».

ترجمه الهی‌قمشه‌ای: «برای آن کس که به (ثواب) خدا و روز قیامت امیدوار باشد و یاد خدا بسیار کند».

ت) «فَمِنْهُمْ مَنْ قَضَىٰ نَحْبَهُ وَ مِنْهُمْ مَنْ يَنْتَظِرُ وَ مَا بَدَلُوا تَبْدِيلًا» (سوره احزاب، آیه ۲۳).

ترجمه رضایی اصفهانی: «و از آنان کسی است که پیمان‌ش را به پایان رسانده (و به شهادت رسیده) و از آنان کسی است که منتظر است و هیچ تغییری (در پیمان خود) نداده است».

ترجمه مکارم: «در میان مؤمنان مردانی هستند که بر سر عهده‌ی که با خدا بستند صادقانه ایستاده‌اند بعضی پیمان خود را به آخر بردند (و در راه او شربت شهادت نوشیدند)، و بعضی دیگر در انتظارند و هرگز تغییر و تبدیلی در عهد و پیمان خود ندادند».

از موارد تغییر مقوله، تبدیل فعل به مصدر و برعکس است. رضایی اصفهانی در ترجمه (۱۱) الف و ب) فعل را به مصدر تبدیل کرده است. این در حالی است که در ترجمه آیتی فعل به شکل خود حفظ شده و نشان می دهد پرهیز از این تغییر ممکن است. در (۱۱ پ و ت) تغییر مقوله به شکل تغییر صیغه فعل انجام گرفته است. در زبان عربی، موصول عام به طور مشترک برای مفرد و جمع به کار می رود. از فعل ها و ضمیرهایی که در صله موصول می آید، می توان دلالت آن بر مفرد یا جمع را دریافت. مترجم در (۱۱ پ) افعال مفرد را پس از موصول عام به شکل جمع ترجمه کرده است. شاید علت ترجمه افعال به صورت جمع از نظر مترجم این بوده که آیه در مقام بیان یک حکم کلی است، اما ترجمه آیه به صورت مفرد نیز کلیت حکم را می رساند و نیازی به تغییر صیغه افعال نیست. همین شیوه در (۱۱ ت) نیز تکرار شده، اما مترجم نه تنها فعل های مفرد را به همان شکل ترجمه کرده، بلکه فعل جمع را نیز تبدیل به مفرد کرده است. این ناهماهنگی نشان می دهد که مترجم در چگونگی ترجمه صله موصول های عام روش یکنواختی در نظر نگرفته است. وینه و داربلنه از تبدیل مجهول به معلوم و برعکس در ضمن تغییرات ترجمه با عنوان تغییر بیان یا دیدگاه<sup>۱</sup> یاد می کنند. این نوع تغییر، هنگامی توجیه پذیر است که شیوه تحت اللفظی یا حتی مقوله، ترجمه ای به دست دهد که هر چند از نظر دستوری درست است، در زبان مقصد نامناسب، نارایج یا ناجور به شمار آید. تغییر بیان، نیز همانند تغییر مقوله به اختیاری و اجباری گروه بندی می شود (Hatim & Munday, 2014, p. 249). در زبان فارسی، فعل مجهول به اندازه زبان عربی کاربرد ندارد. از این رو، مترجمان مقصدگرا در موارد زیادی فعل مجهول را تبدیل به فعل معلوم می کنند. هر چند، مترجمان مبدأگرا بر حفظ صیغه مجهول تأکید دارند. رضایی اصفهانی (2005) (Rezaee Isfahani, 2005) از افرادی است که بر ترجمه فعل مجهول به همان شکل تأکید دارد و در مقدمه ترجمه خود به این مطلب اشاره کرده است. وی در عین حال، مواردی را که برای روانی جمله زبان داشته، استثنا می کند (Rezaee Isfahani, 2005, v. 2, p. 12). در نمونه زیر، معادل فعل «دخل» در زبان فارسی لازم است و امکان مجهول کردن آن وجود ندارد. هر چند، انصاریان با تغییر معادل معنایی فعل، موفق به حفظ ساختار مجهول شده است. بنابراین می توان استفاده از هم معنا را به عنوان راه برون رفتی از منطقی سازی در این جا اشاره کرد.

۱۲. «وَلَوْ دَخِلَتْ عَلَيْهِمْ مِّنْ أَقْطَارِهَا» (سوره احزاب، آیه ۱۴).

ترجمه رضایی اصفهانی: «و اگر (بر فرض دشمنان) از اطراف آن (مدینه) بر آنان وارد می شدند».

ترجمه انصاریان: «و اگر از پیرامون خانه هایشان بر آنان حمله می شد».

<sup>1</sup> modulation



## ۲.۲.۲. منطقی‌سازی اجباری

گاهی اجتناب از منطقی‌سازی سبب ناخوش‌ساختی ساختار زبان مقصد می‌شود و مترجم ناگزیر است برای حفظ مقبولیت ترجمه دست به تغییراتی در آن بزند. همان‌گونه که از وینه و داربلنه نقل شد، اجبار به تغییر مقوله‌های دستوری و تغییرات معنایی اجباری گفته می‌شود که در پیوند با تفاوت میان نظام‌های دو زبان است. گارسس (Garces, 1994) در الگوی خود تغییر مقوله را شگردی مثبت به شمار می‌آورد (Garces, 1994, p.82). تغییر مقوله‌های اجباری، باید به عنوان استثنا یا قیدی در الگوی برمن (Berman, 2004) در نظر گرفته شوند. رضایی در مواردی همانند نمونه (۷) که پیش‌تر اشاره شد، از این تغییر پرهیز کرده، اما در مواردی ناچار به تغییر شده‌است.

۱۳. الف) «فَأَسْتَجَابَ لَكُمْ أَنِّي مُمِدُّكُمْ بِالْفِ مِنْ الْمَلَائِكَةِ مُرْدِفِينَ» (سوره انفال، آیه ۹).

ترجمه رضایی اصفهانی: «پس [درخواست] شما را پذیرفت (به) اینکه، من شما را با هزار نفر) از فرشتگان پیاپی، یاری می‌کنم».

ترجمه برزی: «به یقین من شما را با هزار فرشته پیاپی یاری کننده‌ام».

ب) «وَقَالَ لَا غَالِبَ لَكُمْ الْيَوْمَ مِنَ النَّاسِ» (سوره انفال، آیه ۴۸).

ترجمه رضایی اصفهانی: «گفت: امروز هیچ کس از مردم بر شما پیروز نمی‌گردد».

ترجمه انصاریان: «هیچ کس از مردمان [با ایمان] پیروز شونده بر شما نیست».

پ) «وَكَفَى بِاللَّهِ وَكِيلًا» (سوره احزاب، آیه ۳).

ترجمه رضایی اصفهانی: «و کارسازی خدا کافی است».

ترجمه گرمارودی: «و خداوند (تو را) کارساز، بس».

ت) «كَانُوا أَشَدَّ مِنْكُمْ قُوَّةً وَكَثُرَ أَمْوَالًا وَأَوْلَدًا» (سوره توبه، آیه ۶۹).

ترجمه رضایی اصفهانی: «[آنان] از شما نیرومندتر، و دارای اموال و فرزندان بیشتری بودند».

ترجمه خسروی: «آنها از شما به تن نیرومندتر و در قوت و قدرت از شما سخت‌تر و در دارائی و اولاد از شما افزون‌تر بودند».

در بیشتر ترجمه‌های انجام گرفته از (۱۳ الف) به جز ترجمه‌های تحت‌اللفظی این تغییر مقوله انجام گرفته‌است، زیرا استفاده از اسم فاعل در چنین ساختاری در زبان فارسی رایج نیست. در (۱۳ ب) اگرچه ترجمه انصاریان درست است، اما سازه نزدیکی بر دقت، برتری یافته‌است. در این جا، تغییر از آن جهت برتری دارد که ترجمه تحت‌اللفظی یا انتقالی به تعبیر وینه و داربلنه منجر به تولید گفتاری درست و دستوری می‌شود اما در زبان مقصد نامناسب، غیرمصطلح یا عجیب به نظر می‌رسد (Munday, 2010, p.131).

از دیگر موارد اجباری تغییر مقوله در ترجمه از عربی به فارسی ترجمه تمییز است. زیرا تمییز از ساختارهایی است که معادل مشخصی در دستور زبان فارسی ندارد. اغلب، در ترجمه تمییزهای منقول، تمییز به صورت نقشی که در تأویل کلام پیدا می‌کند، ترجمه می‌شود. به این معنا که تمییز منقول از فاعل به صورت فاعل و تمییز منقول از مفعول به صورت مفعول ترجمه می‌شود. با توجه به اینکه دستور فارسی جایی برای حفظ زبان مبدأ در چنین ساختاری ندارد، در (۱۳ پ و ت) چاره‌ای جز منطقی‌سازی نحوی نیست. گرامرودوی در تلاش برای حفظ ساختار زبان مبدأ ناچار به شفاف‌سازی در کمانک شده و خسروی ساختار زبان مبدأ را به زبان مقصد منتقل کرده‌است.

می‌توان تغییرات بدیهی ترجمه را نیز در مقوله منطقی‌سازی اجباری جای داد. گاهی ساختاری در زبان عربی نشان‌دار و در زبان فارسی بی‌نشان است. برای نمونه، در زبان عربی اصل بر این است که مسند فعلی بر مسندالیه مقدم شود. هر چند در مواردی به دلایل بلاغی مانند تخصیص یا تقویت و غیره مسندالیه بر مسند فعلی مقدم می‌شود. این نشان‌داری در ترجمه به فارسی از بین می‌رود. زیرا در دستور فارسی مسندالیه در هر صورت در ابتدای جمله آورده می‌شود.

۱۴. الف) «لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ» (سوره انفال، آیه ۶۱).

ترجمه رضایی اصفهانی: «که [شما] آنان را نمی‌شناسید [و] خدا آن‌ها را می‌شناسد».

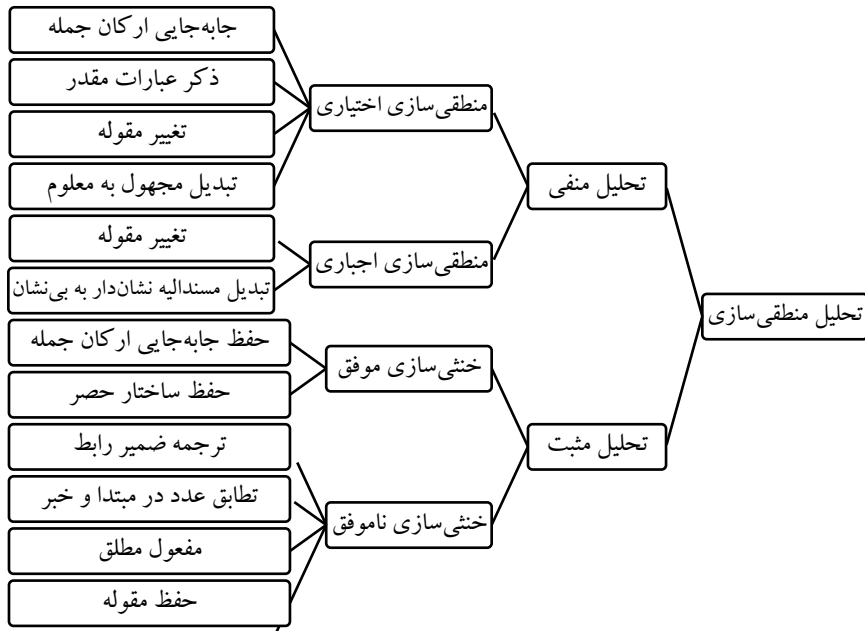
ب) «وَإِنْ أَحَدٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ» (سوره توبه، آیه ۶).

ترجمه رضایی اصفهانی: «و اگر یکی از مشرکان از تو پناهندگی خواست».

در (۱۴ الف) تقدیم «اللَّهُ» بر «يَعْلَمُهُمْ» بر خلاف اصل و برای تخصیص انجام گرفته است. در فعل «لَا تَعْلَمُونَهُمْ» فاعل به صورت ضمیر آمده و مسند مقدم است اما در پاره گفته «اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ» مسند الیه مقدم شده تا فعل شناخت را به الله تخصیص بزند. هر چند، این تفاوت ساختاری در زبان فارسی از بین رفته و در هر دو جمله مسند الیه در ابتدای جمله آمده‌است و تنها چیزی که می‌تواند دلالت این تخصیص را منتقل کند، لحن کلام و تکیه بر روی کلمه «خدا» است.

در زبان عربی پس از ادات شرط فعل شرط آورده می‌شود. در (۱۴ ب) مسند الیه «أَحَدٌ» بر مسند «اسْتَجَارَكَ» مقدم شده است تا نخستین چیزی که توجه مخاطب را جلب می‌کند، مسندالیه باشد نه مسند (Ibn Ashur, n. d. v.10, p. 25)؛ هر چند ساختار زبان فارسی این نشان‌داری را از بین می‌برد. البته در مواردی مترجم زبردست می‌تواند با جستجو در

ظرفیت های زبان فارسی این نشان داری را به شکل دیگری منتقل کند که نمونه های آن در تحلیل مثبت اشاره شد.



شکل ۱: تحلیل مثبت و منفی منطقی سازی در ترجمه رضایی اصفهانی

### ۳. یافته های تحلیل داده ها

با توجه به تحلیل انجام گرفته، می توان راهکارهایی را که رضایی اصفهانی و مترجم های دیگر در پرهیز از منطقی سازی به کار گرفته اند، به عنوان راه های پرهیز از این تحریف نحوی در نظر گرفت. این راه ها یافته های تحلیل مثبتی به شمار می روند که برمن (Berman, 2004) خواستار انجام آن از سوی دیگر مترجم ها شده است. راه هایی که در مطالعه حاضر برای پرهیز از منطقی سازی به دست آمد مشتمل اند بر:

الف) حفظ پیشین و پسین آمدگی های انجام شده در متن مبدأ با جستجوی الگوی زبانی مشابه در زبان مقصد، مانند ترجمه رضایی اصفهانی در نمونه های (۱) و (۲) و ترجمه های دیگر در نمونه (۸)؛ حفظ حذف های کلام با استفاده از ساختارهای مشابه در فارسی مانند ترجمه پیشنهادی در نمونه (۱۰ الف و ب)؛ حفظ پیوند آیه های مرتبط مانند ترجمه پیشنهادی در (۱۰ پ) و بسندگی به تغییرات اجباری و عدم تغییر مقوله مانند ترجمه آیتی در (۱۱ الف)

ب) استفاده از ساختارهایی که از زبان مبدأ وارد زبان مقصد شده و کاربرد آن‌ها در زبان مقصد رواج یافته است. مانند ساختار منفی حصر در ترجمه رضایی اصفهانی در نمونه (۳)

پ) افزودن قیدهایی مانند «هم» در ترجمه «ارفع» در (۹ الف) و «همچنین» در ترجمه مکارم در (۹ ب) به جای حفظ ترتیب پاره گفته مبدأ و حفظ خوش ساختی پاره گفته مقصد یا بهره گیری از واژه هم معنا با کاربرد ساختاری مشابه با زبان مبدأ مانند ترجمه انصاریان در (۱۲).

هر چند، با وجود راهکارهایی که مترجم‌ها برای پرهیز از منطقی سازی در ترجمه به کار می‌برند، گاهی هیچ راه گریزی برای پرهیز از این تغییر در ترجمه نیست. همان گونه که نمونه‌های آن در منطقی سازی اجباری و خنثی سازی‌های ناموفق اشاره شد. دلیل‌های این امر را می‌توان در چند مسأله یافت:

یکم - حفظ برخی ساختارهای زبان مبدأ به دلیل اینکه هیچ ساختار مشابهی در زبان مقصد ندارند، سبب ترجمه‌ای تحت‌اللفظی و ناخوش ساخت می‌شود. از همین رو، وینه و داربلنه در مدل خود از تغییر مقوله اجباری سخن می‌گویند. این نشان می‌دهد که چنین تفاوت‌های ساختاری دشواری ترجمه، مابین همه زبان‌ها است، هر چند در زبان‌های هم‌خانواده این مشکل به کمترین اندازه می‌رسد. هر چند، پرهیز بی‌شبهه از منطقی سازی در ترجمه از عربی به فارسی به سبب تفاوت‌های زیرساختی این دو زبان امکان پذیر نیست. فارسی یکی از زبان‌های گروه آریایی یا هند و اروپایی است، در حالی که عربی جزء زبان‌های سامی است. از این رو، تفاوت‌های بنیادین و ریشه‌ای بین این دو زبان وجود دارد (Nida, 2004, p.42). محمود العزب (Al-azab, 2006) در بیان مشکلات ترجمه قرآن به زبان‌های هندواروپایی می‌نویسد: «یکی از مشکلات ترجمه قرآن به این زبان‌ها به ساختار زبان عربی از نظر تقدیم و تأخیر، حذف و ایجاز و ویژگی‌ها و دلالت‌های جملات اسمیه و فعلیه بر اساس مقتضای حال برمی‌گردد. این دو جمله با هم تفاوت‌های بسیاری دارند که در زبان‌های هندواروپایی منتقل نمی‌شود، زیرا در این زبان‌ها جمله فعلیه وجود ندارد» (Al-azab, 2006, p.47).

دوم - نقد ترجمه حتی در حوزه ساختار نباید جدا از کاربردشناختی و تحلیل گفتمان انجام پذیرد. منطقی سازی، نقد ساختاری ترجمه قرآن را در کاربردهای شناخته شده و رایج دستور، ناچیز می‌کند. این در حالی است که به باور تمام حسان (Hassan, 1993)، زبان عربی بسیار گسترده تر از نحو عربی است. نحو قواعدی است که برای سازماندهی کاربردهای رایج زبان تنظیم شده و بخشی از زبان به دلیل رواج نیافتن در قواعد نحو جای نگرفته است. این بخش از زبان بر اساس قاعده اصولی دستورنویسان هیچ ناسازگاری با روانی سخن ندارد. قرآن به زبان عربی

روشنگر نازل شده، نه به نحو عربی روشنگر؛ به همین سبب، گستردگی ترکیب‌های قرآن به گستردگی زبان است و محدود به قواعد نحوی نیست. خواندن قرآن به شکل سنت از پیامبر روایت شده و در مواردی با سرپیچی از اصول دستوریان و آسان‌گیری در قواعد، نحو را به چالش می‌کشد (Hassan, 1993, p.283). در زمینه اعجاز قرآن نیز برخی قرآن‌پژوهان معتقدند که زبان قرآن، صورت را در خدمت معنا قرار می‌دهد. این ویژگی زبانی قرآن، به مترجم اجازه می‌دهد که در دو راهی حفظ ساختار مبدأ و حفظ معنا، گزینه دوم را برگزیند. عبدالقاهر جرجانی (Al-Jurjani, 2001) در این زمینه می‌نویسد اگر پرسند آن‌ها که از معارضه با قرآن باز ماندند، از معارضه با کدام ویژگی قرآن باز ماندند، در پاسخ خواهیم گفت: معانی قرآن و دقت و حسن و درستی آن نه آوردن واژه‌هایی مانند واژه‌های قرآن. اگر هم از واژه‌ها باز ماندند، از ویژگی‌های قاعده‌مندی واژگان، روش، آغاز و پایان آیه‌ها، جایگاه واژه‌ها، مکان استفاده از داستان، خبر، پندگویی و موارد مشابه باز ماندند (Al-Jurjani, 2001, p.36).

سوم - مسأله دیگر در تشخیص ضرورت حفظ یا عدم حفظ جابه‌جایی‌های قرآن، تشخیص علت جابه‌جایی است. تمام حسان (Hassan, 1993) در بحثی با عنوان «قرینه رتبه در ساختار قرآن» رتبه نحوی یا جایگاه ساختاری واژه‌ها را به دو بخش ثابت و غیر ثابت گروه‌بندی می‌کند. جایگاه‌های ثابت مانند ادوات صدارت طلب، حروف جر و حروف عطف هستند که در جمله جای ثابتی دارند و جایگاه‌های غیر ثابت نقش‌هایی مانند مفعول، فاعل، مبتدا، خبر، ظرف و جار و مجرور هستند که می‌توانند مقدم یا مؤخر شوند. جایگاه‌های ناپایدار، گاهی به دلایل ساختاری مانند پرهیز از امکان اشتباه یا بازگشت ضمیر به جایگاه پسین در جای خود قرار می‌گیرند و در غیر این صورت، گاه به دلایل سبکی و بلاغی توسط گوینده پیشین یا پسین می‌شوند (Hassan, 1993, p.91-93). بر این اساس، جابه‌جایی‌های ساختاری که دلیل سبکی و بلاغی ندارند، سازه‌های بی‌نشان به شمار می‌روند و جابه‌جایی آن‌ها در ترجمه به دلیل تفاوت‌های ساختاری دو زبان آسیبی به متن نمی‌زند. هر چند، جابه‌جایی‌های سبکی و بلاغی که ساخت اطلاعاتی نشان‌داری را تشکیل می‌دهند، باید در ترجمه مورد توجه قرار گیرند و تغییر آن‌ها در مقوله منطقی سازی بررسی شود.

#### ۴. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر که با هدف بررسی میزان کارآمدی الگوی برمن (Berman, 2004) در ارزیابی ترجمه قرآن انجام گرفت، گرایش یا انحراف منطقی سازی در ترجمه مبدأمدار رضایی

اصفهانى (Rezaee Isfahani, 2005) بررسی شد. این بررسی نشان داد که الگوی برمن (Berman, 2004) برای ارزیابی ترجمه‌ای که با رویکرد این الگو همسو یعنی مبدأمدار باشد، مناسب است. بر اساس این الگو می‌توان ترجمه‌های مبدأگرای قرآن را مورد تحلیل مثبت و منفی قرار داد و در تحلیل مثبت راهکارهای مترجمان را برای پرهیز از ریخت‌شکنی در ترجمه شناسایی کرد. در تحلیل منفی نیز می‌توان لغزش‌های مترجم‌ها را در همین زمینه بررسی نمود. همان‌گونه که این دو تحلیل در ترجمه رضایی اصفهانى (Rezaee Isfahani, 2005) صورت گرفت. هر چند، در این میان مصداق‌هایی یافت شد که نشان می‌دهند برای استفاده از این الگو در ارزیابی ترجمه قرآن باید نکته مهمی مورد توجه قرار گیرد. این مصداق‌ها، نشان می‌دهند که گاهی حفظ ساختار زبان مبدأ و پرهیز از منطقی‌سازی در ترجمه قرآن به اندازه‌ای سبب ناخوش ساختی ترجمه در زبان فارسی می‌شود که بی‌تردید برتری معنا را نسبت به لفظ ضروری می‌کند. از سویی گستردگی زبان عربی نسبت به نحو عربی و دلایل کاربردشناسانه، بلاغی و گفتمانی در انتخاب ساختار در قرآن کریم، بررسی منطقی‌سازی در ترجمه را به لایه‌ای فراتر از لایه‌های نحوی می‌برد. اعجاز قرآن نیز در چگونگی به خدمت گرفتن صورت برای انتقال معنا و دلالت‌های نظم و سبک آن و نه در لفظ صرف نهفته است. بر این مبنای انتقال این دلالت‌ها گاهی لازم است که مترجم در صورت نبود ساختار معادل در زبان فارسی به تغییر مقوله دستوری روی بیاورد. از این میان، می‌توان از ساختارهایی همچون ضمیرهای رابط، مفعول مطلق، تطابق عدد در مبتدا و خبر و برخی مصداق‌های تغییر مقوله نام برد. بنابراین منطقی‌سازی را می‌توان با سه شرط در الگوی نقد ترجمه قرآن جای داد. شرط نخست اینکه سبب ناخوش ساختی ترجمه در زبان فارسی نشود؛ شرط دوم اینکه برتری لفظ سبب خلل در انتقال معنا نگردد. در پایان، شرط سوم اینکه این مؤلفه در مواردی در نظر گرفته شود که جایگاه واژه‌های غیر ثابت، غیر ساختاری و دارای شاخصه بلاغی و سبکی است و ساخت اطلاعی نشان‌داری را تشکیل می‌دهد.

### فهرست منابع

- ابن عاشور، محمد بن طاهر (بی‌تا). *التحریر و التنویر*. بی‌جا: بی‌نا.
- احمدی، محمدرحیم (۱۳۹۲). «آنتوان برمن و نظریه «گرایش‌های ریخت‌شکنانه»: معرفی و بررسی قابلیت کاربرد آن در نقد ترجمه». *نقد زبان و ادبیات خارجی*. دوره ۵. شماره ۱۰. صص ۱-۲۱.
- اسودی، علی و خدیجه احمدی‌بیغش (۱۳۹۹). «ارزیابی حُسن تعابیر قرآنی در برخی از ترجمه‌های فارسی بر اساس مدل کارمن گارسس». *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۲. شماره ۳۴. صص ۲۷-۴۶.

افضلی، علی و عطیه یوسفی (۱۳۹۵). «نقد و بررسی ترجمه عربی گلستان سعدی بر اساس نظریه آنتوان برمن (مطالعه موردی کتاب الجلسان الفارسی اثر جبرائیل المخلف)». پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی. دوره ۶. شماره ۶. صص ۶۱-۸۴.

العزب، محمود (۲۰۰۶). اشکالیات ترجمه معانی القرآن. قاهره: نهضه مصر.  
امیری‌فر، محمد، کبری روشنفکر، خلیل پروینی و عالیه زعفران‌لو (۱۳۹۶). «خطاهای ترجمه در باهم‌آیی‌های قرآنی با تکیه بر دیدگاه‌های نیومارک، بیکر و لارسون». پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی. دوره ۷. شماره ۷. صص ۶۱-۸۶.

امینی، بنت‌الهدی (۱۳۸۸). ترجمه مقدمه و دو فصل نخست از ترجمه و لفظ یا مهمان سرایی در دور دست اثر آنتوان برمن و تحلیل و بررسی بیکره مطالعاتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.

جرجانی، عبدالقاهر (۲۰۰۱). دلائل الإعجاز فی علم المعانی. بیروت: دارالکتب العلمیه.  
حسان، تمام (۱۹۹۳). البیان فی روائع القرآن. قاهره: عالم الکتب.  
دلشاد، شهرام، سید مهدی مسبوق و مقصود بخشش (۱۳۹۴). «نقد و بررسی ترجمه شهیدی از نهج البلاغه بر اساس نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه آنتوان برمن». مطالعات ترجمه قرآن و حدیث. دوره ۲. شماره ۴. صص ۹۹-۱۲۰.

رحیمی خویگانی، محمد (۱۳۹۶). «نقد واژگانی ترجمه موسوی گرمارودی از قرآن کریم (با تکیه بر سطح معنایی لغوی گارسس)». مطالعات ترجمه قرآن و حدیث. دوره ۴. شماره ۷. صص ۶۹-۹۴.  
رضایی‌اصفهان‌ی، محمدعلی (۱۳۸۳). تفسیر قرآن. شهید غلام‌علی همایی، حسین شیرافکن، محمد امینی، محسن اسماعیلی، محسن ملاکاظمی و محمدرضا احمدی. اصفهان: مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه.

زند و کیلی، محمد تقی و محمدحسن امرایی (۱۳۹۶). «ارزیابی مقایسه‌ای انسجام در سوره طارق و ترجمه آن از محمد مهدی فولادوند از دیدگاه نظریه هالییدی و حسن». مطالعات ترجمه قرآن و حدیث. دوره ۴. شماره ۷. صص ۱-۳۶.

سیوطی، جلال‌الدین (۲۰۰۱). الاتقان فی علوم القرآن. بیروت: دارالکتب العربی.  
فرشیدورد، خسرو (۱۳۵۴). تأکید و قصر در زبان و ادب فارسی. گوهر شهر یور. شماره ۳۰. صص ۴۸۸-۴۹۲.

فرهادی محمد، سید محمود میرزایی‌الحسینی و علی نظری (۱۳۹۶). «نقد و بررسی اطناب و توضیح در ترجمه صحیفه سجادیه بر اساس نظریه آنتوان برمن (مطالعه موردی: ترجمه انصاریان)». پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی. دوره ۷. شماره ۷. صص ۳۱-۵۴.

قلی‌زاده، حیدر (۱۳۷۹). «مفعول مطلق و معادل ساختاری آن (بر اساس ساختار زبانی قرآن کریم)». بینات. دوره ۷. شماره ۲۶. صص ۹۰-۱۰۷.

مسبوق، سید مهدی و ابوذر گلزار خجسته (۱۳۹۶). «واکاوی ترجمه پورعبادی از حکمت‌های رضوی بر اساس سیستم تحریف متن آنتوان برمن». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. دوره ۵. شماره ۱۹. صص ۱۰۵-۱۲۲.

مسبوق، سید مهدی و علی حسین غلامی (۱۳۹۶). «روش شناسی برگردان تصویرهای استعارای صحنه‌های قیامت در قرآن بر اساس الگوی نیومارک». *پژوهش‌های ادبی قرآنی*. دوره ۵. شماره ۲. صص ۱۲۳-۱۵۱.

مغربی، احمدبن محمدبن یعقوب (بی تا). *مواهب الفتح فی شرح تلخیص المفتاح*. بیروت: دارالکتب العلمیه. مهدی پور، فاطمه (۱۳۸۹). «نظری بر روند پیدایش نظریه‌های ترجمه و بررسی سیستم تحریف متن از نظر آنتوان برمن». *کتاب ماه ادبیات*. دوره ۴. شماره ۴۱. صص ۵۷-۶۳.

ندا، طه (۱۳۸۳). *ادبیات تطبیقی*. هادی نظری منظم. تهران: نی.

النشرتی، حمزه عبدالله (۱۹۸۵). *الرابط وأثره فی التراکیب العربیه*. مدینه: الجامعه الاسلامیه بالمدينه المنوره. نیازی، شهریار و زینب قاسمی اصل (۱۳۹۷). *الگوهای ارزیابی ترجمه (با تکیه بر زبان عربی)*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

نرم افزار جامع التفاسیر (۱۳۹۴). نسخه ۳.

Retrieved from <<https://www.noorsoft.org/fa/software/View/12636/3>>

## References

- Afzali, A., & Yusefi, A. (2016). The study of Arabic translation of Saadi's Golestan based on Antoine Berman's theory; a case study of Jolestan of Jibraeil Al-Mokhalla. *Translation Researches in the Arabic Language and Literature*, 6(14), 84-61 [In Persian].
- Ahmadi, M. (2014). An Introduction to the «Deconstructive trends of Antoine Berman» and the prospect of its application in translation assessment. *Critical Language & Literary Studies*, 10 (68), 1-21 [In Persian].
- Al-Azab, M. (2006). *Ishkaliyyat Tarjamat Maani al-Qur'an*. Cairo: Nahdet Misr.
- Al-Jurjani, A. (2001). *Dalā'il al-I'jaz*. Beirut: Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah [In Arabic].
- Al-Maghrebi, A. (n. d.). *Mawahib al-fattah bi-sharh Talkhis al-Miftah*. Beirut: Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah [In Arabic].
- Al-Nashrati, H. (1985). The connector and its influence on Arabic structures. Madinah: Islamic University of Madinah.
- Al-Suyuti, J. (2001). *Al-Itqan fi 'Ulum Al-Qur'an*. Beirut: Dar Alkitab Alarabi [In Arabic].
- Amini, B. (2010). *La traduction de l'introduction et deux premiers chapitres du livre La Traduction et la lettre ou l'auberge du lointain, d'Antoine Berman Et l'analyse de certains problemes de traduction* (Master's thesis). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran [In Persian].
- Amirifar, M. & K. Roshanfekr, K. Parvini, and A. Kordzafaranlou. (2017). Aspects of syntactic ambiguity in Arabic language and their impacts on the translation of the Holy Quran. *Translation Researches in the Arabic Language and Literature*, 7 (16), 61-86 [In Persian].
- Aswadi, A. & K. Ahmadi Byghsh. (2018). Evaluation of good Qur'anic interpretation, in Persian translation based on the Carmen Garces model. *Zabanpazhuhi*, 12 (34), 46-27 [In Persian].



- Berman, A. (2004). *Translation and the Trials of the Foreign*. (L. Venuti, Trans.). London and New York: Taylor & Francis Group.
- Berman, A. (2010). *La Traduction et la Lettre ou l'auberge du lointain*. (E. Khattabi, Trans.). Beirut: Arab Organization for Translation.
- Delshad, Sh. & Masbogh, S.M., & Bakhshesh, M. (2016). A critical evaluation of Nahj al-Balagha translation by Shahidi based on Antoine Berman's "deforming tendencies". *Translation Studies of Quran and Hadith*, 4(2), 99-120 [In Persian].
- Farshidvard, Kh. (1975). Emphasis and Specification in Persian Language and Literature. *Gohare Shahrivar*, (30), 488-492 [In Persian].
- Farhadi, M., Mirza al-Hosseini, M. & Nazari, A. (2017). Review of verbosity and description in the Sahifeh Sajjadih translation according to Antoine Berman theory (case study: Ansaryan's translation). *Translation Researches in the Arabic Language and Literature*, 7(17), 54-31 [In Persian].
- Garces, C.V. (1994). A methodological proposal for the assessment of translated literary works. *Babel*, 40, 77-101.
- Gholizadeh, H. (2000). Maf'ul Mutlagh and its structural equivalence (based on the linguistic structure of the Holy Qur'an. *Bayyinah*, (26), 90-107 [In Persian].
- Hatim, B., & Munday, J. (2014). *Translation: an advanced recourse book*. (M. Jaber, Trans.). Tehran: SAMT [In Persian].
- Hassan, T. (1993). *Al-Bayan fi Rawa' I' al-Qur'an*. Cairo: Alam al Kotob [In Arabic].
- Ibn Ashur, M. (n. d.), *Al-Tahrir wa'l-Tanwir*. (s. 1.): (s. n.) [In Arabic].
- Masboogh, S. M., & Gholami, A. (2017). A Methodology of translations of metaphorical images of the scenes of the day of judgment in the Qur'an based on Newmark's model. *Literary Quranic Researches*, 5(2), 123-151 [In Persian].
- Masboogh, S.M., & Gholzarkhojasteh, A. (2017). An investigation of the Pour Ebadi's translation of the Razavi's wisdom based on the theory of Antoine Burman, "deforming tendencies". *Journal of Razavi Culture*, 5(19), 105-122 [In Persian].
- Mahdipoor, F. (2010). An overview of the appearance of translation theories and studying of the deforming system of Antoine Berman. *Book of the Month: Literature*, (41), 57-63 [In Persian].
- Munday, J. (2010). *Introducing translation studies: theories and applications*. (E. Sotoudehnama & F. Haghbin, Trans.) Tehran: Elm [In Persian].
- Niazi, Sh. & Ghasemi Asl, Z. (2018). *Translation assessment models based on Arabic language*. Tehran: University of Tehran [In Persian].
- Nida, T. (2004). *Al-adab al-muqaran*. (H. Nazari Monazam, Trans.). Tehran: Ney [In Persian].
- Noor Comprehensive Commentary. (2013) Collection 3, multimedia encyclopedia of the Holy Qur'an. Retrieved from <<https://www.noorsoft.org/fa/software/View/12636/3>> [In Persian].
- Rahimi Khovaygani, M. (2017). The lexical critique of Mousavi Garmaroudi's translation of the Holy Qur'an (Relying on the lexical semantic theory of Garces). *Translation Studies of Quran and Hadith*, 4(7), 69-94 [In Persian].
- Rezae Isfahani, M. (2005), *Qur'an al-karim translation*. (Gh. Adel, H. Shirafkan, M. Amini, M. Esmaeili, M. Mollakazemi, M. R. Ahmadi, Trans.). Isfahan: Computer Research Center of Ghaemiyeh [In Persian].
- Zandvakili, M., & Amraei, M. (2017). A comparative evaluation of elements of cohesion in the Surah At-Tariq and its translation from Mohammad Mahdi Fouladvand: from the perspective of the Holliday and Hassan theory (1985). *Translation Studies of Quran and Hadith*, 4(7), 1-36 [In Persian].

## **Research article: A Study of the Efficiency of Berman's Model in the Assessment of Qur'an Translation; A case study of Rationalization tendency**

**Shahriar Niazi<sup>1</sup>**  
**Javad Asghari<sup>2</sup>**  
**Ensiye Sadat Hashemi<sup>3</sup>**

Received: 18/02/2019  
Accepted: 26/08/2019

### **Abstract**

Translation of the Qur'an as the most sensitive text needs to be accurately assessed. Reviewing and evaluating the Holy Qur'an's translation have been the subject to different books and articles for many years, but these reviews are often empirical and do not follow any special theoretical basis or pattern. Translation theorists have presented different models for evaluating translation, but there has not been a rigorous scientific model for evaluating translation from Arabic to Persian, and in particular, translating the Holy Qur'an so far. Systematic evaluation should be based on scientific theories and models. The focus of the present paper for evaluating Rezaee Isfahani's ST-oriented translation is on five surahs of the Holy Qur'an, based on Antoine Bremen's translation assessment model, which emphasizes the maintenance of the nobility of the ST and avoidance of alteration in translation.

According to Berman's explanation, translation is the "trial of the foreign". To create a sense of familiarity with the foreign text, it will construct a relationship between the "self-same" and the foreign. Again, it is a trial of the foreign since the root of the foreign work is its language ground. In Berman's word, this trial, often an exile, can also exhibit the most singular power of the translating act: to reveal the foreign work's most original kernel, its most deeply buried, most self-same, but equally the most 'distant' from itself. Therefore, he attends to inspect the system of textual deformation that operates in all translations to prevent them from being a "trial of the foreign" and called this the analytic of translation. As he claims the analysis to be provisional, he strongly believes that it requires additional inputs from other "domains". Deforming tendencies interfere in the domain of literary prose. Language-based cosmos is in some aspects shapeless, which has generally been described negatively. Negative analytic should be considered through its positive counterpart.

---

<sup>1</sup> Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, University of Tehran; [shniazi@ut.ac.ir](mailto:shniazi@ut.ac.ir)

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, University of Tehran; [jasghari@ut.ac.ir](mailto:jasghari@ut.ac.ir)

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, University of Tehran (corresponding author); [nc.hashemi@ut.ac.ir](mailto:nc.hashemi@ut.ac.ir)

By presenting 13 deforming tendencies in translation, Burman proposes the negative analytic for ethnocentric, annexationist, and hypertextual translations. He also stresses that a positive counterpart by other translators should extend this analysis. To study the effectiveness of Berman's model in the evaluation of the Qur'an translation, this paper renders an analysis to the rationalism of Rezaee Isfahani's translation. Rezaee Isfahani introduces his method of translation as "sentence for sentence" rather than "word for word" and free. The priority in his translation is precision and it follows certain interpretive, theological, lexical, and literary principles. Another important notion, which we faced with, is rationalization that is concerned with syntactical structures of the original, starting with punctuation. Rationalization recomposes sentences and the sequence of sentences, rearranging them according to a certain idea of discursive order and destroys the element of the drive towards concreteness in prose. Generally, rationalization deforms the original by reversing its basic tendency.

This paper attends to the positive and negative analytic of data. In positive analytic, the translator's success and failure in the case of avoiding rationalization will be evaluated against other translators. According to Berman, positive analytic will construct a kind of anti-system the purpose of which is impoverishing or limiting the deformation of negative tendencies. In negative analytic, on the other hand, the cases in which the translator has used rationalization will be studied and it will be determined if it is possible to avoid rationalization or not after comparing the translation with other translations and text analytics.

This study also shows that rationalization is both compulsory and optional. Optional rationalization should be used in negative analytic while it should be avoided in positive analytic. Optional refers to unnecessary changes that are related to the translator's style and preferences. Compulsory rationalization, on the other hand, should be considered as a supplement in using the Berman's model to evaluate the translation of the Qur'an. Compulsory refers to the change of grammatical categories and meaning when it is necessary, and it is related to the differences between the two languages.

The cause of compulsory rationalization in the translation of the Qur'an can be searched in three sources. The first one is the probable oddness of the translated text owing to the lack of similar structures in TL which lead to literal translation. However, the absolute avoidance of rationalization in translation from Arabic to Persian is not possible due to fundamental differences between the two languages. This problem is minimized in the languages of the same family. The second factor is rooted in the language of Qur'an. The Arabic language is much more widespread than the Arabic grammar, and the Quran is revealed in the Arabic language, not Arabic grammar. On the other hand, some Qur'anic scholars believe that the language of the Qur'an uses the word for the sake of meaning and rationalization is in conflict with these principles. The third point is to pay attention to the cause of displacement in recognizing the necessity or unnecessary maintenance of displacement of Quranic expressions. The displacements caused by the differences between the two languages constitute unmarked information structure and do not harm the translation. However, the stylistic and rhetorical displacements that constitute the marked information structures must be preserved in translation.

**Keywords:** Translation Evaluation Model, Antoine Burman, Rezaee Isfahani, Rationalization, Positive Analytic, Negative Analytic.

# تأثیر جراحی کاشت حلزون زود هنگام بر مشخصه‌های آکوستیک واکه‌های تولیدی کودکان ناشنوای کاشت حلزون شده فارسی زبان<sup>۱</sup>

سیده زهرا اصغری<sup>۲</sup>

فاطمه نعمتی<sup>۳</sup>

رضوان اکبری منبع<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۴

نوع مقاله: پژوهشی

## چکیده

فراگویی درست واکه‌ها، از عوامل مهم ارتباط کلامی موفق است و مشخصات موج صوتی، به بهترین وجه نحوه فراگویی را نشان می‌دهد. این بررسی، به تأثیر زمان جراحی کاشت حلزون، بر نخستین و دومین سازه واکه‌های فارسی و فضای واکه‌ای در تولید کودکان ناشنوای کاشت حلزون (کودکان کاشت) می‌پردازد.

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.26453.1711

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان شناسی، استادیار گروه زبان، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی همدان (نویسنده مسئول)؛ z.asghari@umsha.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان شناسی، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خلیج فارس (بوشهر)؛ nemati@pgu.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی گفتاردرمانی، استادیار گروه گفتاردرمانی، دانشکده توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی همدان؛ r.akbari@umsha.ac.ir

سازه اول و دوم واکه‌های فارسی، در تولید کودکان کاشت پیش و پس از سه سالگی و گروه کنترل شنوای هم‌سن، استخراج گشته و با هم مقایسه شدند. برای مقایسه گروه‌ها، از آزمون کراسکال-والیس با سطح معناداری ۰/۰۵ استفاده شد. تفاوت معناداری میان گروه‌ها در سازه اول و دوم واکه‌ها، به استثنای هر دو سازه /a/ و سازه دوم /i/ و /e/ دیده شد. بر پایه آزمون‌های تعقیبی من‌وینتی، کودکان شنوا و کاشت پیش از سه سال، تفاوت معناداری در سازه اول /i/، /e/ و /u/ و سازه اول و دوم /a/ و /o/ داشتند. کودکان شنوا و کاشت پس از سه سال تفاوت معناداری در هشت مورد اولیه نشان دادند. کودکان کاشت پیش و پس از سه سال نیز در سازه اول /i/ و /e/ و دوم /u/ و /o/ تفاوت آماری معناداری داشتند. فراوانی سازه اول کودکان کاشت بیشتر از شنوایان بود؛ به این معنا که آن‌ها واکه‌ها را افتاده‌تر تولید کردند که احتمال دارد به دلیل آموزش با دهان باز مریبان برای مشاهده‌پذیری جایگاه تولید باشد. هر چند فراوانی سازه دوم آن‌ها تأیید کننده تأثیر مطلوب جراحی زود هنگام بر شناسایی محل تولید واکه بود. زیرا اگرچه همه کودکان کاشت واکه‌های پسین را جلوتر از محل طبیعی تولید کردند، اما این ویژگی در کودکان کاشت پس از سه سالگی آشکارتر بود.

**واژه‌های کلیدی:** واکه‌های فارسی، فضای واکه‌ای، کاشت حلزون، سن

کاشت، سازه

## ۱. مقدمه

بیش از چهل سال است که جراحی کاشت حلزون شنوایی، روی ناشنوایان حسی-عصبی شدید تا عمیق انجام می‌شود و امکان دستیابی به بازخورد شنیداری را برای آنان فراهم می‌کند. بر پایه پژوهش‌های انجام شده، جراحی کاشت حلزون روشی مؤثر و رضایت‌بخش است و یکی از اصلی‌ترین شیوه‌های درمان به شمار می‌آید (Seifert et al., 2002; Neumeyer et al., 2010; Jafari et al., 2016b). پژوهش‌های بسیاری توانایی زبانی ناشنوایان کاشت حلزون شده را با ناشنوایان سمعی و/یا افراد شنوا مقایسه کرده‌اند. آن‌ها اغلب گزارش کرده‌اند که مداخله جراحی کاشت حلزون به بهبود چشمگیری در عملکرد زبانی ناشنوایان دارای کاشت نسبت به ناشنوایان سمعی منجر شده و به شباهت یا نزدیکی در عملکرد زبانی آن‌ها با افراد شنوا انجامیده است (Geers et al., 2008; Paatsch et al., 2006; Moog, 2002; Baudonck et al., 2011). برای گذراندن زندگی اجتماعی کارآمد و برقراری ارتباط با افراد جامعه، ناشنوایان دارای کاشت نه تنها باید به درستی صدای دیگران را بشنوند و درک کنند، بلکه

باید بتوانند پیام‌های زبانی خود را به شکلی قابل فهم تولید کنند. مک کانکی و همکاران (McConkey, Svirsky, Iler Kirk, 1997) دریافتند که کاشت حلزون، هم میزان درک و فهم گفتار را در ناشنویان دارای کاشت ارتقا می‌دهد و هم به طور قابل توجهی سرعت رشد زبانی آن‌ها را بهبود می‌بخشد. هرچند، شکاف میان مهارت‌های زبانی آن‌ها و افراد شنوا همچنان در همه عمرشان باقی می‌ماند. این نکته احتمالاً به سبب مشکل ناشنویان دارای کاشت در تولید درست مشخصه‌های گفتار است. کودکان کاشت، دو سال پس از بهره‌گیری از پروتز، حلزون شنوایی ناپایداری در تولید مشخصه‌های گفتار را نشان داده‌اند (Ertmer & Goffman, 2011). بر پایه پژوهش تویی و همکاران (Tobey et al., 2003) درستی تولید واکه و همخوان‌های آن‌ها، پنج سال و نیم پس از بهره‌گیری از پروتز حلزون، به ترتیب ۶۲ و ۶۸ درصد بوده‌است. در واقع، ناشنویان دارای کاشت، در مقایسه با افرادی که دچار کاستی شنوایی‌اند، عملکرد بسیار بالاتری دارند. با این وجود، به سبب نبود بازخورد شنیداری مناسب در ابتدای زندگی از افراد شنوا فاصله دارند (de Souza et al., 2012) و بخشی از این فاصله در پیوند با چگونگی تولید واکه‌ها است که سهم تعیین‌کننده‌ای در فهم‌پذیری پیام دارند.

بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که درباره تأثیر جراحی کاشت حلزون زود هنگام بر تولید واکه‌های ناشنویان دارای کاشت اتفاق نظر وجود ندارد و نیازمند پژوهش‌های بیشتر است. هر چند، بی‌گمان تولید درست مؤلفه‌های آوایی به وسیله ناشنویان دارای کاشت و به ویژه نزدیکی مشخصه‌های آکوستیک واکه‌های آن‌ها به افراد شنوا، منجر به شکل‌گیری بهتر گفتار آن‌ها می‌شود و می‌تواند به برقراری ارتباط موفق و زندگی اجتماعی بهتر بینجامد. همچنین، یافتن زمان مناسب انجام عمل جراحی کاشت حلزون به گونه‌ای که خطرهای بالقوه آن به کمترین میزان برسد و بهره‌برداری زبانی از آن بیشینه باشد، امری مهم است. هدف اصلی پژوهش حاضر، این است که دریابیم آیا کودکان ناشنوی دارای کاشت که در سن پائین ( $CI < 3$ ) جراحی شده‌اند، شش واکه زبان فارسی را بهتر از ناشنویان دارای کاشت که در سن بالا ( $CI > 3$ ) جراحی شده‌اند، تولید می‌کنند. همچنین، آیا بسامد اولین و دومین سازه در موج صوتی واکه‌ها و در نتیجه فضای واکه‌ای آنها به افراد شنوا نزدیکتر است. برای پاسخ به این پرسش، فرض صفر مقاله این است که تفاوتی میان عملکرد گفتاری ناشنویان دارای کاشت که پیش و پس از سه سالگی جراحی شده‌اند، وجود ندارد.

پژوهش حاضر با افزایش سن زمان جراحی کاشت حلزون از دو سال به سه سال، به بررسی زمانی و همکاران (Zamani et al., 2016) کمک می‌کند. با افزایش سن می‌توان بررسی کرد

که آیا با یک سال دیرکرد در جراحی کودکان کاشت باز هم بهره‌برداری زبانی قابل توجهی از جراحی کاشت حلزون به دست می‌آید یا نه. یافته‌های این پژوهش می‌تواند پیامدهای اقتصادی مهمی برای خانواده‌های کم درآمد داشته باشد که توانایی مالی پرداخت هزینه‌های جراحی کاشت حلزون را در سال‌های نخستین زندگی کودکان ندارند. این پژوهش، گستره بررسی‌های پیشین را افزایش می‌دهد، چرا که به بررسی ناشنوایان دارای کاشت فارسی‌زبان می‌پردازد. از نکته‌های دیگری که در این پژوهش مورد توجه است همسانی افراد مورد بررسی از جنبه پیشینه زبانی (یک زبان یا چند زبان بودن) و وضعیت اقتصادی-اجتماعی است. توجه به نکته پایانی مورد اشاره اهمیت دارد. به این سبب که ناهمبندی اجتماعی-اقتصادی خانواده‌ها می‌تواند منجر به تفاوت در میزان توجه والدین به موضوع ناشنوایی کودک خود و تلاش آن‌ها برای کمک به کودک ناشنوا، تفاوت توان مالی آن‌ها در مراجعه به پزشکان و آسیب‌شناسان گفتار و زبان و تفاوت در میزان پیروی آن‌ها از راهنمایی و توضیح‌های گفتاردرمانگران در رویارویی کلامی با فرزندان ناشنوا شود.

تعداد اندک کودکان کاشت در مقاله حاضر، پیامد انجام پژوهش در شهری غیر از پایتخت و با تعداد کمتر کودکان کاشت واجد شرایط ورود به مطالعه بوده است. با این وجود، مطالعه حاضر پیشرفتی نسبت به موارد پیشین به شمار می‌آید. چراکه نمونه آماری از جامعه‌ای انتخاب شده است که بیشتر در پژوهش‌ها گنجانده نشده‌اند و همچنین مدت زمان استفاده از پروتز را به عنوان یکی از عوامل مداخله‌گر کنترل نموده و حداقل سه سال در نظر گرفته است.

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۲.۱. فضای واکه‌ای و سازه‌های واکه در تولید ناشنوایان دارای کاشت

در بیشتر موارد جایگزینی واکه‌ها، جفت‌های کمینه‌ای می‌سازد که قابل تشخیص و تمایز از هم نیستند. زیرا تلاش برای توصیف واکه‌ها از منظر فراگویی یافته‌های قابل مشاهده‌ای به دست نمی‌دهد. برای بررسی درباره واکه‌ها، مشخصه‌های آکوستیک آن‌ها بررسی می‌شوند (Ladefoged & Johnson, 2010). به تازگی، برخی پژوهش‌ها به بررسی و مقایسه فضای واکه‌ای ناشنوایان سمعی، ناشنوایان دارای کاشت و افراد شنوا پرداخته‌اند (Neumeyer et al., 2010; Harnsberger et al., 2001; Baudonck et al., 2011). در واکه‌های فارسی، فقط مشخصه‌های واج‌شناختی ارتفاع زبان و جایگاه زبان (پیشین و پسین بودن)، سبب ایجاد تقابل می‌شوند. بر این اساس، در بررسی صوت‌شناختی، فقط با دو سازه «F1» و «F2» می‌توان این تقابل را نمایش داد (Ladefoged & Johnson, 2010; Shikh Sang

(Tajan & Bijankhan, 2013). هر سازه تجمع انرژی در اطراف بسامد خاصی در موج صوتی است و در طیف‌نگاشت به شکل نقطه‌های تیره دیده می‌شود. بسامد نخستین سازه (F1) در موج صوتی واکه‌ها بیانگر میزان ارتفاع زبان در هنگام تولید است و بسامد سازه دوم (F2) بیانگر جایگاه زبان یعنی پسین یا پیشین بودن واکه است. واکه‌های افتاده بالاترین میزان بسامد سازه اول و واکه‌های پیشین بالاترین میزان بسامد سازه دوم را دارند. بر مبنای بسامد نخستین سازه و فرونی دومین سازه از نخستین سازه مجموع واکه‌های یک زبان، فضای واکه‌ای شکل می‌گیرد. فضای واکه‌ای هم بازنمایاننده چگونگی تولید واکه‌ها و هم مهم‌ترین سرنخ آکوستیکی در اختیار مخاطب برای درک و شناسایی واکه‌ها از یک‌دیگر است (Ladefoged & Johnson, 2010; Ladefoged & Disner, 2012). هر چه فضای واکه‌ای ناشنویان کاشت‌حلزون‌شده به افراد شنوای طبیعی نزدیکتر باشد، به معنای آن است که واکه‌ها با دقت بیشتری تولید شده‌اند.

بیشتر پژوهش‌ها نشان داده‌اند که جراحی کاشت‌حلزون‌شنوایی در یادگیری و ویژگی‌های آکوستیک واکه‌ها توسط ناشنویان دارای کاشت مؤثر بوده‌است (Uchanski & Geers, 2006; Hocevar-Boltezar et al. 2006). با این وجود، در بررسی‌های تطبیقی مشخصه‌های آکوستیک واکه‌های افراد ناشنوی کاشت‌حلزون‌شده و افراد شنوایافته‌های متفاوتی به دست آمده‌است. هورگا و لیکر (Horga & Liker, 2006) و لیکر و همکاران (Liker et al., 2007) نشان داده‌اند که فضای واکه‌ای ناشنویان دارای کاشت به طور معناداری کوچکتر از افراد شنوایافته است. ورهون و همکاران (Verhoeven et al., 2016) ویژگی‌های آکوستیک دوازده واکه هلندی استاندارد را که کودکان ناشنوی سمعی و دارای کاشت تولید کرده بودند، با افراد شنوایافته مقایسه کرده‌اند. آن‌ها دریافتند حتی پس از پنج سال استفاده از سمعک و یا پروتز حلزون‌شنوایی، ویژگی‌های آکوستیک واکه‌های کودکان ناشنوی سمعی و دارای کاشت، تفاوت معناداری با واکه‌های کودکان شنوایافته دارد. در مقابل هووکار-بولتزر و همکاران (Hocevar-Boltezar et al. 2006) و وانگ و همکاران (Wang et al., 2017) بزرگ شدن فضای واکه‌ای را در ناشنویان دارای کاشت نشان داده‌اند که خود نشانه تأثیر مطلوب جراحی کاشت‌حلزون بر تولید واکه‌های ناشنویان دارای کاشت است.

پژوهش‌های دیگر حتی ادعا کرده‌اند که فضای واکه‌ای ناشنویان کاشت‌شده تا اندازه‌ای بهبود یافته که شبیه به افراد شنوای عادی شده‌است. اوچانسکی و گی‌برز (Uchanski & Geers, 2003) بسامد دومین سازه (F2) واکه‌های انگلیسی /i/ و /ɔ/ را در ناشنویان کاشت‌حلزون‌شده و افراد شنوای طبیعی با هم مقایسه کرده‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان داده‌است که در ناشنویان



کاشت حلزون شده بسامد دومین سازه (F2) واکه /i/ در ۸۷ درصد موارد و بسامد دومین سازه (F2) واکه /ɔ/ در ۸۸ درصد موارد در محدوده افراد شنوا بوده است. بودن اک و همکاران (Baudonck et al. 2011) تفاوت معناداری در ارزش سازه واکه‌های تولید شده توسط ناشنوایان دارای کاشت و افراد شنوا نیافته‌اند. دو پژوهش پیاپی درباره فضای واکه‌ای کودکان کاشت فارسی زبان نقش مدت زمان استفاده از پروتز حلزون شنوایی در تأثیر جراحی کاشت حلزون را آشکار کردند. جعفری و همکاران (Jafari et al., 2016a)، شش ماه پس از انجام عمل جراحی کاشت حلزون، بهبودی در فضای واکه‌ای ناشنوایان دارای کاشت نیافتند. هر چند، جعفری و همکاران (Jafari et al., 2016b) تولید واکه‌های ناشنوایان سمعی، ناشنوایان دارای کاشت و افراد شنوا را با هم مقایسه کردند. آن‌ها ادعا کردند که یک سال پس از جراحی کودکان کاشت واکه‌ها را بهتر از کودکان سمعی تولید کرده‌اند و بسامد سازه‌های اول و دوم آن‌ها به بسامد سازه‌های کودکان شنوا نزدیک تر است.

## ۲.۲. تأثیر سن زمان جراحی بر توانایی زبانی کودکان کاشت شده

تفاوت در یافته‌های پژوهش‌هایی که به بررسی ویژگی‌های گفتار و صدای کودکان کاشت پرداخته‌اند، بر پایه گفته پوسانت و همکاران (Poissant et al., 2006) به دلیل تفاوت‌های روش شناختی این بررسی‌ها، «یک قاعده است نه استثناء». دگرگونی یافته‌ها می‌تواند به سبب گوناگونی در تعریف و انتخاب عوامل تأثیرگذاری مانند سن زمان جراحی یا مدت زمان طی شده از جراحی باشد. بنابراین، یکی از عواملی که در هنگام بررسی تأثیر جراحی کاشت حلزون در نظر گرفته می‌شود، سن زمان جراحی است. غربالگری شنوایی در نوزادان، تشخیص زودرس ناشنوایی و در پی آن مداخله جراحی زودهنگام را امکان‌پذیر کرده است، اما تعیین زمان مناسب عمل جراحی به سبب خطرات بالقوه بیهوشی و خطرات پزشکی و شنیداری دیگری که مربوط به فیزیولوژی بیمار هستند، نیاز به بررسی و پژوهش بیشتر دارد (Young, 2002). هنگام تصمیم‌گیری درباره سن مناسب انجام عمل جراحی کاشت حلزون باید مسائلی مانند نوع جراحی، و ویژگی‌های جسمی بیمار همچون اندازه جمجمه، کلفتی پوست سر و رشد استخوان ماستوئید<sup>۱</sup> مورد توجه قرار گیرد (Waltzman & Roland 2005). همچنین، باید توجه داشت که جراحی کاشت حلزون باید در سنی انجام شود که به بهبود توانایی‌های زبانی افراد ناشنوا بینجامد، پیش از اینکه حساسیت خود را در فراگیری مشخصه‌های ظریف آوایی از دست بدهند.

<sup>۱</sup> Mastoied bone

در پژوهش‌هایی که به بررسی سن زمان جراحی پرداخته‌اند، یافته‌های جراحی کاشت حلزون در کودکان و بزرگسالان متفاوت گزارش شده‌است. بیشتر این بررسی‌ها نشان داده‌اند که جراحی کاشت حلزون تأثیر مثبتی روی توانایی‌های زبانی ناشنوایان بزرگسال کاشت حلزون شده پس‌زبانی، در مقایسه با توانایی‌های زبانی کودکان کاشت نداشته‌است (Neumeyer et al., 2010; Brian et al., 2015). برای اینکه مشخص شود در چه زمانی حساسیت به بازخورد شنیداری در ناشنوایان دارای کاشت بیشتر است، کودکان کاشت حلزون شده‌ای که در سال‌های گوناگون تحت جراحی قرار گرفته‌اند، مطالعه شده‌اند. تای موری و همکاران (Tye-Murray et al., 1995) در مطالعه‌ای گزارش کرده‌اند که کودکان ناشنوای پیش‌زبانی که بین دو تا پنج سالگی کاشت حلزون شده‌اند، از نظر درستی تولید واج و توانایی درک واژه نسبت به سایر کودکان ناشنوای پیش‌زبانی که بین پنج تا هشت سالگی و هشت تا پانزده سالگی کاشت شده‌اند، رشد چشمگیری نشان داده‌اند. بررسی هفتاد و سه کودک کاشت نشان داده‌است که سرعت رشد شناخت واژه در کودکانی که در سن سه سالگی یا قبل از آن جراحی شده‌اند، بیشتر از کودکانی است که در سن سه یا چهار سالگی تحت جراحی کاشت حلزون قرار گرفته‌اند (Kirk et al., 2002). در پژوهشی دیگر، کودکانی که پروتز حلزون شنوایی را در سن دو سالگی دریافت کرده بودند، رشد زبانی و درک گفتار بهتری در مقایسه با کودکانی که در سن ۳ یا ۴ سالگی تحت جراحی قرار گرفته بودند، داشته‌اند. والتزمن و رونالد (Waltzman & Roland, 2005) هم جراحی در سن زیر یک سال را موثر یافته‌اند، چرا که منجر به عملکرد شنیداری و گفتاری متناسب با سن می‌شود. هر چند با توجه به عوامل خطر در فرایند جراحی باید احتمال مرگ و میر را هم در نظر گرفت.

در بررسی تعامل میان سن زمان جراحی و مدت زمان استفاده از پروتز حلزون می‌توان به پژوهش کونر و همکاران (Connor et al., 2006) اشاره کرد. آن‌ها توانایی زبانی چهار گروه کودکان ناشنوا را که بین ۱ تا ۲/۵ سالگی، ۲/۶ تا ۳/۵ سالگی، ۳/۶ تا ۷ سالگی و ۷/۱ تا ۱۰ سالگی کاشت حلزون شده بودند، مورد بررسی قرار دادند. نتیجه بررسی آن‌ها نشان داد کودکانی که پیش از دو و نیم سالگی کاشت حلزون شده بودند، در مقایسه با کودکان دیگر به سطح بالاتری از توانایی زبانی رسیده بودند. آن‌ها نتیجه گرفتند که جراحی زود هنگام کاشت حلزون نقش مؤثرتری نسبت به مدت زمان استفاده از پروتز حلزون در هر سنی دارد. هر چند، برخلاف موارد مورد اشاره، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سن در هنگام جراحی کاشت حلزون نقش تعیین‌کننده‌ای در توانایی زبانی ناشنوایان کاشت نداشته‌است. گی‌ریز و همکاران (Geers et al.,

(2003) روی ۱۸۱ کودک هشت تا نه ساله ناشنوا که تا سن پنج سالگی مورد جراحی کاشت حلزون قرار گرفته بودند، چهار تا هفت سال پس از جراحی، پژوهشی را انجام دادند. بیش از نیمی از این کودکان مهارت زبانی شبیه به کودکان شنوای طبیعی همسن خودشان را نشان دادند. بر پایه این پژوهش، چهار عامل کم جمعیتی خانواده، بالا بودن سطح اجتماعی و اقتصادی خانواده، بالا بودن هوش غیر کلامی و جنسیت زن در رشد زبانی این کودکان مؤثر بوده است. همچنین، سن زمان جراحی کودکان تأثیری در یافته‌های زبانی پس از جراحی آن‌ها نداشته است. در پژوهشی دیگر گی‌ریز (Geers, 2004) نشان داده است که جراحی زودهنگام مابین ۲ تا ۴ سالگی پشتیبانی‌کننده برتری کودکان کاشت در مهارت‌های خواندن، زبان و گفتار، نسبت به سایر کودکان کاشت نیست.

### ۲.۳. تأثیر سن جراحی بر واکه‌های تولیدشده ناشنوایان کاشت حلزون شده

پژوهش‌های انجام گرفته در پیوند با تأثیر سن زمان انجام جراحی کاشت حلزون بر مشخصات آکوستیک واکه‌های ناشنوایان دارای کاشت نیز یافته‌های گوناگونی را نشان داده‌اند. سیفرت و همکاران (Seifert et al., 2002) تولید واکه آلمانی-سوئدی /a/ را در ناشنوایان دارای کاشت در مقطع‌های زمانی گوناگون پس از جراحی کاشت حلزون با افراد شنوا مقایسه کردند. بر پایه یافته‌های آن‌ها، نسبت سازه اول به سازه دوم F1/F2 در کودکان کاشت که پیش از سن چهار سالگی جراحی شده بودند، شبیه کودکان شنوا بوده است. این در حالی است که این نسبت در کودکانی که پس از چهارسالگی کاشت حلزون شده بودند، با افراد شنوا تفاوت داشته و محل تولید واکه‌های آن‌ها مرکزی‌تر بوده است. هووکار-بولتزر و همکاران (Hocevar-Boltezar et al., 2006) چگونگی تولید سه واکه /a/، /i/، /u/ را پیش از جراحی کاشت حلزون و شش ماه پس از آن در بزرگسالان ناشنوای پس‌زبانی و کودکان ناشنوای پیش‌زبانی مورد بررسی قرار دادند. در پژوهش آن‌ها در گروه کودکان پس از جراحی کاشت حلزون، تغییر معناداری در بسامد سازه‌های این سه واکه دیده شده است، اما بزرگسالان پس از جراحی چنین تغییری را نشان ندادند. زمانی و همکاران (Zamani et al., 2016) هم نشان داده‌اند جراحی زودهنگام منجر به تولید طبیعی واکه‌های فارسی در کودکان کاشت فارسی‌زبان می‌شود. هر چند، نیومایر و همکاران (Neumeyer et al., 2010) تفاوت معناداری در ویژگی واکه‌های تولید شده به وسیله ناشنوایان دارای کاشت جوان و مسن، تحت تأثیر سن زمان جراحی آن‌ها، نیافتند.

### ۳. مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از گونه مطالعات توصیفی-تحلیلی است که روی ۱۰ کودک ناشنوای دارای کاشت حلزون (شش دختر و چهار پسر) و پنج کودک شنوا انجام شده است. همه کودکان کاشت پیش و پس از عمل جراحی کاشت حلزون در جلسه‌های گفتاردرمانی در مرکز خصوصی تربیت شنوایی «نیوشا» در شهر همدان شرکت می‌کردند. آن‌ها با فناوری رایج شنیداری-کلامی (Audio Verbal Therpay; Ling, 1993) مورد آموزش قرار گرفتند. کودکان بر پایه سن زمان انجام جراحی کاشت حلزون در دو گروه قرار گرفتند. در گروه نخست، پنج کودک (سه دختر و دو پسر) حضور داشتند که جراحی کاشت حلزون آن‌ها پیش از سه سالگی انجام شده بود ( $CI < 3$ ) و در گروه دوم هم پنج کودک (سه دختر و دو پسر) که پس از سه سالگی جراحی شده بودند ( $CI > 3$ )، همه کودکان پیش از مرحله زبان‌آموزی ناشنوا تشخیص داده شده بودند و ناشنوایی آن‌ها مادرزادی بوده است. کودکان مورد مطالعه، هیچ بیماری جسمی یا رشدی دیگری غیر از ناشنوایی نداشتند. نوع پروتز حلزون به کاررفته در هفت نفر نکلئوس<sup>۱</sup> و در سه نفر ادونس<sup>۲</sup> بوده و در یکی از بیمارستان‌های بقیه‌الله، رسول اکرم و لقمان در شهر تهران جراحی شده بودند. پس از جراحی میزان ناشنوایی آن‌ها خفیف گزارش شده بود. متوسط سن تقویمی کودکان گروه اول، هفت سال و نه ماه و متوسط سن تقویمی کودکان گروه دوم، هشت سال و پنج ماه بود. با توجه به اینکه کودکان کاشت‌شده مورد مطالعه، از ابتدا در مرکز تربیت شنیداری «نیوشا» پذیرش شده‌اند، پرونده خانواده آن‌ها در دسترس بوده و مدیر مرکز و مربی گفتاردرمانگر شناخت کافی از خانواده آن‌ها داشتند؛ بنابراین کودکانی که متعلق به خانواده‌های توانگر یا کم‌برخوردار بودند، کودکانی که والدین آن‌ها مشاغل بسیار بالا یا پائین داشتند و همچنین کودکانی که والدین آن‌ها از نظر سواد بالاتر از کارشناسی یا پائین‌تر از دیپلم بودند، وارد مطالعه نشدند. به این ترتیب همه کودکان مورد مطالعه از وضعیت اقتصادی-اجتماعی متوسط انتخاب شدند. بر پایه خوداظهاری والدین، همه کودکان در خانواده‌های تک‌زبانه فارسی‌زبان در استان همدان زندگی می‌کردند.

جدول (۱)، داده‌های جمعیت‌شناختی<sup>۳</sup> کودکان کاشت را نشان می‌دهد. کودکان شنوا (دو دختر و سه پسر) حاضر در مطالعه هم از نظر سنی، پیشینه زبانی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی همانند کودکان کاشت بودند. این کودکان هم هیچ بیماری یا معلولیتی نداشتند و میانه سن تقویمی آن‌ها هفت سال و نیم بود.

<sup>1</sup> Nucleus

<sup>2</sup> Adonis

<sup>3</sup> demographic

**جدول ۱: اطلاعات دموگرافیک کودکان کاشت**

نوع پروتز	مدت طی شده از جراحی (سال، ماه)	سن زمان جراحی (سال، ماه)	سن تقویمی (سال، ماه)	شرکت کنندگان	گروه آزمودنی
نکلئوس	۸	۱/۶	۹/۶	نفر اول	کاشت پیش از سه سالگی (CI<3)
نکلئوس	۵/۴	۲	۷/۴	نفر دوم	
نکلئوس	۵/۳	۲	۷/۳	نفر سوم	
نکلئوس	۴/۱۰	۲/۲	۷	نفر چهارم	
ادونس	۳/۱۰	۲	۵/۱۰	نفر پنجم	
نکلئوس	۶	۳/۶	۹/۶	نفر اول	کاشت پس از سه سالگی (CI>3)
نکلئوس	۴/۶	۴	۸/۶	نفر دوم	
نکلئوس	۴/۶	۴	۸/۶	نفر سوم	
ادونس	۴/۷	۳/۶	۸/۱	نفر چهارم	
ادونس	۳/۸	۴	۷/۸	نفر پنجم	

در پژوهش حاضر، تأثیر سن زمان جراحی کاشت حلزون بر مشخصه‌های صوتی واکه‌های ناشنوایان کاشت حلزون شده مورد نظر بود و زمان جراحی ارتباط مستقیمی با مدت زمان استفاده از کاشت حلزون دارد. به همین سبب، متغیر مدت زمان بهره‌گیری از پروتز حلزون را کنترل کرده و در هر دو گروه حداقل سه سال در نظر گرفته شد. این مدت زمان، مشتمل بر حداقل سه سال استفاده از کاشت حلزون بود. دلیل انتخاب آن، این بود که از یک سو در جمعیت در دسترس مورد مطالعه پژوهش، حداقل زمان استفاده از کاشت حلزون سه سال بوده است و از سوی دیگر در پژوهش‌هایی که مدت زمان استفاده از کاشت حلزون کمتر از یک سال بوده است، تأثیر معنی‌داری در رشد زبانی ناشنوایان کاشت حلزون شده، گزارش نشده است (Jafari et al., 2016a). در واقع، هر چه زمان بیشتری از جراحی کاشت حلزون می‌گذرد، انطباق فرد ناشنوا با پروتز حلزون بیشتر شده و نتایج مطلوب‌تری مشاهده می‌شود (Seifert et al., 2002). متوسط مدت زمان طی شده از جراحی در ناشنوایان دارای کاشت پیش از سه سال (CI<3) پنج سال و شش ماه و در ناشنوایان دارای کاشت پس از سه سال (CI>3) چهار سال و هفت ماه بود. بر پایه آزمون تی تست<sup>۱</sup> این اختلاف معنی‌دار نبود ( $t(8) = -4.9, p > .05$ ). برای بررسی واکه‌های زبان فارسی (/i/, /e/, /a/, /u/, /o/, /ɑ/) آن‌ها را در کوچکترین هجای زبان فارسی یعنی همخوان+واکه (CV) قرار داده شدند. سپس، برای اینکه تأثیرپذیری واکه از یک همخوان ویژه

<sup>۱</sup> T-test

وجود نداشته باشد، در محل آغاز هر بار یکی از همخوان‌های انفجاری زبان فارسی ( /q/, /ʔ/, /b/, /p/, /d/, /t/, /k/, /g/ ) را قرار دادند. گردآوری اطلاعات بر مبنای تکرار هر هجا پس از یک گفتاردرمانگر بود و صدای هر کودک دوبار ضبط شد. هر گاه کودک خسته می‌شدند، ضبط صدا انجام نمی‌شد و کودک به استراحت می‌پرداختند. ضبط صدا با استفاده از میکروفون مربوط به دستگاه ضبط صدای حرفه‌ای Zoom H6 که در فاصله ۱۵ سانتیمتری دهان کودک تنظیم شده بود، انجام شد. ضبط صدای کودکان کاشت در اتاق آکوستیک گروه گفتاردرمانی در «بیمارستان بعثت» شهر همدان انجام شد و ضبط صدای کودکان شنوا در یک اتاق ساکت در مدرسه «بینش نو» در شهر همدان و یا در منزل کودکان انجام شد. والدین همه کودکان پیش از شروع به ضبط صدا، رضایت‌نامه حضور فرزندشان در این مطالعه را امضا کرده بودند. از ۱۰ کودک کاشت و ۵ کودک شنوا مورد مطالعه، روی هم رفته ۱۴۴۰ داده آوایی به دست آمد که به وسیله یک زبان‌شناس مورد بازشنوی قرار گرفته و تحلیل آکوستیک روی آن‌ها انجام شد. نرم‌افزار پرات (Boersma and van Heuven, 2015) نسخه ۰۶/۰۸ برای تحلیل آکوستیکی واکه‌ها استفاده شد. از قسمتی که در آن سازه‌ها به ثبات رسیده بودند که معمولاً قسمت میانی واکه بود و حداقل تأثیر را از همخوان آغازین، در اینجا همخوان‌های انفجاری فارسی، و سکوت پایان هجا داشت (Verhoeven et al., 2016) بین ۱/۸ تا ۳ میلی ثانیه انتخاب شد. با بررسی بصری بسامد طیف نگاشت LPC نخستین و دومین سازه آن‌ها به صورت دستی استخراج شد.

با استفاده از آمار توصیفی، میانگین و انحراف معیار کمترین و بیشترین مقدارهای بسامد نخستین و دومین سازه شش واکه زبان فارسی گزارش شد. آزمون نرمالیتی<sup>۱</sup>، عدم توزیع طبیعی داده‌ها را نشان داد که احتمالاً به سبب تعداد کم نمونه‌ها بود و بنابراین آزمون کروسکال-والیس<sup>۲</sup> استفاده شد. در مواردی که تفاوت معنادار گزارش شده بود، آزمون تعقیبی من‌ویتنی<sup>۳</sup> برای مقایسه دو به دوی گروه‌ها استفاده شد. در همه موارد سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

#### ۴. یافته‌ها

در این پژوهش، ۱۴۴۰ واکه‌ای که به وسیله کودکان کاشت پیش از سه سال ( $CI < 3$ )، کودکان کاشت پس از سه سال ( $CI > 3$ ) و کودکان شنوا تولید شده بودند، از جنبه مشخصه‌های

<sup>1</sup> normality test

<sup>2</sup> Kruskal-Wallis test

<sup>3</sup> U Mann-Whitney test

۱۵۰ / تأثیر جراحی کاشت حلزون زود هنگام بر مشخصه‌های آکوستیک واکه‌های تولیدی کودکان ناشنوی ...

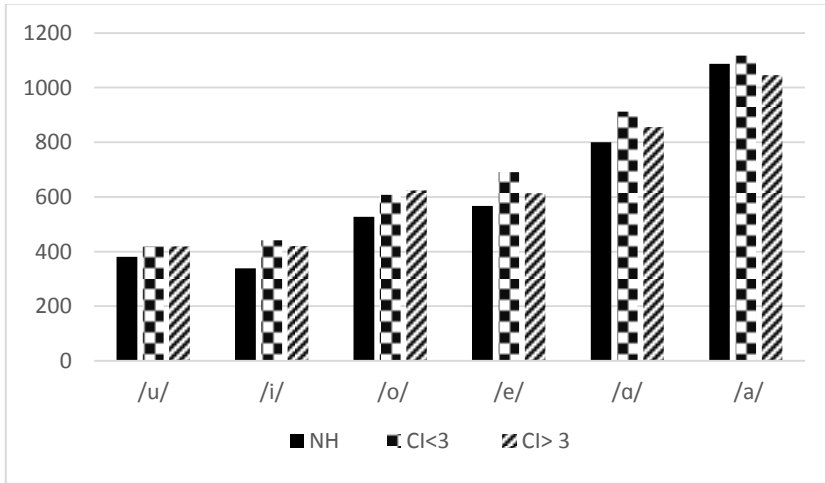
صوت‌شناختی مورد بررسی قرار گرفتند. در این تحلیل، تمرکز بر سازه‌های اول و دوم (F1 و F2) واکه‌های زبان فارسی و فضای واکه‌ای سه گروه بود.

بسامد نخستین و دومین سازه شش واکه زبان فارسی که به وسیله کودکان کاشت و کودکان شنوا تولید شده‌اند، در جدول (۲) آمده‌است. همان‌گونه در جدول دیده می‌شود، تفاوت‌های معناداری مابین گروه‌ها از جنبه بسامد نخستین و دومین سازه همه واکه‌ها به استثنای بسامد هر دو سازه واکه /a/ و بسامد دومین سازه واکه /e/ دیده شد.

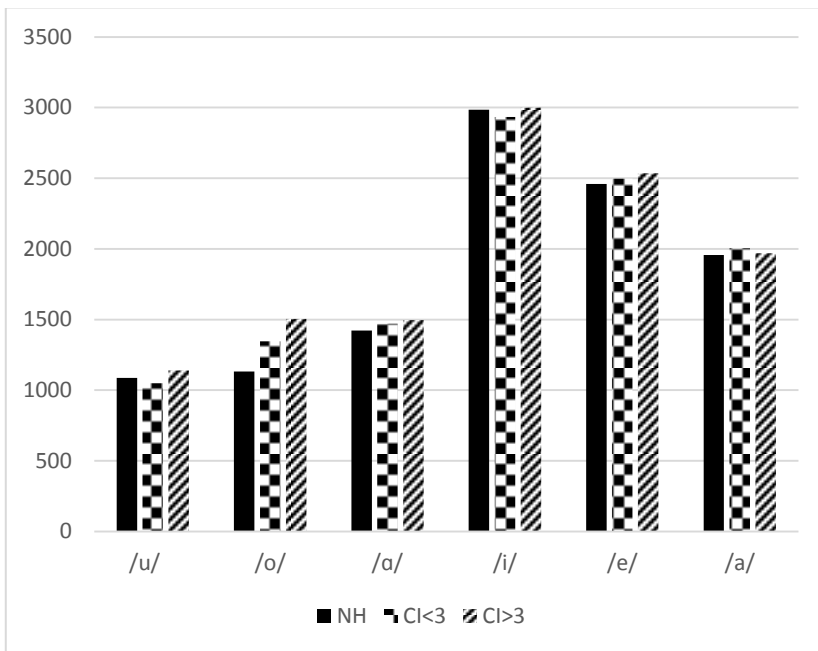
**جدول ۲: مقایسه بسامد سازه‌های اول (F1) و دوم (F2) واکه‌ها در سه گروه ناشنوی کاشت حلزون شده پیش از سه سال، ناشنوی کاشت حلزون شده پس از سه سال و گروه شنوای طبیعی**

ارزش P	کودکان شنوای طبیعی		ناشنوایان کاشت حلزون شده پس از سه سالگی		ناشنوایان کاشت حلزون شده پیش از سه سالگی		پارامترها (هرتز)
	انحراف		انحراف		انحراف		
	میانگین	معیار	میانگین	معیار	میانگین	معیار	
>0.0001	۴۹/۸	۳۳۸/۹	۱۷۶	۴۲۰/۷	۷۶/۷	۴۴۱/۴	/i/ F1
۰/۴۹۳	۲۱۷/۶	۲۹۸۴/۱	۲۶۴/۷	۲۹۹۷/۹	۳۳۹/۳	۲۹۳۳/۶	/i/ F2
>0.0001	۵۹/۸	۵۶۷/۵	۹۱	۶۱۴/۴	۹۸/۳	۶۹۱/۴	/e/ F1
۰/۳۰۸	۲۳۳/۹	۲۴۵۹/۹	۳۰۴/۳	۲۵۳۴/۱	۲۹۰/۱	۲۴۹۶/۷	/e/ F2
۰/۲۸۷	۱۳۶/۴	۱۰۸۶/۶	۲۰۳/۸	۱۰۴۶/۲	۱۷۶/۷	۱۱۱۷/۳	/a/F1
۰/۵۷	۱۸۹/۵	۱۹۵۷/۸	۱۸۳	۱۹۶۷/۲	۲۸۹/۳	۲۰۰۳/۸	/a/F2
۰/۰۰۴	۵۷	۳۸۰/۲	۹۵/۲	۴۱۹/۱	۶۷/۱	۴۱۹/۹	/u/F1
۰/۰۰۴	۳۱۳/۴	۱۰۸۶/۴	۱۸۵/۲	۱۱۳۹/۷	۱۶۲/۲	۱۰۴۸/۹	/u/F2
>0.0001	۴۱/۷	۵۲۷/۲	۱۱۹/۴	۶۲۴/۶	۸۰/۶	۶۰۷/۹	/o/F1
>0.0001	۱۵۲/۱	۱۱۳۱/۴	۳۳۵/۱	۱۵۰۳/۸	۲۸۸	۱۳۴۵/۲	/o/F2
>0.0001	۹۰/۶	۸۰۰/۳	۱۵۶	۸۵۵/۸	۱۱۴	۹۱۳/۱	/a/F1
۰/۰۰۳	۲۰۱/۴	۱۴۲۱/۶	۲۰۰/۳	۱۴۹۳/۹	۱۴۴/۸	۱۴۶۹/۱	/a/F2

بیشترین بسامد نخستین سازه در هر سه گروه به واکه /a/ مربوط بود و کمترین بسامد نخستین سازه در کودکان کاشت به واکه /u/ و در کودکان شنوا به واکه /i/ تعلق داشت. بیشترین کمترین بسامد دومین سازه در گروه‌ها به ترتیب به واکه‌های /i/ و /u/ مربوط بودند. شکل‌های (۱) و (۲) میانگین بسامد سازه اول و دوم هر یک از واکه‌های سه گروه را نشان می‌دهد.



شکل ۱: مقایسه بسامد نخستین سازه واکلهای فارسی در سه گروه مورد مطالعه<sup>۱</sup>



شکل ۲: مقایسه بسامد سازه دوم شش واکه فارسی در سه گروه مورد مطالعه

<sup>۱</sup> (CI<3): کودکان کاشت پیش از سه سال، CI>3: کودکان کاشت پس از سه سال، NH: کودکان شنوای طبیعی)

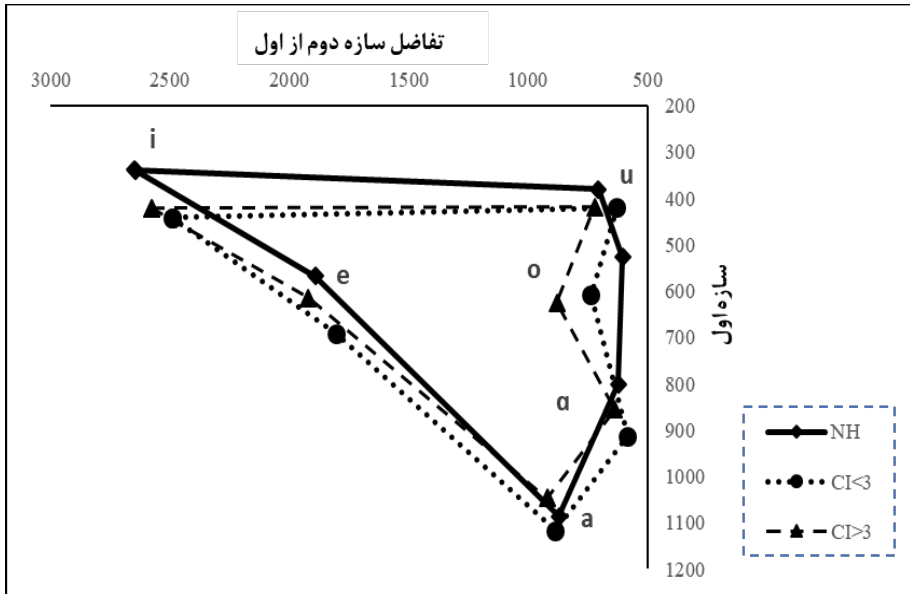


آزمون من‌ویتنی روی هشت موردی که اختلاف معنادار آماری وجود داشت، انجام شد تا معلوم شود بین کدام جفت‌ها اختلاف وجود دارد (جدول (۳)). سه گروه از نظر بسامد نخستین سازه سه واکه /i/ و /e/ و /u/ و بسامد نخستین و دومین سازه دو واکه /o/ و /u/ اختلاف معناداری نشان دادند. مقایسه بین دو گروه کودکان شنوا و کودکان کاشت پس از سه سال ( $CI > 3$ ) نشان داد که در هر هشت مورد (بسامد اولین سازه /i/ و /e/ و بسامد نخستین و دومین سازه واکه‌های /u/، /o/ و /a/) اختلاف معناداری بین این دو گروه وجود داشت. گروه‌های  $CI > 3$  و  $CI < 3$  هم از نظر بسامد نخستین سازه /i/ و /e/ و دومین سازه /u/ و /o/ اختلاف آماری معناداری داشتند.

**جدول ۳: مقایسه دوبه‌دوی گروه‌ها در موارد اختلاف معنی‌دار**

ارزش P	ارزش P	ارزش P	پارامترها
ناشنوایان کاشت حلزون شده قبل و بعد از سه سالگی	ناشنوایان کاشت حلزون شده بعد از سه سالگی - کودکان شنوا	ناشنوایان کاشت حلزون شده قبل از سه سالگی - کودکان شنوا	
> ۰/۰۰۰۱	> ۰/۰۰۰۱	> ۰/۰۰۰۱	/i/F1
> ۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۱	> ۰/۰۰۰۱	/e/F1
۰/۳۲۸	۰/۰۲۱	۰/۰۰۱	/u/F1
۰/۰۰۶	۰/۰۰۴	۰/۶	/u/F2
۰/۷۱۶	> ۰/۰۰۰۱	> ۰/۰۰۰۱	/o/F1
۰/۰۰۳	> ۰/۰۰۰۱	> ۰/۰۰۰۱	/o/F2
۰/۰۰۳	> ۰/۰۰۰۱	> ۰/۰۰۰۱	/a/F1
۰/۵۴۷	۰/۰۰۴	۰/۰۰۲	/a/F2

شکل (۳) با استفاده از متوسط بسامد نخستین سازه و تفاضل سازه دوم از سازه اول شش واکه فارسی، فضای واکه‌ای هر یک از سه گروه را نشان می‌دهد. با بررسی این شکل مشخص شد که هر دو گروه کودکان کاشت واکه‌ها را افتاده‌تر و پیشین‌تر از کودکان شنوا تولید کرده بودند. مقایسه بُعد ارتفاع فضای واکه‌ای کودکان کاشت پیش و پس از سه سال با یک‌دیگر تفاوت چندانی را نشان نداد. هر چند، مقایسه بعد عرضی فضای واکه‌ای آن‌ها تمایل بیشتر کودکان کاشت پس از سه سال را در تولید پیشین‌تر واکه‌های پسین فارسی، به ویژه در مورد واکه /o/ آشکار کرد.



شکل ۳: مقایسه فضای واکه‌ای سه گروه مورد مطالعه

## ۵. بحث

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی تأثیر سن زمان جراحی کاشت حلزون بر مشخصه‌های آکوستیک واکه‌های تولید شده توسط ناشنویان دارای کاشت فارسی زبان بود. شرکت کنندگان در این مطالعه به شیوه نمونه‌گیری در دسترس و بر اساس معیارهای ویژه انتخاب شدند. آن‌ها در سه گروه کودکان کاشت پیش از سه سال، کودکان کاشت پس از سه سال و کودکان شنوا قرار گرفتند و ۱۴۴۰ هجای کوتاه فارسی (CV) را که شش واکه فارسی در آن‌ها به کار رفته بود، پس از یک گفتاردرمانگر تکرار کردند. این تولیدات آوایی از نظر بسامد نخستین و دومین سازه و فضای واکه‌ای مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش، نشان‌دهنده تفاوت معنادار در بسامد سازه‌های بیشتر واکه‌ها و فضای واکه‌ای گروه‌ها بود. این یافته‌ها، فرض صفر پژوهش که بر پایه آن تفاوتی در تولید گفتار ناشنویان کاشت حلزون شده پیش و پس از سه سالگی در نظر گرفته نشده بود، را رد کرد.

مقایسه کودکان «CI» و کودکان شنوا از نظر بسامد نخستین سازه (F1) واکه‌های فارسی نشان داد که بسامد نخستین سازه پنج واکه (/i/, /e/, /u/, /o/, /a/) در کودکان کاشت به طور معناداری بالاتر از کودکان شنوا بود. بسامد نخستین سازه واکه با میزان ارتفاع زبان در هنگام تولید واکه ارتباط دارد و هرچه میزان نخستین سازه (F1) بیشتر باشد واکه افتاده‌تر است. بر این مبنای، کودکان

کاشت در این بررسی، پنج واکه مورد اشاره را افتاده‌تر از کودکان شنوا تولید کرده بودند. این یافته با دست‌آوردهای پژوهش جعفری و همکاران (Jafari et al., 2016b) هم‌راستا بود. آن‌ها در پژوهش خود گزارش کرده‌اند که در همه شش واکه فارسی مقدار بسامد نخستین سازه (F1) در کودکان کاشت بالاتر از کودکان شنوا بوده‌است. هر چند این افزایش فقط در یک مورد یعنی واکه /i/ معنادار بوده و در توجیه این مطلب به روش آموزش اغراق آمیز با هدف فراهم آوردن بازخورد حسی حرکتی اشاره کرده‌اند. در آموزش کودکان کاشت در مقاله حاضر، از روش شنیداری کلامی استفاده شده بود. بر پایه این گونه آموزش مشاهده شد که مریبان گفتاردرمانی با تولید اغراق آمیز واکه‌ها، برای نشان دادن محل تولید به کودکان کاشت حلزون شده و ارائه سرخ دیداری به آن‌ها، دهان را باز نگه می‌داشتند. بنابراین واکه‌هایی هم که به وسیله کودکان کاشت این بررسی تولید شده بودند، افتاده‌تر از اندازه عادی بودند. مقایسه بسامد نخستین سازه دو واکه افتاده /a/ و /a/، شاهدی بر این ادعا بود. مقایسه نشان داد که اگرچه هر دو واکه /a/ و /a/ افتاده بودند، بسامد نخستین سازه واکه /a/ کودکان شنوا و کودکان کاشت تفاوت معناداری با هم نداشتند، اما تفاوت بسامد اولین سازه واکه /a/ در بین آن‌ها معنادار بود. احتمال دارد دلیل این تفاوت آن بوده‌است که واکه /a/ هم افتاده‌ترین واکه و هم واکه‌ای پیشین بوده. بنابراین چون محل تولید آن قابل دیدن بوده‌است، نیازی به آموزش و تولید اغراق آمیز از سوی مربی نبوده‌است. هر چند، در مقابل واکه /a/ اگرچه افتاده بوده‌است، به دلیل پسین بودن، جایگاه تولید قابل مشاهده‌ای نداشته‌است. بنابراین تولید این واکه با دهانی بازتر آموزش داده شده‌است تا امکان دیدن محل تولید این واکه برای کودکان کاشت فراهم شود.

برخی پژوهش‌ها یافته‌هایی ناهم‌سو با مقاله حاضر گزارش کرده‌اند. در بررسی لیکر و همکاران (Liker et al., 2007) بسامد نخستین سازه واکه /a/ در کودکان کاشت به طور معناداری پائین‌تر از کودکان شنوا گزارش شده‌است. این مطلب با حرکت کمتر فک کودکان کاشت حلزون شده توجیه شده‌است. یافته مشابهی در پژوهش ورهون و همکاران (Verhoeven et al., 2016) گزارش شده‌است. در پنج مورد از دوازده واکه هلندی استاندارد بلژیک، بسامد نخستین سازه (F1) کودکان کاشت نسبت به کودکان شنوا پائین‌تر بوده‌است. دو پژوهش مورد اشاره، مشاهده‌پذیری ارتفاع زبان و میزان باز بودن دهان را دلیلی بر نبود تفاوت معنادار در بسامد نخستین سازه (F1) واکه‌های افراد شنوا و ناشنوی کاشت دانسته‌اند. نگارندگان نیز در بررسی حاضر برای یافته متفاوت خود به همین دلیل، یعنی مشاهده‌پذیری ارتفاع زبان و میزان باز بودن دهان، استناد کرده‌ایم. کودکان کاشت حلزون شده در این مطالعه، دهان باز مریبان را هنگام تولید

واکه‌های زبان فارسی دیده‌اند و به دقت چگونگی تولید واکه آن‌ها را تقلید کرده‌اند و نتیجه آن تولید واکه‌هایی بازتر از حد معمول شده بود. بازنگه داشتن دهان یا به بیان دیگر آموزش اغراق‌آمیز چگونگی تولید واکه‌ها به کودکان کاشت در کنار امتیاز شناسایی محل تولید واکه‌ها، یک ضعف به همراه داشته‌است. این افزایش میزان بسامد نخستین سازه F1 واکه‌ها به دلیل باز شدن بیشتر دهان بود.

مقایسه بسامد نخستین سازه واکه‌های زبان فارسی در کودکان کاشت پیش از سه سال (CI<3) و پس از سه سال (CI>3)، تفاوت‌های معناداری در سه واکه /i/, /e/ و /a/ نشان داد. کودکان کاشت پیش از سه سال (CI<3) این سه واکه را بازتر یا افتاده‌تر از گروه دیگر تولید کردند. همان‌گونه که پیش‌تر شرح داده شد، این نکته احتمالاً ناشی از آموزش اغراق‌آمیز مریان با دهان باز بوده‌است. گمان می‌رود کودکان کاشت پیش از سه سال (CI<3) به سبب اینکه در سن پائین‌تری آموزش دیده بودند، بیش از کودکان کاشت پس از سه سال (CI>3)، تحت تأثیر این نوع آموزش قرار گرفته بودند.

در مرحله پسین، مقایسه بسامد دومین سازه (F2) واکه‌های زبان فارسی در کودکان کاشت و کودکان شنوا نشان داد که بسامد دومین سازه سه واکه پسین فارسی /u/, /o/ و /a/ در کودکان کاشت به طور معناداری بالاتر از کودکان شنوا بوده‌است. واکه‌های پیشین، F2 بالاتر و واکه‌های پسین F2 پائین‌تری داشتند. به این معنا که کودکان کاشت در این پژوهش هر سه واکه پسین زبان فارسی را جلوتر از مکان عادی‌شان تولید کردند. این یافته که با بهره‌گرفتن از نبود سرنخ دیداری از محل تولید واکه‌ها، به ویژه واکه‌های پسین قابل توجیه است، همسو با پژوهش نیومایر و همکاران (Neumeyer et al., 2010) است. آن‌ها در بررسی خود اختلاف معناداری در بسامد دومین سازه F2 پنج واکه آلمانی بین ناشنوایان دارای کاشت جوان و مسن و افراد شنوا گزارش کرده‌اند. جعفری و همکاران (Jafari et al., 2016) و ورهون و همکاران (Verhoeven et al., 2016) هم تمایل به خنثی‌سازی محل تولید واکه را در ناشنوایان دارای کاشت نشان داده‌اند. به این معنا که از یک سو F2 واکه‌های پسین در آن‌ها افزایش یافته و واکه کمی جلوتر تولید شده‌است و از سوی دیگر F2 واکه‌های پیشین کاهش یافته و واکه‌های پیشین کمی عقب‌تر تولید شده‌اند. در پژوهش حاضر، اگرچه F2 واکه‌های پسین تولید شده به وسیله کودکان کاشت افزایش یافته بود و این واکه‌ها به سمت مرکز گرایش یافته بودند، اما اختلاف معناداری در F2 واکه‌های پیشین آن‌ها با افراد شنوا دیده نشد. به نظر می‌رسد که مدت زمان سپری شده از عمل جراحی کاشت حلزون بر بسامد سازه دوم واکه‌های پیشین تأثیر مثبتی

داشته‌است. در واقع، می‌توان گفت که علت یافته‌های متفاوت در مورد F2 واکه‌های پیشین فارسی در مقاله حاضر و پژوهش جعفری و همکاران (Jafari et al. 2016b) این نکته بوده‌است که در مقاله حاضر حداقل سه سال از جراحی کاشت حلزون کودکان گذشته بود. این در حالی است که در پژوهش جعفری و همکاران فقط یک سال از زمان جراحی سپری شده بوده‌است. از آن‌جا که در مطالعه حاضر مدت زمان بیشتری از جراحی گذشته بود، میزان انطباق کودکان کاشت با پروتز حلزون گوش بیشتر و در نتیجه عملکرد بهتری در رابطه با تولید واکه‌های پیشین زبان فارسی نشان دادند. هر چند، این توجیه برای تفاوت یافته‌های مقاله حاضر و پژوهش ورهوون و همکاران (Verhoeven et al., 2016) در زمینه F2 واکه‌های پیشین، کارآمد نیست. چراکه مدت زمان سپری‌شده از عمل جراحی کاشت حلزون در پژوهش ورهوون و همکاران (Verhoeven et al., 2016) بیش از مقاله حاضر بوده‌است. گمان می‌رود دلیل تفاوت یافته‌های این دو مطالعه به چگونگی آموزش کودکان کاشت مربوط است. آموزش اغراق‌آمیز واکه‌ها به کودکان ناشنوی کاشت حلزون‌شده در این مطالعه، منجر به شناسایی محل تولید واکه از سوی کودکان کاشت شده بود. به همین سبب، کودکان حاضر در این پژوهش در محل تولید واکه‌های پیشین اختلاف معنی‌داری با افراد شنوا نداشتند. مقایسه کودکان کاشت پیش از سه سال ( $CI < 3$ ) و پس از سه سال ( $CI > 3$ ) از نظر بسامد دومین سازه (F2) واکه‌های زبان فارسی، نشان داد که F2 سه واکه پسین /u/، /o/ و /a/ کودکان کاشت پس از سه سال ( $CI > 3$ ) بالاتر از کودکان کاشت پیش از سه سال ( $CI < 3$ ) بوده‌است. همچنین این تفاوت، در دو مورد یعنی واکه‌های /u/ و /o/ معنادار بوده‌است. این تفاوت معنادار بر پایه سن زمان عمل جراحی کاشت حلزون این دو گروه توجیه می‌شود. کودکانی که در سن پائین‌تر مورد عمل جراحی کاشت حلزون قرار گرفته بودند، هنگامی که حساسیت بیشتری به مشخصه‌های ظریف آوایی داشته‌اند، به بازخورد شنیداری دسترسی پیدا کرده‌اند. بنابراین بهبود در بسامد دومین سازه واکه‌های پسین آن‌ها دیده شد. در پژوهش سیفرت و همکاران (Seifert et al., 2002) هم تأثیر مثبت سن پائین‌تر در هنگام عمل جراحی کاشت حلزون بر بسامد سازه دوم واکه‌های پسین مطرح شده‌است. آن‌ها گزارش کرده‌اند که کودکان کاشت پیش از چهار سالگی، نسبت به کودکانی که پس از چهار سالگی جراحی شده‌اند، کنترل آکوستیکی بهتری روی گفتار خود داشته‌اند.

بررسی فضای واکه‌ای سه گروه مورد بررسی نشان داد که فضای واکه‌ای کودکان کاشت از بعد عرضی نسبت به کودکان شنوا متفاوت بود. این یافته کاملاً در تعارض با یافته‌های بودانک و

همکاران (Baudonck et al., 2011) بود که هیچ گونه تفاوت معنی داری مابین فضای واکه‌ای افراد شنوا و ناشنوایان دارای کاشت نیافته‌اند. پیش‌آمدگی مقطع عرضی فضای واکه‌ای کودکان کاشت در این مقاله با پژوهش‌های نیومایر و همکاران (Neumeyer et al., 2010)، جعفری و همکاران (Jafari et al., 2016a) و ورهون و همکاران (Verhoeven et al., 2016) همخوانی داشت. توجیه مناسب برای پیش‌آمدگی مقطع عرضی فضای واکه‌ای ناشنوایان دارای کاشت نسبت به کودکان شنوا، مشاهده‌ناپذیری محل تولید واکه‌ها به ویژه واکه‌های پسین است. این امر منجر به تولید جلوتر آن‌ها توسط کودکان ناشنوای کاشت حتی سه سال پس از عمل جراحی کاشت حلزون بوده‌است. هم واکه‌های پیشین و هم واکه‌های پسین تولیدی کودکان کاشت، درجه‌هایی از پیش‌آمدگی را نسبت به کودکان شنوا دارند. با این وجود، این میزان در واکه‌های پسین بیشتر است و سبب فشردگی نسبی مقطع عرضی فضای واکه‌ای آن‌ها نسبت به کودکان شنوا شده‌است. مقایسه بعد عرضی فضای واکه‌ای در کودکان کاشت پیش از سه سال ( $CI < 3$ ) و پس از سه سال ( $CI > 3$ )، گرایش بیشتر کودکان کاشت پس از سه سال به تولید جلوتر واکه‌های پسین به ویژه واکه /o/ و در نتیجه فشرده‌تر بودن مقطع عرضی فضای واکه‌ای آن‌ها را نشان داد. بنابراین جراحی کاشت حلزون زودهنگام در شناسایی فاصله تقریبی مابین واکه‌های پسین و پیشین مؤثر بوده‌است. هر چند، سن بالاتر هنگام جراحی منجر به پیش‌آمدگی بیشتر واکه‌های پسین و فشردگی نسبی مقطع عرضی فضای واکه‌ای در ناشنوایان کاشت پس از سه سال ( $CI > 3$ ) شده‌است.

از آنجا که تعداد نمونه‌ها در این بررسی محدود بودند، تفسیر یافته‌ها باید با احتیاط انجام شود. هر چند، طراحی این مطالعه یک گام به جلو بوده‌است. چراکه با بیشتر کردن مدت زمان طی شده از جراحی نسبت به پژوهش‌های پیشین، امکان بررسی تغییراتی که پس از مدت طولانی استفاده از پروتز حلزون شنوایی بروز می‌یابند، ایجاد شد. همچنین، برای اینکه گروه‌های مورد مطالعه با هم مقایسه‌پذیر باشند، از نظر پیشینه زبانی و اجتماعی-اقتصادی کنترل شدند. شرکت کنندگان در این مطالعه به تقلید و تکرار هجاهای منفرد پرداخته‌اند. این وضعیت به ندرت در ارتباط‌های معمول روزانه پیش می‌آید. بنابراین واکه‌ها باید در گفتار پیوسته کودکان کاشت و در یک تکلیف ارتباطی ویژه قرار بگیرند تا بتوان تأثیر جراحی کاشت حلزون بر ارتباط کلامی موفق ناشنوایان دارای کاشت را بررسی کرد.

بر خلاف کاستی‌های پژوهش حاضر، یافته‌های آن شاهدهی بر تفاوت کودکان شنوا، کودکان کاشت پیش از سه سال ( $CI < 3$ ) و پس از سه سال ( $CI > 3$ ) بود. تفاوت در بسامد نخستین سازه

همه واکه‌ها به جز واکه /a/ در دو گروه کودکان کاشت را می‌توان به سبب سن جراحی متفاوت آن‌ها دانست. از سوی دیگر، همین تفاوت مابین کودکان شنوا و کودکان کاشت را می‌توان هم به شکاف برآمده از محرومیت از بازخورد شنیداری کودکان کاشت مرتبط دانست و هم به شیوه آموزشی اغراق‌آمیز (دهان باز) که برای کودکان کاشت اجرا شده‌است. با توجه به وابستگی انکارناپذیر شیوه‌های آموزش به سرنخ‌های دیداری، افزایش بسامد سازه دوم در واکه‌های پسین کودکان کاشت را می‌توان به آشکار نبودن محل تولید آن‌ها نسبت داد. اگر چه، مقطع عرضی فشرده‌تر فضای واکه‌ای کودکان کاشت در مقایسه با کودکان شنوا، نشان‌دهنده فاصله پایدار میان آن‌ها بود، مقایسه دو گروه کاشت حلزون شده، بیانگر تأثیر مثبت جراحی کاشت حلزون زودهنگام بود.

#### ۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش، به بررسی تأثیر سن زمان جراحی بر مشخصه‌های آکوستیک واکه‌های تولید شده توسط ناشنوایان کاشت حلزون شده، پرداخت. به این منظور، ویژگی‌های آکوستیک (بسامد سازه اول و دوم و فضای واکه‌ای) هر شش واکه زبان فارسی تولیدشده توسط کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده پیش از سه سال و پس از سه سال با کودکان شنوا مقایسه شد. سازه اول و دوم واکه‌های کلیه ناشنوایان کاشت حلزون شده حاضر در پژوهش، حتی سه سال پس از انجام عمل جراحی کاشت حلزون متفاوت از کودکان شنوا بود. با این وجود، تفاوت میان کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده که پس از سه سالگی جراحی شده بودند و کودکان شنوا مشهودتر بود. کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده همه واکه‌ها را به جز /a/ افتاده‌تر و واکه‌های پسین را جلوتر از کودکان شنوا تولید کردند. مورد دوم، یا به بیانی تولید جلوتر واکه‌های پسین، در کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده که پس از سه سالگی جراحی شده بودند، بارزتر بود. این امر تأییدکننده تأثیر مطلوب جراحی زود هنگام بر مقطع عرضی فضای واکه‌ای ناشنوایان دارای کاشت بود. تولید افتاده‌تر واکه‌ها ناشی از چگونگی آموزش به کودکان کاشت بود. پیش‌بینی می‌شود که اگر چگونگی آموزش به کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده بدون اغراق و بازنگه داشتن بیش از اندازه دهان، انجام شود، تفاوتی در سازه نخست واکه‌های (بعد ارتفاع فضای واکه‌ای) کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده نسبت به کودکان شنوا وجود نداشته باشد. این ادعا نیاز به پژوهش‌های دیگر روی کودکان کاشت حلزون شده‌ای دارد که با مربی‌های دیگر و شیوه‌های غیراغراق‌آمیز تحت آموزش قرار داشته‌اند. به این منظور که مشخص شود که آیا تولید واکه‌های افتاده‌تر به

وسیله کودکان کاشت ویژه کودکان حاضر در این پژوهش است یا ویژگی تولیدی همه کودکان کاشت فارسی زبان است. جدای از بسامد نخستین سازه واکه‌ها یا پس ارتفاع فضای واکه‌ای ناشنویان کاشت حلزون شده، بسامد دومین سازه واکه‌ها یا پس عرضی فضای واکه‌ای این ناشنویان، یافته‌ای را نشان داد. بر پایه این یافته، جراحی کاشت حلزون زود هنگام تأثیر مثبتی بر شناسایی محل تولید واکه‌ها دارد و منجر به شکل‌گیری فضای واکه‌ای تقریباً عادی می‌شود.

### فهرست منابع

شیخ سنگ تاج، شهین و محمود بی‌جن‌خان، (۱۳۹۲). «بررسی ماهیت صوت‌شناختی واکه‌های فارسی در هجاهای CV گفتار اظهاری». *زبان‌پژوهی*. دوره ۴. شماره ۸. صص ۹۷-۱۱۶.

### References

- Baudonck, N., D'haeseleer, E., Dhooge, I., Van Lierde, K. (2011). Objective vocal quality in children using cochlear implants: a multiparameter approach. *Journal of Voice*, 25(6), 683-691.
- Baudonck, N., Van Lierde, K., Dhooge, I., Corthals, P. (2011). A comparison of vowel productions in prelingually deaf children using cochlear implants, severe hearing-impaired children using conventional hearing aids and normal-hearing children. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 63(3), 154-160.
- Boersma, P., & Van Heuven, V. (2015). Praat software (version 06.08). Retrieved from <http://www.praat.org/>
- Brian, S., Gandolfi, M., Lai, E., Reilly, E., Singe, L., Kim, A.H. (2015). The Impact of Age on Cochlear Implant Performance. *International Journal of Otolaryngology and Head & Neck Surgery*, 4, 329-337.
- Connor, C.M., Craig, H.K., Raudenbush, S.W., Heavner, K., & Zwolan, T.A. (2006). The age at which young deaf children receive cochlear implants and their vocabulary and speech-production growth: is there an added value for early implantation? *Ear and Hearing*, 27(6), 628-44.
- De Souza, L.B.R., Bevilacqua, M.C., Brasolotto, A.G., & Coelho, A.C. (2012). Cochlear implanted children present vocal parameters within normal standards. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 76(8), 1180-1183.
- Ertmer, D.J., Goffman, L.A. (2011). Speech Production Accuracy and Variability in Young Cochlear Implant Recipients: Comparisons with typically developing age-peers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(1), 177-189.
- Geers, A. (2004). Speech, language, and reading skills after early cochlear implantation. *Arch Otolaryngology Head Neck Surg*, 130(5), 634-8.
- Geers, A., Nicholas, J., & Sedey, A. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24(1), 46S-58S.
- Geers, A., Tobey, E., Moog, J., & Brenner, C. (2008). Long-term outcomes of cochlear implantation in the preschool years: from elementary grades to high school. *International Journal of Audiology*, 47(2), S21-S30.
- Jafari, N., Drinnan, M., Mohamadi, R., Yadegari, F., Nourbakhsh, M., & Torabinezhad, F. (2016). A comparison of Persian vowel production in hearing-impaired children using a cochlear implant and normal-hearing children. *Journal of Voice*, 30(3), 340-4.
- Jafari, N., Yadegari, F., & Jalaie, S. (2016). Acoustic analysis of Persian vowels in cochlear implant users: a comparison with hearing-impaired children using hearing aid and normal-hearing children. *Journal of Voice*, 30(6), 763.e1-763.e7.



- Harnsberger, J.D., Svirsky, M. A., Kaiser, A. R., Pisoni, D. B., Wright, R., & Meyer, T.A. (2001). Perceptual "vowel spaces" of cochlear implant users: Implications for the study of auditory adaptation to spectral shift. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 109(5 Pt 1), 2135-2145.
- Hocevar-Boltezar, I., Radsel, Z., Vatovec, J., Geczy, B., Cernelc, S., & Gros, A., Zupancic, J., Battelino, S., Lavrencak, b., & Zargi, M. (2006). Change of phonation control after cochlear implantation. *Otology & Neurotology*, 27(4), 499-503.
- Horga, D., Liker, M. (2006). Voice and pronunciation of cochlear implant speakers. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 20(2-3), 211-7.
- Holt, R. F., Svirsky, M. A., Neuburger, H., & Miyamoto, R. T. (2004). Age at implantation and communicative outcome in pediatric cochlear implant users: Is younger always better? *International Congress Series*.1273, 368-371.
- Kirk, K., Miyamoto, R., Ying, E., Lento, C., O'Neill, T., & Fears, F. (2002). Effects of age at implantation in young children. *Annals of Otology, Rinology, and Laryngology*, 111, 69-73.
- Ladefoged, P. & Disner, S. F. (2012). *Vowels and consonants* (3). Oxford: John Wiley & Sons.
- Ladefoged, P., & Johnson, K. (2010). *A course in phonetics*. Boston: Wadsworth Publishing Company.
- Liker, M., Mildner, V., & Šindija, B. (2007). Acoustic analysis of the speech of children with cochlear implants: a longitudinal study. *Clinical linguistics & phonetics*, 21(1), 1-11.
- Ling, D. (1993). Auditory-verbal options for children with hearing impairment: helping to pioneer an applied science. *The Volta Review*, 95, 187-196.
- McConkey, A., Svirsky, M., & Iler Kirk, K. (1997). Children with implants can speak, but can they communicate? *Otolaryngology - Head and Neck Surgery*, 117(3), 155-160.
- Moog, J.S. (2002). Changing expectations for children with cochlear implants. *Annals of Otology, Rhinology, & Laryngology*, 111, 138-142.
- Neumeier, V., Harrington, J., & Draxler, C. (2010). An acoustic analysis of the vowel space in young and old cochlear-implant speakers. *Clinical linguistics & phonetics*, 24(9), 734-41.
- Paatsch, L., Blamey, P., Sarant, J., & Bow, C. (2006). The effects of speech production and vocabulary training on different components of spoken language performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 39-55.
- Seifert, E., Oswald, M., Bruns, U., Vischer, M., Kompis, M., & Haeusler, R. (2002). Changes of voice and articulation in children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 66(2), 115-123.
- Shikh Sang Tajan, S., & Bijankhan, M. (2013). The acoustic study of Persian vowels in CV syllables of citation form. *Zabanpazhuhi*, 4(8), 97-116. doi:10.22051/JLR.2013.1014 [In Persian].
- Tobey, E.A., Geers, A.E., Brenner, C.B., Altuna, D., & Gabbert, G. (2003). Factors associated with development of speech production skills in children implanted by age five. *Ear and Hearing*, 24, 36-45.
- Tye-Murray, N., Spencer, L., & Woodworth, G. (1995). Acquisition of speech by children who have prolonged cochlear implant experience. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 327-337.
- Uchanski, R. M., & Geers, A. E. (2003). Acoustic characteristics of the speech of young cochlear implant users: a comparison with normal-hearing age-mates. *Ear and hearing*, 24(1), 90S-105S.
- Verhoeven, J., Hide, O., De Maeyer, S., Gillis, S., & Gillis, S. (2016). Hearing impairment and vowel production. A comparison between normally hearing, hearing-aided and cochlear implanted Dutch children. *Journal of communication disorders*, 59, 24-39.
- Wang, Y., Liang, F., Yang, J., Zhang, X., Liu, J., & Zheng, Y. (2017). The Acoustic Characteristics of the Voice in Cochlear-Implanted Children: A Longitudinal Study. *Journal of Voice*, 31(6), 21-26.

- Poissant, S., Peters, K.A., & Robb, M. P. (2006). Acoustic and perceptual appraisal of speech production in pediatric cochlear implant users. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 70 (7), 1195-203.
- Waltzman, S.B., & Roland, J.T.J. (2005). Cochlear implantation in children younger than 12 months. *Pediatrics*, 116, 487-493.
- Young, N. (2002). Infant cochlear implantation and anesthetic risk. *Annals of Otolology, Rinology, and Laryngology*, 111, 49-51.
- Zamani, P., Zarandy, M. M., Borghei, P., Rezai, H., & Moubedshahi, F. (2016). The role of age implantation on formants frequency changing in early and late cochlear implanted children: a study based on perceptual and acoustical assessments. *Auditory and Vestibular Research*, 25(1), 24-31.

## **Research article: The effect of early implantation on the acoustic features of vowels by cochlear implanted children**

**Seyedeh Zahra Asghari<sup>1</sup>**  
**Fatemeh Nemati<sup>2</sup>**  
**Rezvan Akbari Mani<sup>3</sup>**

Received: 13/07/2019  
Accepted: 03/06/2020

### **Abstract**

Cochlear implantation (CI) is a preferred treatment for severe-to-profound sensory neural hearing loss and has caused significant improvement in the language ability of cochlear implantees compared to the hearing aided patients. Although CI users have gained access to auditory feedback, there are still some gaps in their speech articulation compared to the normal hearings. One area in which the difference lies is their shortcomings in the accurate production of speech segments. They evidence difficulties in the production of vowels which are determinant factors in speech intelligibility and successful communication. As studying vowels from an articulatory perspective does not provide objective results, researchers have shown an inclination for acoustic studies to investigate the differentiating features, namely the first and second formants (F1 and F2) of the vowels articulated by CI speakers. The first formant (F1) correlates with the articulatory height of vowels (high/low dimension) and the second formant (F2) corresponds to the tongue position (the front/back dimension). F1/F2 ratio yields vowel space which provides both an objective representation of the vowel articulation accuracy and the main acoustic cue in auditory perception for listeners. The studies on the acoustic features of the vowels have demonstrated indefinite and contrasting results in the comparative investigations of CI users and normal hearing listeners. Some have reported a significantly reduced vowel space for CI users, while other studies have evidenced an increase in the vowel space of CI users due to the positive impact of CI. There are even studies that have claimed an improvement in the vowel spaces of CI users to the point of similarity with the normal hearing. Inconsistent findings seem to be due to methodological differences and considering different variables such as post- or pre-lingual deafness, CI adults or children, age at implantation and time elapsed

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of English Language, Medical School, Hamedan University of Medical Sciences, Hamedan, Iran (corresponding author); [z.asghari@umsha.ac.ir](mailto:z.asghari@umsha.ac.ir)

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of English Language and Literature, Persian Gulf University, Bushehr, Iran; [nemati@pgu.ac.ir](mailto:nemati@pgu.ac.ir)

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Speech Therapy, Rehabilitation School, Hamedan University of Medical Sciences, Hamedan, Iran; [r.akbari@umsha.ac.ir](mailto:r.akbari@umsha.ac.ir)

after the surgery. Among these factors, age at implantation has wide-ranging consequences and requires more in-depth studies. This study aims at investigating the effect of early cochlear implantation on the first and second formants (F1 and F2) of the Persian vowels produced by CI children.

To this end, the vowel production of two groups of children, implanted before and after age three (CI<3, CI>3) with at least three years of device use length was studied. All CIs had been diagnosed with severe congenital hearing loss at both ears without any other disability and physical condition. There was a control group of five normal hearing age-matched children (NH group). After a speech therapist, each participant repeated CV syllables made up of one of the eight Persian plosives as onset and one of the six Persian vowels as nucleus. Using Praat software, the frequency of the first and the second formants of the vowels produced by children in three groups were extracted and then compared with each other. To find between-group variances, Kruskal-Wallis test was used with the significance level set at 0.05. Findings of this study demonstrated that there were significant differences among the groups in the frequency of the first and second formants of all Persian vowels except for F1 and F2 of /a/ and F2 of /i/ and /e/ (eight cases). Mann-Whitney U test showed that CI<3 and normal hearing groups were significantly different from each other in F1 of the vowels /i/, /e/ and /u/, and F1 and F2 of the vowels /o/ and /a/. The comparison between CI>3 and normal hearing groups demonstrated significant differences in the first mentioned eight cases (F1 of /i/ and /e/ and F1 and F2 of /u/, /o/ and /a/). CI<3 and CI>3 groups were statistically different from each other in F1 of the vowels /i/ and /e/ and F2 of vowels /u/ and /o/.

Considering the first formant, we did not find any association between early implantation and F1 of the vowels by CIs. All CI users produced vowels with a more open mouth than the normal hearing which seems to be due to the exaggerated training method of therapists producing the vowels with more open mouth to give a visual cue to CIs about the articulation of vowels. In terms of F2, on the contrary, there is a clear relationship between age at implantation and vowel production. Although all CIs showed lower F2 than NHs and articulated back vowels more front than their normal place, the deviation was more observable in CI children who had undergone surgery after the age 3 (CI>3). This indicates that early implantation positively affects the cochlear implanted ones in articulating vowels with normal-like F2 as an important distinguishing acoustic feature of vowels.

**Key Words:** Persian Vowels, Vowel Space, Cochlear Implantation, Implantation Age, Formant



## تحلیل واژه‌سازی زبان فارسی بر اساس نظریه صرف ساخت‌بنیاد: شواهدی از کلمات مرکب<sup>۱</sup>

علی صفری<sup>۲</sup>

لیلا نیک‌نسب<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۲۸

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

مقاله حاضر بر آن است تا دلایل و شواهدی، در پیوند با تحلیل فرآیندهای واژه‌سازی در زبان فارسی بر پایه صرف ساخت‌بنیاد (Booij, 2010b) ارائه دهد. در ابتدا، مفاهیم ساخت، واژگان سلسله‌مراتبی و الگوی واژه‌سازی معرفی خواهند شد. بر اساس این رویکرد، به جای قواعد واژه‌سازی از الگوهای واژه‌سازی استفاده می‌شود. سپس، نشان داده می‌شود که ویژگی‌های کلی برخی واژه‌های مرکب - از جمله واژه‌های مرکب برون‌مرکز، شواهدی برای تحلیل این گونه واژه‌ها، به عنوان ساخت و الگوهای واژه‌سازی هستند. شاهد بعدی، مربوط به زیابایی درونه‌گیری شده و رخداد همزمان دو یا بیشتر از دو

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.24205.1645

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه مترجمی زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه حضرت معصومه (س)

قم (نویسنده مسئول)؛ a.safari@hmu.ac.ir

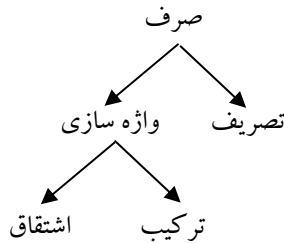
<sup>۳</sup> کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی، مربی دانشگاه حضرت معصومه قم (س)؛ l.niknasab@hmu.ac.ir

الگوی واژه‌سازی است. در هر دو مورد زایایی یک فرایند واژه‌سازی وابسته به درونه‌گیری آن در یک فرایند دیگر است. در این موارد، واژه‌ها با بهره‌گیری از تلفیق الگوهای واژه‌سازی تولید می‌شوند. یافته‌ها نشان می‌دهد رویکرد ساخت‌بنیاد در تحلیل فرایندهای واژه‌سازی زبان فارسی کارآمد بوده است. این شواهد، می‌تواند از تحلیل فرایندهای واژه‌سازی در زبان فارسی بر پایه صرف ساخت بنیاد پشتیبانی کند.

**واژه‌های کلیدی:** ساخت، صرف ساخت بنیاد، الگوی واژه‌سازی، واژگان سلسله‌مراتبی، زبان فارسی

### ۱. مقدمه

ترکیب، یکی از فرایندهای واژه‌سازی به شمار می‌رود. این فرآیند، از زایایی بالایی برخوردار است و از واژه‌های زبان استفاده می‌کند. فرآیند ترکیب یک از مهمترین فرایندهای واژه‌سازی در زبان انگلیسی است (Stekauer & Lieber, 2005). در انگلیسی دو نوع واژه مرکب وجود دارد: واژه‌های مرکب فعلی<sup>۱</sup> و واژه‌های مرکب ریشه‌ای. در شکل (۱)، جایگاه فرآیند ترکیب در ساخت‌واژه نشان داده شده است:



شکل ۱: جایگاه ترکیب در صرف (Bauer, 2009)

ساخت‌واژه ساخت‌بنیاد<sup>۲</sup> (Booij, 2009; 2010a; 2010b; 2012) - که یکی از زیرشاخه‌های دستور شناختی است، به عنوان یکی از شاخه‌های اصلی ساخت‌واژه در قرن بیست و یک میلادی، رویکردی نسبتاً جدید برای بررسی واژگان است. این رویکرد، با بهره‌گیری یک دیدگاه کلی‌نگر و یکسان نسبت به واژه، واژه‌ها را به عنوان نشانه‌هایی در نظر می‌گیرد که میان

<sup>۱</sup> synthetic

<sup>۲</sup> construction morphology (CM)

صورت و معنای آن‌ها رابطه‌ای قاعده‌مند وجود دارد. در ساخت‌واژه ساخت‌بنیاد اسم مرکب، به عنوان یک «ساخت» در نظر گرفته می‌شود که دارای ساختار کامل و معنای یکسان است. در رویکرد ساخت‌واژه ساخت‌بنیاد، به جای قواعد واژه‌سازی، در مورد الگوها یا طرح‌واره‌های واژه‌سازی گفت‌وگو می‌شود که میان صورت و معنای آن‌ها، رابطه قاعده‌مندی وجود دارد (Booij, 2010b). از این رو، الگوهای واژه‌سازی را می‌توان ساخت‌هایی در سطح واژه به شمار آورد و هر یک از واژه‌های مشتق یا مرکب که شناساننده این الگوها هستند، ساخت (ساخت‌واژه) به شمار می‌آیند (همان).

هدف از مقاله حاضر، توصیف اسم‌های مرکب و فرآیند واژه‌سازی مربوطه در زبان فارسی از دیدگاه دستور شناختی (Langacker, 1987; Langacker, 1991) و صرف ساخت‌بنیاد (Booij, 2010b) است. به این منظور، نویسنده با نادیده گرفتن وجود قواعد واژه‌سازی در پیوند با آمیختن تکواژها، به توصیف اسامی مرکب براساس مدل کاربرد-محور لانگاکر (Langacker, 2000; Langacker, 2005) می‌پردازد که مشتمل بر الگوهای واژه‌سازی و واژگان سلسله‌مراتبی است. این شیوه، دیدگاه به کار گرفته شده در دستور ساخت‌بنیاد را تأیید می‌کند (Croft, 2001; Goldberg, 1995; Goldberg, 2003; Goldberg, 2006).

به طور کلی، هدف از این پژوهش، ارائه دلایل و شواهد در تأیید رویکرد ساخت‌واژه ساخت-بنیاد نسبت به واژه‌سازی در زبان فارسی است. به این منظور، شواهدی از واژه‌های مرکب برون مرکز و فعلی آورده شده است. بر اساس تحلیل انجام شده، واژه‌های مرکب مشتمل بر واژه‌های مرکب برون مرکز و درون مرکز هستند که اساساً با استفاده از دو طرح‌واره زیر در واژگان فارسی ساخته می‌شوند. طرح‌واره ارائه شده در نمونه (۱)، همان الگوی مربوط به واژه‌های مرکب درون مرکز مانند چشم پزشکی را نشان می‌دهد. نویسنده در این جا، واژه‌های برون مرکز را ساختارهای صرفی ویژه‌ای در نظر گرفته است. واژه‌های مرکب برون مرکز مانند «ناخن خشک»، از ویژگی ترکیبی برخوردار نیستند. از این رو می‌توان آن‌ها را مانند نمونه (۲) به عنوان ساخت‌های ویژه با معنای ثابت در نظر گرفت. در الگوهای ارائه شده در نمونه‌های (۱) و (۲)، یک صورت با معنای مشخص مرتبط و به شکل یک ساخت صرفی نشان داده می‌شود.

1.  $[[X]_x[Y]_y]_z$  [SEM<sub>Y</sub> with relation R to SEM<sub>X</sub>]
2.  $[[X]_x[Y]_y]_z$  [FIXED MEANING]

در این جا، نشان خواهیم داد که با به کارگیری رویکرد ساخت‌بنیاد نسبت به واژه‌سازی و واژه‌های مرکب در زبان فارسی می‌توان تعمیم روشن تری را در پیوند با واژه‌سازی زبان فارسی ارائه کرد.



در بخش دوم مقاله، به پیشینه پژوهش خواهیم پرداخت. در بخش سوم، چارچوب نظری پژوهش شامل ساخت‌ها، واژگان سلسله مراتبی و طرح‌واره‌های واژه‌سازی معرفی خواهند شد. در بخش تحلیل و بررسی، ویژگی‌های کلی واژه‌های مرکب به ویژه واژه‌های مرکب برون مرکز، زایایی درونه‌گیری شده و رخ‌داد همزمان و نظام‌مند دو یا چند الگوی واژه‌سازی به عنوان دلیل و شواهدی در تأیید رویکرد ساخت‌بنیاد در سطح واژه ارائه می‌شود. در بخش پایانی، یافته‌های این پژوهش ارائه شده‌است.

## ۲. پیشینه پژوهش

زبان‌شناسان بسیاری، واژه‌سازی و از جمله ترکیب را در چارچوب‌های نظری گوناگون مورد بررسی قرار داده‌اند. در بین زبان‌شناسان ایرانی، طباطبایی (Tabatabayi, 2007) بر این باور است که در فرآیند ترکیب، دو یا چند واژه به هم می‌پیوندند و یک واژه جدید با معنای مشخص تولید می‌کنند. بر پایه دیدگاه کلباسی (Kalbasi, 1992)، واژه‌های مرکب از ترکیب دو تکواژ آزاد به دست می‌آیند. بر پایه توصیف جامع تر شقاقی (Shaqaqi, 2007)، فرآیند ترکیب مشتمل بر خلق واژه‌های جدید با ترکیب دو واژه ساده یا تکواژ واژگانی و تکواژهای دستوری آزاد است. از میان زبان‌شناسان خارجی، آدامز (Adams, 1973) واژه‌های مرکب را نتیجه پیوند دو واژه یا صورت آزاد می‌داند. متیوس (Matthews, 1991) نیز معتقد است در فرآیند ترکیب، یک تکواژ مرکب از ترکیب دو یا چند تکواژ واژگانی تشکیل می‌شود. فاب (Fabb, 1998) این باور را مطرح ساخته‌است که یک واژه مرکب از ترکیب دو یا چند واژه به دست می‌آید. کارستیرز-مک کارتی (Carstairs-McCarthy, 2002)، واژه‌های مرکب را به عنوان واژه‌ای تعریف کرده‌است که بیش از یک ریشه دارد. درس‌لر (Dressler, 2005) واژه‌های مرکب را به عنوان یک ترکیب دستوری از واژگان تعریف کرده‌است که یک واژه جدید را خلق می‌کنند. بر پایه دیدگاه کاتامبا و استونهام (Katamba & Stonham, 2006)، واژه مرکب واژه‌ای است که حداقل از دو بن ساخته شده‌است و هر دوی آن‌ها واژه یا تکواژ ریشه‌ای هستند. در پایان، ردفورد (Radford, 2009) فرآیند ترکیب را به عنوان خلق واژه‌های جدید با ترکیب کردن واژه‌های قدیمی‌تر شرح داده‌است. در پژوهش پلاگ (Plag, 2003)، برخی از اصطلاح‌ها مانند «Do-it-yourself» به عنوان واژه‌های مرکب در نظر گرفته شده‌اند. وجه مشترک تمامی این پژوهش‌ها آن است که آن‌ها ترکیب را به عنوان تلفیقی از تکواژها در نظر گرفته‌اند که در آن‌ها دو یا چند تکواژ با هم ترکیب می‌شوند تا یک واژه جدید را بسازند.

برخی از زبان‌شناسان، فرایندهای صرفی زبان فارسی را در چارچوب صرف ساخت‌بنیاد مورد تحلیل و بررسی قرار داده‌اند. در این راستا، می‌توان به برخی از مهمترین آثار اشاره کرد؛ عباسی (Abbasi, 2017) رویکردهای ساخت‌واژه‌واژگانی و ساخت‌واژه ساخت‌بنیاد را در تحلیل واژه‌های غیربسیط فارسی مقایسه می‌کند. وی به این نتیجه می‌رسد که ساخت‌واژه ساخت‌بنیاد با بهره‌مندی از مفهوم ساخت و طرح‌واره‌های انتزاعی برای تحلیل پدیده‌های صرفی و توجیه معنای واژه‌های غیربسیط کارآمدتر از رویکرد صرف واژگانی است. بامشادی و همکاران (Bamshadi et al., 2018) چندمعنایی پسوند «-انه» فارسی را در چارچوب صرف ساخت‌بنیاد مورد تحلیل قرار داده‌اند. آن‌ها با بررسی ۹۴۴ واژه مشتق ساخته شده با این پسوند به این نتیجه می‌رسد که «-انه»، پسوندی چندمعنا و دارای گوناگونی معنایی چشمگیری است. این پسوند می‌تواند در دوازده زیرطرحواره ساختی نمایان شده و واژه‌هایی از مقوله اسم، صفت یا قید بسازد. بر پایه این پژوهش، این چندمعنایی، نه در سطح واژه‌های عینی، بلکه در سطح طرح‌واره‌های ساختی انتزاعی قابل تبیین است که بر این اساس، آن را چندمعنایی ساختی می‌نامند. عظیم دخت و همکاران (Azimdokht, et al., 2018) معنای واژه‌های مرکب مختوم به ستاک حال «یاب» در زبان فارسی را در چارچوب صرف ساخت‌بنیاد و طرح‌واره‌های انتزاعی مورد بررسی قرار داده‌اند. قادری و رفیعی (Ghaderi & Rafiei, 2018) نیز پدیده اجبار<sup>۱</sup> را بر اساس رویکرد ساخت-بنیاد بررسی کرده‌است. وی این پدیده را شاهدهی برای اثبات کارایی این رویکرد و لزوم باور به مفهوم ساخت می‌داند. ایمانی و رفیعی (Imani & Rafiei, 2018) تحلیلی ساخت‌محور از ترکیبات نام‌انداز «سر» در زبان فارسی ارائه داده‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که دو طرح‌واره ساختی عمومی و چندین زیرطرح‌واره فرعی تشکیل‌دهنده نظام سلسله‌مراتبی این ساخت هستند. ارکان و صفری (Arkan & Safari, 2017) نیز واژه‌های مرکب فارسی را در چارچوب صرف ساخت‌بنیاد، طرح‌واره‌های انتزاعی و سلسله مراتب طرح‌واره‌ها مورد بررسی قرار داده‌اند. آن‌ها کارایی این رویکرد را در تحلیل واژه‌های مرکب فارسی نشان داده‌اند.

### ۳. چارچوب نظری

مفهوم ساخت به عنوان یک مفهوم قدیمی رایج در تحلیل‌ها و کتاب‌های زبان‌شناسی به صورت جفت‌شدن صورت و معنا تعریف شده‌است. ساخت، الگویی نظام‌مند است که در آن ویژگی‌های صوری معین با معنایی ویژه همراه می‌شود که اگرچه به طور کامل ترکیبی نیست اما، همچنان قابل

<sup>۱</sup> coercion

پیش بینی است. برای نمونه، در زبان، ساختی به نام ساخت مجهول وجود دارد. چرا که جمله‌های با معنای مجهول صورت نحوی مشخصی دارند که معنای مجهول مشخصی را بیان می‌کند. یک نمونه معروف دیگر برای ساخت نحوی، ساخت حرکت سببی<sup>۱</sup> ارائه شده در نمونه (۳) است (Goldberg, 2006):

### 3. Pat sneezed the foam off the cappuccino.

فعل «Sneeze» (عطسه کردن) به خودی خود یک فعل ناگذراست اما در این جمله به عنوان یک فعل گذرا به کار رفته است. ماهیت گذرا بودن آن به سبب استفاده از آن برای یک شیء در حال حرکت روی یک مسیر تعیین شده توسط یک گروه حرف اضافه است. گذرا بودن فعل «to sneeze» و مشخصه معنایی که سبب می‌شود «Sneezing» موجب حرکت کف شود، یکی از ویژگی‌های کل این ساخت به شمار می‌رود (Booij, 2010a).

بر پایه دستور ساخت‌بنیاد (Goldberg, 1995) هیچ‌گونه مرز دقیقی بین واژگان و دستور وجود ندارد. ساخت‌های واژگانی و ساخت‌های نحوی، از جنبه میزان پیچیدگی درونی و میزان مشخص بودن صورت آوایی با هم تفاوت‌هایی دارند. هر چند، هر دوی این ساخت‌ها نوع یکسانی از ساختار داده را ارائه می‌دهند. به بیان دقیق‌تر، هر دو، صورت را به معنا پیوند می‌زنند. بنابراین، ساخت‌ها در حقیقت جفت‌های ذخیره‌شده از صورت و نقش هستند. در نتیجه، تکواژ، واژه، اصطلاح و الگوهای زبانی نیمه‌تکمیل شده و نیز الگوهای زبانی کاملاً عمومی نیز می‌توانند نقش یک ساخت را بازی کنند.

در پژوهش گولدربرگ (Goldberg, 1995)، این استدلال مطرح شده است که یک رویکرد کاملاً واژه-محور یا پائین به بالا، نمی‌تواند طیف کامل داده‌های موجود در یک زبان را شرح دهد. ساختارهای معنایی ویژه به همراه شکل صوری مربوطه را می‌بایست به عنوان ساخت‌های مستقل از سازه‌های واژگانی نشان‌دهنده آن‌ها در نظر گرفت. بر پایه دستور ساختی، یک ساخت مشخص، زمانی به وجود می‌آید که یک یا چند ویژگی از آن به طور دقیق براساس دانش ساخت‌های موجود در دستور، قابل پیش بینی نباشد.

ساخت‌ها، واحدهای اصلی زبان به شمار می‌روند. الگوهای گروهی<sup>۲</sup> زمانی ساخت در نظر گرفته می‌شوند که هیچ یک از ویژگی‌های صورت و معنای آن‌ها به طور دقیق از روی ویژگی‌های اجزای سازنده آن‌ها یا سایر ساخت‌ها، قابل پیش بینی نباشد (Goldberg, 1995). به بیان دیگر، یک ساخت زمانی در یک دستور جای می‌گیرد که معنا و یا صورت آن از دیگر

<sup>1</sup> caused motion construction

<sup>2</sup> phrasal patterns

ساخت‌های موجود در زبان قابل اشتقاق نباشد. همچنین، بر پایه استدلال بسیاری از رویکردهای ساخت‌بنیاد، در صورتی که الگوها حتی به طور کامل قابل پیش‌بینی باشند، هنگامی که میزان تکرار و فراوانی آن‌ها کافی باشد، در یک زبان ذخیره خواهند شد. بر پایه فرضیه ارائه‌شده در این رویکردها، محدودیت‌های معنایی، کاربردی و صوری این الگوها به آسانی به الگوهای کلی‌تر یا با قاعده تعمیم پیدا می‌کند (Goldberg, 2006). بر پایه دیدگاه گولدبرگ (همان)، تکواژها مصداق‌های آشکاری از ساخت به شمار می‌روند. چرا که تلفیقی از معنا و صورت هستند و به هیچ روش دیگری قابل پیش‌بینی نیستند. در پی چنین تعریفی، تفکیک واژگان از دیگر قسمت‌های دستور، دشوار می‌شود (Goldberg, 1995). ساخت‌های صرفی، امکان بررسی ابعاد غیر ترکیبی معنا در فرایند واژه‌سازی مانند واژه‌های مرکب برون مرکز را برای ما فراهم می‌سازند (Arcodia, 2012).

واژه‌های مرکب را می‌توان به دو روش گوناگون واکاوی کرد. در رویکرد تکواژمحور که در زبان‌شناسی آمریکایی پسابلومفیلد<sup>۱</sup> نمود دارد، یک واژه مرکب در قالب تلفیق تکواژها تحلیل می‌شود. بر پایه این رویکرد، به تحلیل صرفی عنوان «نحو تکواژها» گفته می‌شود. برای نمونه، واژه فارسی «خوش‌بخت» را می‌توان به صورت تلفیق تکواژهای «خوش» و «بخت» در نظر گرفت که معنای «دارای بخت خوش» را بر می‌تاباند. این روش قدیمی تحلیل صرفی در نظریه صرف توزیعی نیز نمایان شده است (Harley & Noyer, 1999). در روش دیگر، می‌توان یک رویکرد واژه محور را انتخاب کرد که در آن واژه‌ها به عنوان واحدهای اصلی تحلیل صرفی به کار می‌روند. در این نوع تحلیلی صرفی، مجموعه واژه‌ها با هم مقایسه می‌شوند. مانند نمونه‌های زیر:

خوش‌بخت	۴. الف) خوش
بدبخت	ب) بد
سیاه‌بخت	پ) سیاه

در مرحله پسین، به تفاوت صوری میان واژه‌های ارائه‌شده در (۴ الف) بر می‌خوریم که هم‌بستگی نظام‌مند با تفاوت معنایی دارد. واژه‌های ارائه‌شده در سمت راست در مقایسه با واژه‌های ارائه‌شده در سمت چپ دارای یک تکواژ اضافی هستند و به وجود یک ویژگی، حالت یا کیفیت بیان‌شده به وسیله صفت‌های سمت چپ در تکواژ دیگر اشاره می‌کنند. این نوع رابطه کاربردی بین این مجموعه واژه‌ها را می‌توان بر روی واژه «بدبخت» به شکل یک ساختار صرفی درون‌واژه‌ای نشان داد:

<sup>1</sup> post-Bloomfieldian

۵. [[A [N] بخت] A]

همچنین، مجموعه واژه‌های ارائه‌شده در نمونه (۴) می‌تواند منجر به شکل‌گیری الگوی ذهنی به شکل زیر در ذهن سخنگویان زبان فارسی شود:

۶. [[A X] A [N] بخت] «بخت دارای ویژگی/کیفیت/حالت X»

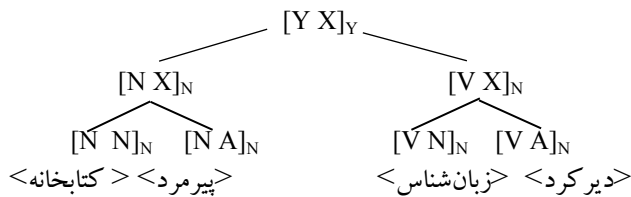
این طرح‌واره، نوعی تعمیم را در مورد صورت و معنای صفت‌های مرکب متشکل از یک اسم و صفت موجود در واژگان فارسی بیان می‌کند. همچنین این طرح‌واره به عنوان نقطه شروعی برای خلق صفت‌های جدید در زبان فارسی به کار می‌رود. به بیان دیگر، واژه‌های مرکب، لزوماً بر پایه قیاس با یک واژه موجود مشخص که از ترکیب اسم و صفت تشکیل شده‌اند، ایجاد نخواهند شد. در واقع، واژه‌های مرکب، بر مبنای این طرح‌واره ذهنی، ساخته می‌شوند. به بیان دیگر، با جایگزین کردن متغیر X موجود در این طرح‌واره با یک صفت دیگر، یک واژه جدید ساخته می‌شود. برای نمونه، با ترکیب صفت A [سفید] با طرح‌واره (۷) [A [N] سفید] [بخت N] A، به دست می‌آید. این واژه، به معنای «دارای بخت سفید» است. به بیان دیگر، با یکپارچه‌سازی<sup>۱</sup>، متغیرها در ساختار صوری و معنایی این طرح‌واره به مقادارهای پایدار تبدیل می‌شوند و در نتیجه، واژه جدیدی ساخته می‌شود (Booij, 2010a). یکپارچه‌سازی، عملکرد اصلی هم در سطح واژه و هم گروه است که برای خلق اصطلاح‌های زبانی خوش ساخت به کار می‌رود. رویکرد واژه‌محور، بر پایه طرح‌واره‌های واژه‌سازی، همان رویکرد به کار گرفته‌شده در ساخت واژه ساخت‌بنیاد است.

در ساخت واژه ساخت‌بنیاد، فرآیندهای واژه‌سازی در حقیقت الگوها یا طرح‌واره‌هایی هستند که در زمان یادگیری زبان، به روش استقرایی در ذهن فراگیر، شکل می‌گیرند. فراگیران زبان، نخست، واژه و صورت واژه را فرا می‌گیرند، اما به تدریج از واژه‌های عینی که آموخته‌اند، فاصله گرفته و بر پایه طرح‌واره‌های انتزاعی، واژه‌ها و صورت‌واژه‌ها را خلق می‌کنند. این فرآیند، امکان خلاقیت در واژه‌سازی را به زبان‌آموز می‌بخشد. این روش سنتی در رویکرد جانشینی<sup>۲</sup> واژه‌سازی (Van, 1985; Schultnik, 1962) و دستور زایشی غیرگشتاری (Booij, 2010b) ادامه یافته‌است. در رویکرد ساخت‌بنیاد، می‌توانیم مفهوم قاعده - همان عملیات بر روی بن‌واژه - را نادیده گرفته و به جای آن، بر روی برون‌داد فرآیندها یا طرح‌واره‌های واژه‌سازی تمرکز کرد. این طرح‌واره‌ها در حقیقت الگوهای کلی حاکم بر همه واژه‌های مشتق و مرکب موجود هستند که منشأ ساخت واژه‌های جدید نیز به شمار می‌آیند. این واژه‌ها/ برون‌داد‌های جدید فرایندهای صرفی،

<sup>1</sup> unification

<sup>2</sup> paradigmatic

نمونه‌هایی از طرح‌واره‌های صرفی هستند و تمامی ویژگی‌های قابل پیش‌بینی طرح‌واره‌ها در آن‌ها قابل مشاهده است. ویژگی اصلی ساخت‌واژه ساخت‌بنیاد، مبتنی بر روابط جانشینی بین طرح‌واره‌های صرفی است. به بیان دیگر، ساختار صرفی واژه‌های مشتق را می‌توان بر مبنای روابط جانشینی آن‌ها با دیگر واژه‌های مشتق، شناسایی کرد. این طرح‌واره‌ها، بخشی از واژه‌های سلسله‌مراتبی را تشکیل می‌دهند که در آن‌ها طرح‌واره‌ها بر واژه‌های مشتق جداگانه حاکم هستند. به صورت پیش‌فرض، واژه‌های مشتق اطلاعات مشخص شده در طرح‌واره‌ها را دارا هستند، اما برخی اطلاعات ویژه ممکن است به وسیله یک جزء واژگانی جداگانه که شناساننده طرح‌واره ویژه‌ای است، حذف شود (Booij, 2010b). در واژه‌های سلسله‌مراتبی، سطح‌های میانی از تعمیم وجود دارد که در حقیقت طرح‌واره‌های میانی بین هر یک از واژه‌ها و طرح‌واره‌های واژه‌سازی انتزاعی‌تر هستند. این سطح‌های میانی، تعمیم را در پیوند با زیرمجموعه ویژه‌ای از واژه‌های مشتق بیان می‌کنند (Booij, 2005). در نتیجه، واژه‌ها دارای یک سازمان‌دهی سلسله‌مراتبی هستند که همه سطح‌های ساخت، انتزاعی‌ترین طرح‌واره‌ها، ساخت‌های میانی و در پایان واحدهای واژگانی عینی را در خود جای می‌دهد. این واقعیت، مرز میان اشتقاق و ترکیب از یک سو، و نحو و واژگان از سوی دیگر را از بین می‌برد. شکل (۲)، سلسله‌مراتب طرح‌واره‌های واژه‌های مرکب در زبان فارسی را نشان می‌دهد:



شکل ۲: سلسله‌مراتب طرح‌واره‌ها (Arkan & Safari, 2017)

بر پایه این رابطه سلسله‌مراتبی، همه واژه‌های مرکب بر مبنای انتزاعی‌ترین طرح‌واره  $[Y X]_Y$  ساخته می‌شوند که در آن به جای  $X$  و  $Y$  می‌توان از هر واژه‌ای شامل اسم (N)، صفت (A) یا فعل (V) استفاده کرد. در سطح پائین‌تر، طرح‌واره‌های نسبتاً انتزاعی نیز وجود دارند که در آن‌ها یک واژه به وسیله ترکیب شدن با یک اسم یا فعل، یک اسم را می‌سازد. در سطح پائین‌تر، طرح‌واره‌های میانی، ترکیب‌های گوناگون واژه‌ها را نشان می‌دهند. در پایان، می‌توان واحدهای واژگانی عینی را در پائین سلسله‌مراتب مشاهده کرد.

#### ۴. ویژگی‌های کلی واژه‌های مرکب

یکی از شواهد تأییدکننده رویکرد دستور ساخت‌بنیاد به فرآیند واژه‌سازی آن است که ساخت‌ها ممکن است دارای برخی ویژگی‌های کلی باشند که نتوان آن‌ها را به ویژگی‌های سازه‌های تشکیل‌دهنده آن‌ها نسبت داد. این ویژگی در مورد ساخت‌های صرفی نیز کاربرد دارد. مصداق بارزی از این مسأله آن است که ساختارهای دوگان سازی اغلب بر نوعی ویژگی معنایی تأکید دارد که واژه پایه بر آن دلالت نمی‌کند. برای نمونه، در زبان فارسی، صورت‌های تأکیدی صفت‌ها با تکرار صفت پایه به اضافه تکواژ اضافه (مانند خوبِ خوب) ساخته می‌شوند. معنای تأکید از هیچ‌یک از سازه‌های تشکیل‌دهنده خوب یا تکواژ اضافه قابل استخراج نیست، بلکه با استفاده از تکرار ساخت، به دست می‌آید.

در زبان آذری، شکل تأکیدی صفت با افزودن نخستین حرف همخوان صفت همراه با /-ایب/ یا /-اب/ به صفت پایه مانند «قیرمیز (قرمز)» - «قیب قیرمیز (کاملاً قرمز)»، «قارا (سیاه)» - «قاب قارا (کاملاً سیاه)» ساخته می‌شود. در این جا هم، معنای تأکید از سازه‌های تشکیل‌دهنده مشتق نمی‌شود، بلکه با تکرار قسمتی از صورت پایه ساخته می‌شود که نشان‌دهنده ویژگی کلی ساخت است. نمونه عینی‌تر از ویژگی‌های کلی واژه‌سازی در زبان فارسی واژه‌های مرکب فعلی اند که بدون داشتن هیچ‌گونه سازه آشکاری که دربردارنده معنای فاعلی باشد، بر معنای فاعلی دلالت می‌کنند. نمونه (۷)، فهرستی از اسم‌های فاعلی مرکب نشان داده شده است:

۷. الف) عاقبت‌اندیش (شخصی که به عاقبت می‌اندیشد)

ب) دانش‌آموز (شخصی که دانش می‌آموزد)

پ) قدرت‌طلب (شخصی که در طلب قدرت می‌باشد)

ت) مردم‌فریب (شخصی که مردم را می‌فریبد)

ث) انسان‌گریز (شخصی که از انسانها می‌گریزد)

ج) راهزن (شخصی که دزدی می‌کند)

چ) دل‌خراش (چیزی که دل را می‌خراشد)

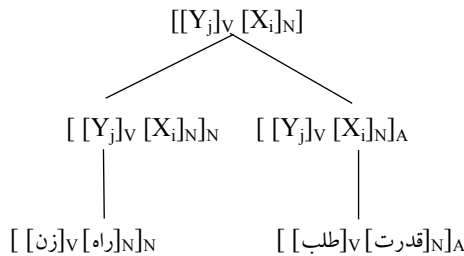
ح) ضربه‌گیر (چیزی که ضربه را می‌گیرد)

به طور کلی، بخش نخست (N) به عنوان موضوع<sup>۱</sup> بخش دوم (V)، نقش را به انجام می‌رساند. برای نمونه، در واژه دانش‌آموز، دانش، مفعول مستقیم جزء دوم (آموز) به شمار می‌آید. هیچ‌یک از واژه‌های ارائه‌شده در نمونه (۷)، در ترکیب خود دارای تکواژ دربردارنده معنای فاعلی نیستند.

<sup>۱</sup> argument

معنای فاعلی، به طور کلی با استفاده از آرایش صرفی منتقل می‌شود و ساخت مورد نظر عهده‌دار معنای فاعلی است. در طرح‌واره‌های ارائه‌شده در نمونه‌های (۸) و (۹)، ساخت‌های مربوط به این ترکیب‌ها نشان داده شده‌اند. این در حالی است که شکل (۳)، سلسله مراتب طرح‌واره‌ها را نشان می‌دهد.

8. [ [Y<sub>j</sub>]<sub>V</sub> [X<sub>i</sub>]<sub>N</sub> ]<sub>N</sub> 'AGENT of ACTION<sub>j</sub> on SEM<sub>i</sub>'  
 9. [ [Y<sub>j</sub>]<sub>V</sub> [X<sub>i</sub>]<sub>N</sub> ]<sub>A</sub> 'AGENT of ACTION<sub>j</sub> on SEM<sub>i</sub>'



شکل ۳: سلسله مراتب طرح‌واره‌ها

گروه دیگری از صفت‌های مرکب «NA» یا «AN» ارائه‌شده در نمونه (۱۰)، بر مالکیت یک شیء دلالت دارند، اما هیچ‌یک از اجزای تشکیل دهنده واژه مرکب این معنا را منتقل نمی‌کند:

۱۰. الف) خوش ظاهر (شخصی که دارای ظاهری خوش است)

ب) قوی پنجه (شخصی که دارای پنجه‌ای قوی است)

پ) دل پاک (شخصی که دارای دلی پاک است)

ت) دل خوش (شخصی که دارای دلی خوش است)

ج) موسفید (شخصی که دارای موی سفید است)

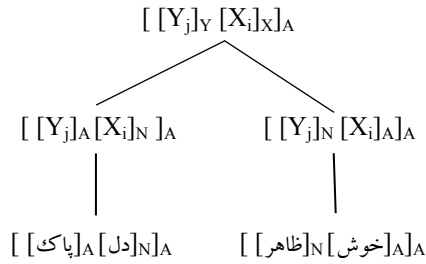
در نمونه‌های بالا، معنای مالکیت به وسیله همه آرایش صرفی ایجاد می‌شود و خود ساخت مسئول انتقال معنای ملکیت است.

طرح‌واره‌های (۱۱) و (۱۲)، ساخت‌های مربوط به این گونه ترکیب‌ها را نشان می‌دهد. این طرح‌واره‌ها، یک مؤلفه معنایی را مشخص می‌کنند که هیچ بخش آشکاری برای انتقال آن‌ها وجود ندارد. ویژگی‌های کلی این نوع ساخت در زبان فارسی، رویکرد ساخت‌واژه ساخت‌بنیاد، در فرآیندهای واژه‌سازی را تأیید می‌کند. در شکل (۱۶)، سلسله مراتب طرح‌واره‌ها نشان داده شده است:

11. [ [Y<sub>j</sub>]<sub>A</sub> [X<sub>i</sub>]<sub>N</sub> ]<sub>A</sub> : 'POSSESSION OF X<sub>i</sub> with QUALITY Y<sub>j</sub>'

12. [ [Y<sub>j</sub>]<sub>N</sub> [X<sub>i</sub>]<sub>A</sub> ]<sub>A</sub> : 'POSSESSION OF Y<sub>j</sub> with QUALITY X<sub>i</sub>'





شکل ۴: سلسله مراتب طرح‌واره‌ها

جانستون و بوسا (Johnston and Busa, 1996)، اسم‌های مرکب را بر پایه ساختار کیفی<sup>۱</sup> تحلیل می‌کنند و آن‌ها را به عنوان واژه‌هایی توصیف می‌کنند که معنای آن‌ها به طور کامل از روی اجزای سازنده آن قابل پیش‌بینی است (همان). با این حال، این تحلیل در مورد برخی از واژه‌های مرکب برون‌مرکز مانند «ناخن خشک» و «چشم سفید» صدق نمی‌کند. چرا که معنای این واژه‌ها را نمی‌توان از روی اجزای سازنده آن‌ها تشخیص داد. واژه‌های مرکب برون‌مرکز، زیر مجموعه‌ای از واژه‌های مرکب هستند که معنای آن‌ها از روی اجزای سازنده آن‌ها، قابل تشخیص نیست (Aronof & Fudman, 2005). در پیوند با واژه‌های مرکب برون‌مرکز، این واقعیت که معنا و ویژگی‌های کل واژه، فقط با استناد به اطلاعات رمزگذاری شده در تکواژهای سازنده قابل پیش‌بینی نیست، در صرف ساخت‌بنیاد مشکل‌ساز نیست. زیرا، ابعاد غیر ترکیبی را می‌توان با استفاده از ساخت، مشخص کرد. از آن‌جا که مقوله واژگانی و ویژگی معنایی این نوع ترکیب‌ها را نمی‌توان از روی اجزای سازنده آن‌ها پیش‌بینی کرد، باید از رویکردهای دستوری بهره گرفت که در تحلیل‌های خود از روش‌های کل‌گرا بهره می‌برند. رویکرد ساخت‌بنیاد با مبانی سنتی تکواژ صفر لیبِر (Lieber, 1983; Lieber, 1989) برای مقوله واژگانی واژه‌های مرکب برون‌مرکز ناسازگار است. واژه‌های ارائه‌شده در نمونه‌های (۱۳) و (۱۴)، نمونه‌هایی از واژه‌های مرکب برون‌مرکز در زبان فارسی به شمار می‌روند. نمونه‌های (۱۳)، واژه‌های مرکب ساده و نمونه‌های (۱۴)، واژه‌های مشتق-مرکب هستند (Arkan & Safari, 2017).

۱۳. سیاه‌سرفه / ناخن خشک / دل‌تنگ / چشم سفید / سرزنده / سینه‌سرخ / روشن دل

۱۴. کلاه‌برداری / دل‌خوری / سرزندگی

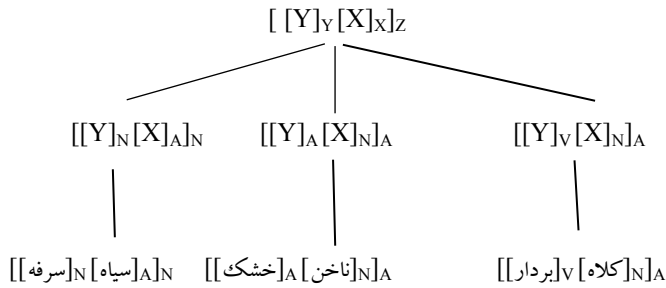
همان‌گونه که مشاهده می‌شود، هیچ‌یک از سازه‌های تشکیل‌دهنده این واژه‌های مرکب، هسته نحوی یا معنایی نیستند و مقوله دستوری یا معنای آن‌ها از روی مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن‌ها، قابل

<sup>1</sup> qualia structure

تشخیص نیست. در حقیقت، هیچ نوع رابطه نحوی و معنایی مانند هسته، نهاد-گزاره یا شمول معنایی میان مولفه‌های تشکیل دهنده این واژه‌های مرکب وجود ندارد. از این رو، چگونه می‌توان معنا و مقوله دستوری یا مشخصه‌های نحوی یا صرفی آن‌ها را تعیین کرد؟

این نوع واژه‌های مرکب برون‌مرکز، ترکیبی نیستند. از این رو، به عنوان ساخت‌های ویژه با معنای ثابت در نظر گرفته می‌شوند. طرح‌واره کلی ارائه شده در نمونه (۱۵)، رابطه ثابت میان ساختار صوری و معنای ثابت را نشان می‌دهد. تمامی ساخت‌های برون‌مرکز موجود از جمله داده‌های مورد اشاره بر پایه این طرح‌واره ساخته می‌شوند. شکل (۵) نشان‌دهنده رابطه سلسله‌مراتبی ساخت‌ها است.

15. «معنای اصطلاحی ثابت»  $[[Y]_Y [X]_X]_Z$



شکل ۵: سلسله‌مراتب طرح‌واره‌ها (Arkan & Safari, 2017)

بر پایه پژوهش ارکان و صفری (Arkan & Safari, 2017) همان‌گونه که مشاهده می‌شود، معنای کل و مقوله دستوری این واژه‌های مرکب از روی اجزای سازنده آن‌ها قابل بازیابی نیست. معنای آن‌ها یک معنای واژگانی یکسان است. برای نمونه، واژه سیاه‌سرفه، بر هیچ‌یک از معانی سیاه یا سرفه دلالت نمی‌کند، بلکه به یک بیماری ویژه اشاره دارد. یا واژه ناخن خشک به فردی گفته می‌شود که از خرج کردن پول خودداری می‌کند و معنای آن هیچ ارتباطی با اجزای تشکیل دهنده آن ندارد. نمونه‌های دیگر مانند «سرزنده»، هیچ نوع معنای ساختی متشکل از سر و زنده را در بر ندارد. هیچ‌یک از اجزای تشکیل دهنده واژه «کلاه‌بردار» بر معنای اصطلاحی آن دلالت نمی‌کند. در نهایت، «روشن دل» به معنای شخص نایب‌است و معنای آن هیچ ارتباطی با اجزای تشکیل دهنده آن یعنی روشن و دل ندارد. در صفت‌های مرکب، مقوله دستوری صفت، ویژگی دستوری کل ساخت است. در واقع ساخت عهده‌دار تعیین مقوله دستوری نهایی کل واژه است. هر چند، در برخی موارد، یک جزء می‌تواند صفت باشد اما هیچ نقشی در مقوله

دستوری کل واژه نداشته باشد. به طور کلی، می‌توان گفت، ویژگی دستوری و محتوای معنایی واژه‌های مرکب برون‌مرکز، از آن ساخت ویژه‌ای است که به صورت پیوسته، یک صورت را بدون توجه به ساختار داخلی و نقش معنایی سازه‌های تشکیل‌دهنده‌اش به یک معنای ثابت پیوند می‌زند. این ویژگی کلی واژه‌های مرکب برون‌مرکز، شواهد تجربی محکمی در تأیید رویکرد ساخت‌واژه ساخت‌بنیاد برای اسم‌های مرکب فراهم می‌کند (Arkan & Safari, 2017).

### ۵. زیایی درونه‌گیری شده و رخداد همزمان دو الگوی واژه‌سازی

زیایی یک الگوی واژه‌سازی معین، ممکن است به درونه‌گیری آن در یک الگوی صرفی دیگر وابسته باشد که به این پدیده، زیایی درونه‌گیری شده گفته می‌شود (Booij, 2009). در این گونه موارد، به نظر می‌رسد دو الگوی واژه‌سازی به طور همزمان بر روی واژه پایه عمل کرده‌اند. این گونه واژه‌ها با آمیزش دو یا چند الگوی واژه‌سازی ساخته می‌شوند. در این بخش، به بررسی برخی از نمونه‌های این پدیده در زبان فارسی می‌پردازیم.

یکی از مشاهدات قدیمی در پیوند با برهم کنش الگوهای واژه‌سازی آن است که واژه‌های مشتق ممکن اما غیرموجود می‌توانند یک مرحله میانی را در تولید واژه‌های پیچیده‌تر تشکیل دهند (Booij, 1977). واژه‌های مرکب فعلی ارائه‌شده در نمونه (۱۶) طی دو مرحله ساخته می‌شوند. در مرحله نخست، «خود» به ستاک فعل می‌پیوندد و یک واژه غیرموجود را می‌سازد. سپس، پسوند /-ی/ به این واژه افزوده می‌شود.

#### ۱۶. خودکشی / خودسوزی / خودزنی / خودسازی

ویژگی مشترک همه این واژه‌ها، ساخته شدن تمامی آن‌ها با افزودن پسوند /-ی/ به یک ستاک فعلی مرکب به عنوان پایه است. این ویژگی، خود یک «ساخت صرفی» را می‌سازد و نقش اصلی را در ایجاد یک ساخت بزرگتر در اشتقاق واژه‌های مرکب فعلی، می‌پذیرد. بر پایه فرضیه‌ای قدیمی‌تر، ترکیب پیش از اشتقاق عمل می‌کند. به بیان دقیق‌تر، نخست واژه «خود» با یک ستاک فعلی ترکیب می‌شود و یک ستاک فعلی مرکب را می‌سازد (بر پایه اصل تراوش مشخصه‌ها<sup>۱</sup> (Lieber, 1983) و ستاک صرفی (Aronoff, 1994) و در مرحله پسین، با افزودن پسوند «ی» واژه نهایی مشتق می‌شود. بر پایه دیدگاه ساخت‌بنیاد، با استفاده از الگوی ارائه‌شده در نمونه (۱۷)، یک ساخت فعلی به دست می‌آید که به عنوان پایه بسیاری از واژه‌های مشتق-مرکب در زبان فارسی به کار می‌رود. این عنصر صرفی به عنوان یک طرح‌واره در واژگان سلسله مراتبی در نظر گرفته شده‌است که برون داد آن یک واژه ممکن اما غیرموجود است.

<sup>۱</sup> feature percolation principle

۱۷.  $v$  [خود-  $v$ ] [ستاك زمان حال]

بر پایه واژگان سلسله مراتبی رویکرد صرف ساخت بنیاد، ستاک مرکب، یک مرحله میانی برای ساخت واژه‌های مشتق را ایجاد نمی‌کند. این واژه، ممکن غیر موجود، یک ستاک فعلی مرکب مقید است. در مرحله پسین، این طرح‌واره نقش پایه را در اشتقاق واژه‌های پیچیده‌تر جدید که با پسوند /-ی/ ساخته می‌شوند بازی می‌کند. این طرح‌واره در نمونه (۱۸) آورده شده است:

۱۸.  $N$  [A] [ستاك فعلی مقید] - [ی]

صفت‌های میانی مانند «خودسوز» یا «خودکش» موجود در ساخت این اسامی می‌تواند یک واژه ممکن باشد. هر چند برای ابداع این واژه‌ها، ناچار به وجود این اسامی به عنوان یک مرحله میانی نیازی نیست. بر پایه رویکرد صرف ساخت بنیاد، این دو الگوی واژه‌سازی با یکدیگر تلفیق می‌شوند و در نتیجه یکی شدن آن‌ها، ترکیب و اشتقاق هر دو می‌تواند به صورت همزمان روی دهد. به بیان دیگر، یک الگوی یکسان را می‌توان برای ساخت این اسامی در نظر گرفت که به شکل زیر خواهد بود:

۱۹.  $N$  = [ [ی] - [ستاك فعلی مقید] - [ی] +  $v$  ] [خود-  $v$ ] [ستاك زمان حال]  
 $N$  [خود-  $v$ ] [حال]

به عنوان نمونه‌ای دیگر از این پدیده، شماری از اسم‌های فارسی ساخته شده با پسوند /-ی/ وجود دارند که ترکیب واژه پایه آن‌ها با پسوند «نا-»، «هم-» یا «بر-»، در فرهنگ لغت فهرست نشده است. در این موارد، گویا، برای ساخت یک واژه مرکب، بیش از یک فرآیند واژه‌سازی به طور همزمان به کار گرفته شده است. برای نمونه:

۲۰. الف) فهرست شده	فهرست نشده
ب) نارضایتی	نارضایت
پ) همشهری	همشهر
ت) بررسی	بررس

نمونه‌های (۲۱) و (۲۲)، الگوهای واژه‌سازی برای افزودن پیشوند /نا(هم)-/ و پسوند /-ی/ به اسم را نشان می‌دهند:

۲۱.  $N$  (هم) [X]  $N$  [X]

۲۲.  $N$  [X] - [ی]

بر این اساس، می‌توان ساخت اسم‌های با ساختار «نا(هم)-اسم-ی» از پایه‌های اسمی را بدون در نظر گرفتن واژه میانی، شرح داد. بر پایه فرض موجود، طرح‌واره‌های واژه‌سازی را می‌توان با

یک‌دیگر در آمیخت. طرح‌واره تلفیقی زیر اسامی فهرست‌شده در ستون سمت چپ نمونه (۲۰) را شرح می‌دهد:

$$23. [[X]_N \text{ نا} (\text{هم})]_N + [X]_N \text{ ی} = [ [X]_N \text{ نا} - [X]_N \text{ ی} ]_N$$

نمونه دیگر از زبان فارسی، پیوند همزمان پسوند /ش- / و پیشوند /هم- / به ستاک فعلی «آی» و ساخت واژه «همایش» است. در نمونه‌های (۲۴) و (۲۵)، الگوهای واژه‌سازی مربوط به افزودن پیشوند /هم- / و پسوند /ش- / به ستاک فعل نشان داده شده‌اند.

$$24. [[X]_V \text{ هم} ]_V$$

$$25. [X]_V \text{ ش}$$

در ساخت واژه «همایش»، ساخت‌های میانی مانند «همای» یا «ایش»؛ به ترتیب به عنوان ستاک فعلی و اسمی جزء واژه‌های ممکن هستند. با این وجود، برای خلق واژه «همایش» نیازی به وجود این واژه‌ها به عنوان مرحله میانی نیست. به بیان دیگر، می‌توان یک الگوی یکسان به شکل زیر را برای ساخت این گروه از واژه‌ها در نظر گرفت:

$$26. [[X]_V \text{ هم} ]_V + [X]_V \text{ ش} = [X]_V \text{ ش} - [X]_V \text{ هم}$$

نمونه‌های (۲۷) و (۲۸)، الگوهای واژه‌سازی برای افزودن پیشوند /بر- / و پسوند /ی- / به ستاک فعل برای ساخت واژه «بررسی» را نشان می‌دهند.

$$27. [X]_V \text{ بر} ]_V$$

$$28. [X]_V \text{ ی} ]_N$$

در این جا نیز، یک الگوی یکسان به شکل زیر برای ساخت واژه «بررسی» در نظر گرفته می‌شود:

$$29. [X]_V \text{ بر} ]_V + [X]_V \text{ ی} ]_N = [X]_V \text{ ی} ]_N - [X]_V \text{ بر} ]_V$$

به طور خلاصه، با نشان دادن فرآیندهای واژه‌سازی به شکل طرح‌واره‌های ساختی قابل ترکیب، یک واژه بسیار پیچیده را می‌توان طی یک مرحله با دو درجه پیچیدگی کمتر، از یک واژه پایه مشتق کرد. به طور کلی، ترکیب الگوهای واژه‌سازی می‌تواند رخداد همزمان و قاعده‌مند دو یا چند الگوی واژه‌سازی با هم را توجیه نماید. در مقابل، اگر واژه‌سازی به عنوان مجموعه‌ای از قواعد واژه‌سازی در نظر گرفته شود، ارائه توصیف صوری برای چگونگی رخداد همزمان دو یا چند قاعده واژه‌سازی دشوار خواهد بود. از این رو، این مشاهدات کاربرد طرح‌واره‌های واژه‌سازی به جای قواعد واژه‌سازی را تأیید می‌کند و می‌توان آن‌ها را شواهدی در تأیید رویکرد صرف ساخت‌بنیاد برای واژه‌سازی در زبان فارسی در نظر گرفت.

## ۶. نتیجه گیری

یافته‌ای مقاله حاضر نشان داد با تحلیل ساخت‌بنیاد واژه‌های مرکب در زبان فارسی می‌توان تعمیم روشن‌تری را در پیوند با واژه‌سازی در زبان فارسی مطرح کرد. در این راستا، شواهدی برای تحلیل ساخت‌بنیاد واژه‌سازی در زبان فارسی آورده شد. نخست، مشخص شد ماهیت کلی واژه‌های مشتق، استدلالی محکم برای تأیید رویکرد ساخت‌واژه ساخت‌بنیاد در مقایسه با واژه‌سازی است. زیرمجموعه‌ای از واژه‌های مرکب برون مرکز و فاعلی مورد بحث و بررسی قرار گرفت. همچنین، نشان داده شد برخی از جنبه‌های معنایی این واژه‌های مرکب با مؤلفه‌های آن‌ها منتقل نمی‌شود و همه ساخت‌عهده‌دار معنای کلی این ترکیبها هستند. این واقعیت که معنا و ویژگی‌های همه واژه مرکب فقط با بهره‌گیری از اطلاعات رمزگذاری شده در تکواژهای سازه، قابل پیش‌بینی نیستند، می‌تواند به عنوان شاهدهی نمایانگر تأیید تحلیل ساخت‌بنیاد واژه‌های مرکب در زبان فارسی گزارش و تفسیر شود. دوم، در مورد مسأله زایایی درونه‌گیری شده و رخ‌داد همزمان و قاعده‌مند دو الگوی واژه‌سازی بحث شد که در آن، تلفیق الگوهای واژه‌سازی می‌تواند این مسئله را تبیین نماید. در مقابل، اگر واژه‌سازی را به عنوان مجموعه‌ای از قواعد در نظر بگیریم، چگونگی ارائه یک توصیف صوری برای رخ‌داد همزمان دو یا چند قاعده واژه‌سازی دشوار خواهد بود. در نتیجه، این مشاهده‌ها استفاده از طرح‌واره‌های واژه‌سازی به جای قواعد واژه‌سازی را تأیید می‌کنند و می‌توان آن‌ها را به عنوان شاهدهی در تأیید رویکرد صرف ساخت‌بنیاد واژه‌سازی در زبان فارسی در نظر گرفت.

## فهرست منابع

- ارکان، فائزه و علی صفری (۱۳۹۶). «تحلیل کلمات مرکب فارسی به عنوان ساخت». *مطالعات کاربردی زبان*. دوره ۹. شماره ۱. صص ۳۳-۵۸
- ایمانی، آوا و عادل رفیعی (۱۳۹۸). «تحلیلی ساخت‌محور از ترکیبات نام‌انداز «سر» در زبان فارسی». *زبان پژوهی*. سال ۱۱. شماره ۳۳. صص ۱۲۹-۱۵۹.
- بامشادی، پارسا، شادی انصاریان و نگار داوری اردکانی (۱۳۹۷). «چندمعنایی پسوند «-انه» فارسی: رویکرد ساخت‌واژه‌ساختی». *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*. دوره ۶. شماره ۲۲. صص ۲۱-

- عباسی، زهرا (۱۳۹۶). «واژه‌های غیربسیط فارسی در صرف واژگانی و صرف ساختی». *جستارهای زبانی*. دوره ۸، شماره ۳، صص ۶۷-۹۳
- عظیم دخت، ذلیخا، عادل رفیعی و حدائق رضائی. (۱۳۹۷). «تنوعات معنایی واژه‌های مرکب مختوم به ستاک حال «یاب» در زبان فارسی: رویکرد صرف ساختی». *پژوهش‌های زبان شناسی*. دوره ۱۰، شماره ۲، صص ۸۳-۱۰۲
- قادری سلیمان و عادل رفیعی. (۱۳۹۶). «پدیده اجبار و رویکرد نظری دستور ساخت محور نسبت به آن». *جستارهای زبانی*. دوره ۸، شماره ۷، صص ۱۸۳-۲۰۸
- کلباسی، ایران (۱۳۷۱). *ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

## References

- Abbasi, Z. (2017). Analyzing complex words in Persian in construction morphology and lexical morphology/phonology. *Language Related Research*, 8 (3), 67-93 [In Persian].
- Adams, V. (1973). *An introduction to modern English word formation*. London: Longman.
- Arcodia, G. F. (2012). Constructions and headedness in derivation and compounding. *Morphology*, 22, 365-397.
- Arkan, F. & Safari, A. (2017). An analysis of Persian compound nouns as constructions. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 9 (1), 33-58 [In Persian].
- Aronoff, M. (1994). *Morphology by itself: stems and inflectional classes*. Cambridge, Massachusetts: MIT press.
- Aronoff, M. & K. Fudeman (2005). *What is morphology?* USA: Blackwell.
- Azimdokht, Z., Rafiee, A., & Rezaei, H. (2018). Semantic variations of Persian compound words Ending in the present stem -YāB: construction morphology approach. *Linguistic Researches*, 10 (2), 83-102 [In Persian].
- Bamshadi, P., Ansarian, Sh. & Davari Ardakani, N. (2018). Polysemy of suffix '-ane' in Persian: construction morphology approach. *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*, 6(22), 21-39 [In Persian].
- Bauer, L. (2009). Exocentric compounds. *Springer Science+Business Media B.V.*, 51-74.
- Booij, G. (1977). *Dutch morphology. a study of word formation in generative grammar*. Dordrecht: Foris.
- Booij, G. (2005). Compounding and derivation: evidence for construction morphology. In W.U. Dressler, D. Kastovsky & F. Rainer (Eds.), *Demarcation in Morphology* (pp. 109-132). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Booij, G. (2009). Construction morphology and compounding. In R. Lieber & P. Stekauer, *The Oxford Handbook of Compounding* (pp. 201-216). Oxford: Oxford University Press.
- Booij, G. (2010a). Compound construction: schemas or analogy? In S. Scalise & I. Vogel (Eds.), *Cross disciplinary issues in compounding* (pp. 93-108). Amsterdam: John Benjamins.
- Booij, G. (2010b). *Construction morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Booij, G. (2014). Word formation in construction grammar. In P. O. Muller, I. Ohnheiser, S. Olsen & F. Rainer (Eds.), *Word Formation: An International handbook of the Languages of Europe* (Vol. 1, pp. 188-202). Berlin: De Gruyter.
- Carstairs-McCarthy, A. (2002). *An introduction to English morphology: words and their structure*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.

- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Dressler, W. U. (2005). *Morphology and its demarcations: selected papers from the 11th morphology meeting*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin.
- Fabb, N. (1998). Compounding. In A. Spencer & A. M. Zwicky (Eds.), *The Handbook of Morphology* (pp. 66-83). Blackwell: Oxford.
- Ghaderi S, Rafiei A. (2017) Coercion and construction grammar. *Language Related Research*. 8 (7), 183-208 [In Persian].
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, A.E. (2003). Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(5), 219-224.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work. the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Harley, H. & Noyer, R. (1999), State-of-the-article: distributed morphology. *GLOT International*, 4 (4), 3-9.
- Imani, A. & Rafiei, A. (2019). A constructional study of the compounds of body part "Sar" (head) in Persian. *Zabanpazhuhi*, 11 (33), 129-159 [In Persian].
- Johnston, M., & Busa, F. (1996). Qualia structure and the compositional interpretation of compounds. *Proceedings of the ACL SIGLEX Workshop on Breadth and Depth of Semantic Lexicons* (pp. 77-88). Kluwer: Dordrech.
- Katamba, F., & Stonham, J. T. (2006). *Morphology* (2<sup>nd</sup> ed.). Houndsmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan.
- Kalbasi, I. (1992). *Derivational structure of word in Modern Persian*. Tehran: Humanities and cultural studies research institute [In Persian].
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R.W. (1991). *Foundations of cognitive grammar: descriptive application* (Vol. 2). Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow & S. Kemmer (Eds.) *Usage-Based Models of Language* (pp. 1-63). Stanford: CSLIPublications.
- Langacker, R.W. (2005). Construction grammars: cognitive, radical, and less so. In F. J. Ruiz de Mendoza Ibáñez & M. Sandra Peña Cervel (Eds.) *Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction* (pp. 101-159). Berlin/NewYork: Mouton de Gruyter
- Lieber, R. (1983). Argument linking and compounds in English. *Linguistic Inquiry*, 14, 251-285.
- Lieber, R. (1989). On percolation. In G. Booij & J. Van Marle (Eds.), *Yearbook of Morphology* (pp. 95-138). Dordrecht: Foris.
- Matthews, P.H. (1991). *Morphology*. (2<sup>nd</sup> ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Plag, I. (2003). *Word-formation in English*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Radford, A. (2009). *Linguistics: an introduction* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Cambridge University Press.
- Schultnik, H. (1962). *De Morphologische valentie van het ongelede adjectief in modern Netherlands*. Den Haag: Van Goor Zonen.
- Shaqaji, V. (2007) *Introduction to morphology*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Stekauer, P. & Lieber, R. (2005). *Handbook of word-formation*. Dordrecht: Springer.
- Tabatabayi, A (2007). Compounding in Persian, *Nameye Farhangestan*, 35, 186-213 [In Persian].
- Van, M. J. (1985). *On the paradigmatic dimension of morphological creativity*. Dordrecht: Foris.



## Research article: A Constructional Account of Word Formation in Persian: Evidence from Compounding

Ali Safari<sup>1</sup>  
Leila Niknasab<sup>2</sup>

Received: 23/02/2019  
Accepted: 19/08/2019

### Abstract

This paper is aimed at describing compound nouns and word formation in Persian from the standpoint of Cognitive Grammar (Langacker, 1991) and Construction Morphology (Booij, 2010). To this end, authors deny the existence of word formation rules as concatenation of morphemes and describe compound nouns from Langacker's usage-based model (Langacker, 2000), which includes word formation templates and hierarchical lexicon.

Our aim in this study is to present arguments in favor of construction morphology approach to word formation in Persian. Based on this analysis, compounds including exocentric and endocentric compounds are dominated by the following schemas in Persian lexicon. The schema in (1) is the schema for endocentric compounds like '*češm pezešk*' (oculist). Exocentric compounds like *naxon xošk* (*scrooge*), are not compositional so they are represented as specific constructions with a fixed meaning as (2). The schemas in (1) and (2) pair a form with a specific meaning in the form of a morphological construction.

(1)  $[[X]_X [Y]_Y]_Z$  'Y with relation R to X'

(2)  $[[X]_X [Y]_Y]_Z$  'FIXED MEANING'

It will be shown that a constructional approach to word formation and compounding in Persian leads to express more explicit generalizations on Persian word formation.

The concept of construction as a traditional notion used in linguistic analyses and books is defined as a pairing of form and meaning. A construction is a syntactic pattern in which particular formal properties are associated with specific semantics that is not completely compositional, but yet predictable. For example, in linguistics we speak of the passive construction because sentences with passive meaning have a specific syntactic form that correlates with a specific passive meaning.

---

<sup>1</sup> PhD in Linguistics, Assistant Professor, Hazrat-e Masoumeh University (corresponding author); [a.safari@hmu.ac.ir](mailto:a.safari@hmu.ac.ir)

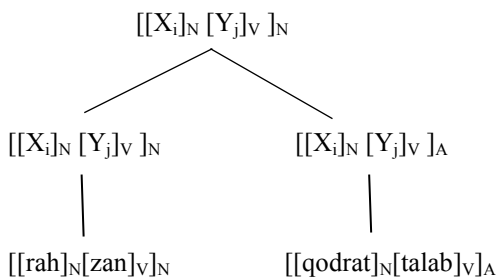
<sup>2</sup> MA in English Translation, Lecturer, Hazrat-e Masoumeh University; [l.niknasab@hmu.ac.ir](mailto:l.niknasab@hmu.ac.ir)

In Goldberg (1995), it is argued that an entirely lexically-based, or bottom-up, approach fails to account for the full range of data in languages. Particular semantic structures together with their associated formal expression must be recognized as constructions independent of the lexical items which instantiate them. According to Construction Grammar, a distinct construction is defined to exist if one or more of its properties are not strictly predictable from knowledge of other constructions existing in the grammar.

In a constructional approach to word formation, we may dispense with the notion of rule, which is an operation on a base, but rather focus on the output of word formation processes or schemas. These schemas are general patterns which are dominating all existing complex words and are sources of new words. These new words/output of morphological operations are instantiations of morphological schemas and inherit all predictable properties of schemas. The main property of CM is based on the paradigmatic relationships between morphological schemas; in other words, the morphological structure of complex words is identified based on their paradigmatic relationships with other complex words. These schemas form part of a hierarchical lexicon in which schemas dominate individual complex words. By default, complex words inherit the information specified in schemas, but a particular piece of information may be overruled by an individual lexical item that instantiates a specific schema (Booij, 2010). In hierarchical lexicon, there are intermediate levels of generalizations. These are intermediate schemas between the individual words and the most abstract word formation schemas, expressing generalizations about subsets of complex words of a certain type (Booij, 2005). Lexicon has a hierarchical organization containing all levels of constructions, the most abstract schemas, intermediate constructions and finally concrete lexical items.

The following schemas in (3) and (4) show the construction associated with agentive compounds in Persian such as "rahzan" and diagram (5) shows the hierarchy of schemas.

- (3)  $[[X_i]_N [Y_j]_V ]_N$  'AGENT of ACTION<sub>j</sub> on SEM<sub>i</sub>'  
 (4)  $[[X_i]_N [Y_j]_V ]_A$  'AGENT of ACTION<sub>j</sub> on SEM<sub>i</sub>'



(5) hierarchy of schemas

Synthetic compounds in (6) are formed in two steps. First, 'xod' (self) is attached to the verbal stem to form a non-existing word and then *-i* is added to the bound verbal stem.

- (6)  
xodkoši (suicide)  
xodsuzi (self-burning)  
xodzani (self-mutilation)  
xodsazi (foppishness)

The shared feature of these words is that all of them are formed by adding the suffix *-i* to a bound compound verbal stem as their base which forms a 'morphological construct' itself and takes the main role in larger construction in deriving synthetic compounds. From the constructionist standpoint, the following pattern in (7) forms a verbal construction which is the base of many derivations in Persian. We assume such morphological entity as a schema in the hierarchical lexicon and the output of such schema is a possible but non-existing word.

- (7) [*xod*- [present stem]<sub>V</sub>]<sub>V</sub>

A compound stem/base in terms of CM hierarchical lexicon forms an intermediate stage in the formation of an even more complex word. This non-existing possible word is a bound compound verbal stem. In the next step, this schema plays the role of the base in deriving a new and more complex word with suffix *-i*. The schema is shown in (8):

- (8) [[bound verbal stem]<sub>A</sub>- *i*]<sub>A</sub>

In the formation of these nouns an intermediate adjective like *xodsuz* or *xodkoš* is certainly a possible noun. Yet, we should not require the existence of this noun as a necessary intermediate step in the coining of these words. Based on CM, these two word formation templates are conflated with each other and by unification of these templates, compounding and derivation can occur at the same time. That is, we assume a unified template of the following form for such nouns:

- (9) [*xod* [present stem]<sub>V</sub>-*i*]<sub>N</sub>

In sum, by representing word formation processes as constructional schemas that can be unified, it is possible to express that a multiply complex word can be derived in one step from a base word that is two degrees less complex.

In this paper, it is shown that a constructional account of compounding in Persian leads to expressing more explicit generalizations on Persian word formation. A number of arguments were presented to support the constructional analysis of word formation in Persian.

**Keywords:** Construction, Construction Morphology, Word Formation Templates, Hierarchical Lexicon, Persian

## رده‌شناسی ساختِ شرطی در زبان فارسی نو<sup>۱</sup>

سیده عاطفه بقایی<sup>۲</sup>

مهرداد نغزگوی کهن<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۲۵

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

طبقه‌بندی انواع ساختِ شرطی در زبان‌های گوناگون از جنبه معنایی، نحوی، صوری، رده‌شناختی و موارد مشابه انجام گرفته‌است. در این مقاله، به بررسی انواع ساختِ شرطی در زبان فارسی نو، بر اساس رده‌شناسی دکلرک و رید (Declerck & Reed, 2001) پرداختیم. بر پایه این رده‌شناسی معنایی، جهان ممکن بندِ شرط، به دو دسته حقیقی و نظری گروه‌بندی می‌شود. جهان ممکن نظری، می‌تواند ختنی یا غیرختنی باشد و غیرختنی، به چهار گونه بسته، باز، غیر قطعی و ضد حقیقی دسته‌بندی می‌شود. در این پژوهش، جمله‌های شرطی برگرفته از ۱۱۰ کتاب، از قرن‌های چهارم تا چهاردهم هجری قمری مورد بررسی قرار گرفتند. تحلیل جمله‌های شرطی زبان فارسی نو نشان داد که کاربرد

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.24616.1658

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانش‌آموخته دانشگاه بوعلی سینا (نویسنده مسئول)؛

abaghacai92@basu.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه بوعلی سینا؛

mehrdad.kohan@basu.ac.ir

ساخت شرطی در قرن‌های متقدم نسبت به قرن‌های متأخر بسیار بیشتر بوده‌است. همچنین، جمله‌های شرطی این زبان، مشتمل بر گونه‌های حقیقی، خنثی، بسته، باز، غیر قطعی و ضد حقیقی هستند و جمله‌های شرطی از نوع باز، بالاترین فراوانی رخ‌داد را دارند. بنابراین، ساخت شرطی زبان فارسی نو با رده‌شناسی مورد اشاره همخوانی دارد. بالاتر بودن فراوانی رخ‌داد جهان ممکن دوباره از آن‌جا ناشی می‌شود که در این جهان ممکن، موقعیتی فرضی که احتمال وقوع دارد، در نظر گرفته می‌شود و قطعیتی درباره وقوع آن وجود ندارد. این تعبیر با کارکرد ساخت شرطی بیشترین همخوانی را دارد.

**واژه‌های کلیدی:** رده‌شناسی، ساخت شرطی، شرطی باز، بسامد، زبان فارسی نو

نو

## ۱. مقدمه

از جنبه ساختاری، جمله شرطی جمله‌ای مرکب است که از دو بند پایه و پیرو تشکیل شده‌است که به ترتیب همان بندهای جزای شرط<sup>۱</sup> و شرط<sup>۲</sup> به شمار می‌روند و بیشتر زبان‌ها از واژه‌های ربط شرطی برای نشان‌دار کردن این ساخت بهره می‌برند. ساخت‌های شرطی در زبان‌ها از دیدگاه‌های متفاوتی مورد بررسی قرار گرفته‌اند و رده‌شناسی‌های گوناگونی نیز برای آن‌ها ارائه شده‌است. هر چند، با بررسی پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه در زبان فارسی، با این موضوع روبه‌رو شدیم که در این زبان ساخت‌های شرطی عمدتاً براساس دیدگاه‌های سنتی بررسی شده‌اند. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به آثار بهار و همکاران (Bahar et al., 1972)، ناتل خانلری (Nattel- 1977، khanlari, 1977)، وحیدیان کامیار (Vahidiyan Kamyar, 1985)، ابوالقاسمی (Abolghasemi, 1996) و ماهوتیان (Mahootian, 1999) اشاره کرد. در این زمینه، پژوهشی که مبتنی بر بررسی‌های رده‌شناختی-معناشناختی باشد و طبقه‌بندی ساخت شرطی را انجام داده باشد، انجام نگرفته‌است. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد مطالعه پیکره‌بنیاد ساخت‌های شرطی در زبان فارسی که در پژوهش‌های پیشین وجود نداشته‌است، در طبقه‌بندی انواع ساخت شرطی در این زبان مؤثر خواهد بود. بنابراین، در این پژوهش پیکره‌ای مشخص، از متن‌های نوشتاری زبان فارسی نو، مورد بررسی قرار خواهد گرفت تا بتوان گونه‌های مختلف شرطی و فراوانی رخ‌داد هر یک را مشخص کرد. به بیان دیگر، در این پژوهش بر آنیم تا گونه‌های مختلف

<sup>1</sup> apodosis

<sup>2</sup> protasis

ساخت‌های شرطی را در زبان فارسی نو بر پایه پژوهش‌های رده‌شناختی مشخص کنیم و طبقه‌بندی این ساخت را در زبان مورد اشاره نشان دهیم. از سوی دیگر، در این پژوهش مطالعه فراوانی رخداد ساخت شرطی طی قرن‌های چهارم تا چهاردهم هجری قمری مورد بررسی قرار خواهد گرفت. در این بخش از مقاله، نخست به بررسی پژوهش‌های پیشین در زمینه طبقه‌بندی ساخت شرطی می‌پردازیم. سپس، چارچوب نظری رده‌شناختی این مقاله را بیان خواهیم کرد. بخش‌های پسین مقاله نیز، به ترتیب به بررسی روش پژوهش، تجزیه و تحلیل داده‌ها و یافته‌ها اختصاص یافته‌است.

### ۱.۱. ساخت شرطی

شاتر (Schachter, 1971) شرطی‌ها را به دو طبقه واقعی<sup>۱</sup> و غیر واقعی<sup>۲</sup> گروه‌بندی کرده‌است. از دیدگاه وی، شرطی‌های واقعی به موقعیت‌هایی اشاره دارند که در جهان واقعی روی می‌دهند و می‌توانند شرطی‌های حال، گذشته و عمومی<sup>۳</sup> باشند. شرطی‌های غیرواقعی نیز به آینده و تخیلی گروه‌بندی می‌شوند و شرطی‌های تخیلی مشتمل بر دو گونه هستند که مشتمل بودند بر شرطی‌های ضد حقیقی<sup>۴</sup> و شرطی‌های فرضی<sup>۵</sup>. به باور لیچ (Leech, 1971. p. 119-120) جمله‌های شرطی در زبان انگلیسی، می‌توانند بیانگر یک شرطی واقعی یا باز<sup>۶</sup> و یا یک شرطی غیر واقعی باشند. جمله‌های «اگر یک دسر می‌خواهی، پول بیشتری باید پردازی» و «اگر یک دسر خواسته بودی، پول بیشتری باید می‌پرداختی»، به ترتیب شرطی واقعی و غیرواقعی هستند. وی یکی از رایج‌ترین گونه‌های شرطی واقعی در این زبان را شرطی می‌داند که به زمان آینده اشاره می‌کند و محدودیت‌های ویژه‌ای بر مرجع زمانی شرطی یا صورت‌های زمان دستوری برای بیان آن وجود ندارد. از سوی دیگر، ساخت زبانی با معنای فرضی که اغلب با استفاده از زمان دستوری گذشته ساخته می‌شود، شرطی غیرواقعی است. دانسی‌گیر و همکاران (Dancygier et al., 1984) انواع شرطی را مشتمل بر حقیقی<sup>۷</sup>، نظری<sup>۸</sup> و فرضی دانسته‌اند. به باور آن‌ها شرطی حقیقی، به رویدادهای حال یا گذشته ارجاع می‌دهد که اظهارات درست هستند. البته، برخی از جمله‌های

<sup>1</sup> real conditional

<sup>2</sup> unreal conditional

<sup>3</sup> generic

<sup>4</sup> counterfactual

<sup>5</sup> hypothetical

<sup>6</sup> open

<sup>7</sup> factual

<sup>8</sup> theoretical

شرطی حقیقی نیز، ممکن است تعبیر فرضی داشته باشند و به بیان دیگر، اظهارات درست نباشند. شرطی‌های حقیقی گذشته نزدیک به شرطی‌های فرضی گذشته است؛ چرا که آن شرطی‌ها نیز بازگویی‌های درستی هستند که بیانگر حقیقت به صورت منفی هستند. از سوی دیگر، شرطی‌های نظری، بازگویی‌های نادرستی هستند که به زمان‌های حال، گذشته و آینده می‌توانند ارجاع دهند. شرطی‌های فرضی، بازگویی‌های درستی هستند که به صورت منفی بیان می‌شوند و به زمان حال یا گذشته ارجاع می‌دهند. جمله‌های زیر به ترتیب شرطی حقیقی، نظری و فرضی هستند: «او به من گفته که تو ازدواج کرده‌ای» اگر او به تو چنین چیزی گفته، دروغ گفته است»، «اگر تو در میان‌ترم نمره الف بگیری، در پایان‌ترم هم نمره الف خواهی گرفت» و «اگر او به قطار رسیده بود، سر وقت می‌رسید». آتاناسیادو و همکاران (Athanasiadou et al., 1997, p. 61-62) شرطی‌ها را در سه گروه کلی قرار داده‌اند که مشتمل اند بر شرطی‌های رویدادی که در آن‌ها بیشتر دو رویداد یا وضعیت همزمان بیان می‌شوند، شرطی‌های فرضی و شرطی‌های کاربردی. از دیدگاه ویرزبیکا (Wierzbicka, 1997, p. 18-26) «اگر»<sup>۱</sup> از نخستی‌های مفهومی است که یک جهانی واژگانی است؛ زیرا در همهٔ زبان‌ها تکواژ یا واژه‌ای وجود دارد که نشانگر آن است. وی معتقد است، رابطهٔ شرطی منحصر به فرد و بنیادین است. به بیانی، از نخستی‌های مفهومی است. البته، اشاره به این نکته ضروری است که «اگر» می‌تواند کاربردهای گوناگونی داشته باشد و همواره به عنوان نخستی مفهومی در نظر گرفته نمی‌شود. ویرزبیکا (همان) تمایزی چهارگانه میان انواع جمله‌های شرطی قرار داده است که به ترتیب مشتمل اند بر ضد حقیقی منفی، ضد حقیقی مثبت، فرضی و شرطی. وی نوع اول و دوم را روی هم رفته ضد حقیقی نامیده است. در جمله‌های «اگر به آن‌جا نرفته بودی، مریض نمی‌شدی»، «اگر درس‌ات را خوب خوانده بودی، در امتحان قبول می‌شدی»، «اگر دیروز می‌رفتیم، زودتر می‌رسیدیم» و «اگر غذایت را بخوری، به سینما می‌رویم»، به ترتیب این گونه‌ها دیده می‌شود. مورسیا و همکاران (Murcia et al., 1999) شرطی‌ها را در سه طبقهٔ اصلی قرار داده‌اند که مشتمل اند بر شرطی‌های حقیقی، آینده و تخیلی. بر پایهٔ دیدگاه آن‌ها شرطی‌های حقیقی می‌توانند بدون زمان یعنی خارج از محدودهٔ زمانی باشند، یا بیانگر عادت‌ها یا حقایق علمی باشند و یا اینکه می‌توانند مقید به زمان باشند؛ یعنی به زمان‌های حال، گذشته یا زمان‌های دیگر اشاره کنند. فینتل (Fintel, 2011) به دو نوع اصلی شرطی اخباری و التزامی یا ضد حقیقی اشاره کرده است. منظور از شرطی اخباری شرطی است که در آن درستی بند شرط به گونه‌ای مشخص است، در حالی که در التزامی بند شرط درست نیست. هر چند،

---

<sup>۱</sup> IF

آنچه روشن است این است که در شرطی التزامی، ضد حقیقی بودن همواره به عنوان بخشی از معنا منتقل نمی شود. به باور پالم (Palmer, 2013, p. 168-170) در زبان انگلیسی سه نوع شرطی واقعی، غیر واقعی و ضد حقیقی وجود دارد. در شرطی واقعی، گوینده به اینکه دو گزاره به یکدیگر مرتبطند، اشاره می کند و عقیده شخصی خود درباره درستی هیچ یک از گزاره ها را بیان نمی کند. در شرطی غیر واقعی، گوینده از درستی رخ داد دو گزاره اطمینانی ندارد. در ضد حقیقی، نشان داده می شود که اگر موقعیت مورد نظر متفاوت از آنچه رخ داده است می بود، چه رویدادی به انجام می رسید.

در زبان فارسی ساخت های شرطی، عمدتاً بر اساس دیدگاه های سنتی بررسی شده اند و پژوهش های مبتنی بر رده شناسی در این زمینه به ندرت مشاهده شده است. بهار و همکاران (Bahar et al., 1972, p. 35-36) وجه های فعل ها در زبان فارسی را بر شش دانسته اند که مشتمل اند بر وجه اخباری، التزامی، شرطی، امری، وصفی و مصدری. بر پایه دیدگاه آن ها وجه شرطی، آن است که کار به صورت شرط بیان شود؛ مانند «اگر رفتی بردی و اگر خفتی مردی» و در زبان فارسی برای این وجه صیغه ویژه ای وجود ندارد و بیشتر به صورت فعل التزامی گفته می شود. همچنین گاهی در نظم و نثر علامت جمله شرطی را وجود واژه هایی همانند «اگر، هرگاه و موارد مشابه» دانسته اند. بر پایه دیدگاه ناتل خانلری (Natel-Khanlari, 1977, p. 146-154) جمله پیرو همیشه توضیحی به جمله پایه می افزاید که این توضیح گاهی درباره زمان رخ داد فعل پایه است، گاهی علت، گاهی قرض و گاهی شرط. هرگاه در جمله پیرو، شرطی وجود داشته باشد، انجام یافتن فعل پایه مسلم نیست. زیرا اگر آن شرط محقق نشود در آن صورت فعل اصلی نیز انجام نخواهد گرفت. وی آوردن بند شرط را برای بیان یکی از مفاهیم فرض ساده، احتمال یا بیان امر ناممکن می داند. از دیدگاه وحیدیان کامیار (Vahidiyan Kamyar, 1985, p. 44-46) در فارسی امروز برخلاف زبان های فرانسه و انگلیسی وجه شرطی وجود ندارد و از همان صیغه های وجوه اخباری، التزامی و امری استفاده می شود. همچنین در فارسی امروز، فعل بند پیرو از وجه اخباری یا التزامی و فعل بند پایه از وجه اخباری یا التزامی یا امری است. به باور وی، هدف شرط بیان امر محال یا فرضی، امر محتمل و شرط ساده است. در امر محال یا فرضی، پایه و پیرو هر دو غیر واقعی یا فرضی هستند و زمان فعل پایه و پیرو هر دو ماضی استمراری یا ماضی بعید است؛ مانند «اگر امسال گندم می کاشت، محصول خوبی برمی داشت». در امر محتمل، جمله ای شرطی بیان می شود که احتمال وقوع آن می رود. در این گونه، فعل پیرو یا همان فعل بند شرط ممکن است ماضی نقلی، ماضی بعید و حتی آینده باشد و پایه یا جزای شرط نیز ممکن است ماضی نقلی



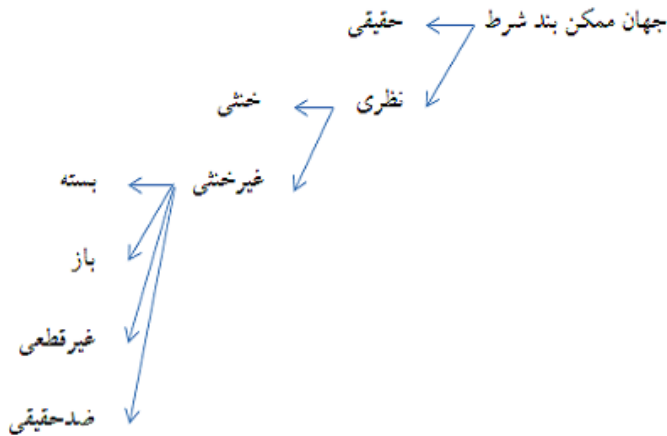
باشد. در نوع سوم که شرط ساده است و فقط شرط را می‌رساند، فعل پیرو در وجه اخباری است؛ مانند «اگر چنان چه در باب ترجمهٔ حال وی اطلاعاتی دارید، لطفاً مرقوم فرمایید». ماهوتیان (Mahootian, 1999, p. 233) معتقد است التزامی یا اخباری بودن فعل بند شرط بستگی به صادق یا کاذب بودن معنی بند شرط یا میزان احتمال وقوع آن دارد. از نظر وی بند شرط در چهار صورت با وجه التزامی می‌آید که مشتمل اند بر ۱. اگر شرط و جزای شرط هر دو به زمان آینده مربوط باشند. ۲. اگر بند شرط به واقعه یا حالتی ممکن اشاره کند و فعل «بودن» در آن به کار رفته باشد. ۳. اگر بند شرط به شرطی ممکن در زمان گذشته اشاره کند و جزای شرط مربوط به حال یا آینده باشد. ۴. اگر در بند شرط شک و تردید نباشد. همچنین جملهٔ شرطی در چند صورت با وجه اخباری به کار می‌رود که مشتمل اند بر ۱. اگر به شرطی غیرممکن در زمان حال یا گذشته اشاره شده باشد. ۲. اگر به عملی که قبل از عمل دیگر اتفاق می‌افتد، اشاره شده باشد. ۳. اگر به عملی که در گذشته اتفاق افتاده است، اشاره شده باشد. ۴. اگر به شرطی ممکن در زمان حال اشاره شده و در بند شرطی از فعل «بودن» استفاده نشده باشد. ۵. اگر شک و تردیدی در شرط نباشد، در این حالت می‌توان به جای وجه التزامی از زمان حال اخباری استفاده کرد. بقایبی و نغزگوی کهن (Baghāei & Naghzguy Kohan, 2018)، به بررسی جمله‌های شرطی زبان فارسی معاصر بر پایهٔ چارچوب نظری دکلرک و رید (Declerck & Reed, 2001) پرداخته‌اند. آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که رده‌شناسی مورد اشاره، بر جمله‌های زبان فارسی معاصر قابل اجرا است و ساخت شرطی این زبان با این رده‌شناسی همخوانی دارد. بنابراین، در زبان فارسی معاصر جهان ممکن بند شرط، می‌تواند از نوع حقیقی یا نظری باشد و اگر از نوع نظری باشد، می‌تواند خنثی یا غیرخنثی باشد. در مواقعی که جهان ممکن بند شرط از نوع غیرخنثی بوده‌است، یکی از انواع بسته، باز، غیر قطعی و ضد حقیقی در جمله‌های شرطی قابل مشاهده است.

### ۱.۲. رده‌شناسی ساخت شرطی

همان‌گونه که مشاهده شد در مطالعهٔ ساخت‌های شرطی طبقه‌بندی‌های گوناگونی ارائه شده‌است. چارچوب نظری مورد استفاده در این پژوهش دکلرک و رید (Declerck & Reed, 2001) است که چارچوبی معنایی است و طبقه‌بندی انواع ساخت شرطی بر پایهٔ معنای ساخت شرطی و بر پایهٔ نوع جهان ممکن<sup>۱</sup> بند شرط انجام می‌گیرد. جهان ممکن بند شرط، در وهلهٔ اول می‌تواند جهان

<sup>۱</sup> possible world

حقیقی یا نظری باشد. اگر جهان ممکن نظری باشد، می تواند خنثی<sup>۱</sup> یا غیرخنثی<sup>۲</sup> باشد. چنانچه جهان ممکن بند شرط از نوع غیرخنثی باشد، خود می تواند بسته<sup>۳</sup>، باز، غیرقطعی<sup>۴</sup> و ضدحقیقی باشد. این رده شناسی در شکل (۱) دیده می شود:



شکل ۱: رده شناسی جهان های ممکن بند شرط

تفاوت بین شرطی های با بند شرط حقیقی و نظری بر پایه نوع جهان ممکن است که در بند شرط به آن اشاره می شود. در شرطی های با بند شرط حقیقی، موقعیت بند شرط به عنوان یک حقیقت تعبیر می شود، به گونه ای که بخشی از جهان واقعی را تشکیل می دهد. در این گونه شرطی، گوینده به درستی بند شرط در جهان واقعی، معترف است و جهان ممکن حقیقی به موقعیتی اشاره می کند که یا روی داده است و یا در حال روی دادن است؛ مانند «اگر من مشکلی داشتم، همیشه پیش مادر بزرگم می رفتم». این در حالی است که در شرطی های با بند شرط نظری، بند شرط درباره یک موقعیت فرضی صحبت می کند و جهان ممکن نظری موقعیتی دارد که در ذهن گوینده است و بنابراین جهانی نظری می سازد (Declerck & Reed, 2001, p. 65-66). یک شرطی که بند شرط آن به جهان نظری اشاره می کند، اگر هیچ گونه ارتباطی با جهان واقعی نداشته باشد، از گونه خنثی یا نظری خنثی خواهد بود. گوینده ای که از شرطی خنثی استفاده می کند، هیچ گونه فرض یا از پیش انگاری درباره احتمال شبیه بودن جهان نظری با جهان واقعی ندارد؛ مانند

<sup>1</sup> neutral

<sup>2</sup> nonneutral

<sup>3</sup> closed

<sup>4</sup> tentative

«اگر خانمی سابقهٔ سرطان در خانواده‌اش وجود دارد، هر سال باید مورد بررسی قرار گیرد». از سوی دیگر، اگر گوینده از شرطی با بند شرط غیرخنتی استفاده کند، در این صورت بند شرط از پیش‌انگاری دربارهٔ میزان شباهت جهان نظری به جهان واقعی دارد. این به آن معناست که تا چه میزان شرط در جهان واقعی می‌تواند درست باشد. با توجه به میزان این احتمال می‌توان به چهار نوع شرطی نظری غیرخنتی اشاره کرد که در آن‌ها از پیش‌انگاریِ مطابقتِ موقعیت بند شرط با جهان واقعی می‌تواند درست، احتمالاً درست، غیرمحمّل و نادرست باشد که به ترتیب به آن‌ها شرطی بسته، باز، غیر قطعی و ضد حقیقی گفته می‌شود (همان، ۶۷-۷۲). در شرطی با جهان ممکن بسته، گوینده فرض می‌کند موقعیت بند شرط در جهان واقعی درست است. بنابراین در شرطی‌های با بند شرط بسته، بند شرط به عنوان یک حقیقت شناخته شده نیست، بلکه فرض می‌شود که در جهان واقعی درست است؛ مانند «اگر شما چیزی دربارهٔ این موضوع می‌دانید، به من بگویید». اگر مطابقت جهان ممکن بند شرط با جهان واقعی مشخص نباشد، جهان ممکن بند شرط باز خواهد بود؛ یعنی دربارهٔ مطابقت جهان ممکن و واقعی نه قطعیت وجود دارد، نه محتمل است و نه غیرمحمّل؛ مانند «اگر قطار دیر برسد، ما قرار ملاقاتمان را از دست خواهیم داد» (همان، ۹۱-۹۳). در جهان ممکن غیرقطعی، تطابق جهان ممکن بند شرط با جهان واقعی غیرمحمّل است، اما غیرمحمّل نیست. در واقع در این نوع شرطی، بیشتر احتمال دارد که موقعیت بند شرط در جهان واقعی نادرست باشد؛ مانند «اگر او استعفا می‌داد، خوشحال می‌شدم» (همان، ۹۳-۹۸). در نهایت، جملهٔ شرطی که در آن فرض شود جهان نظری بند شرط در تقابل با حقیقت است؛ یعنی کاملاً با جهان واقعی متفاوت است، شرطی با بند شرط ضدحقیقی خواهد بود، مانند «من اگر به جای تو بودم، هرگز با آن‌ها نمی‌رفتم» (همان، ۹۹).

## ۲. روش پژوهش

هدف مقاله حاضر، بررسی رده‌شناختی ساخت‌های شرطی در زبان فارسی نو بوده است. بنابراین لازم است پیکره‌ای که از جامعیت کافی برخوردار باشد، مورد بررسی قرار گیرد؛ چرا که در مطالعات رده‌شناختی، وجود پیکره‌ای مناسب در تحلیل داده‌ها لازم است. بر پایهٔ دیدگاه ارانسکی (Oranski, 2008)، زبان‌های ایرانی نو آن دسته از زبان‌هایی هستند که از نظر تاریخی از قرن‌های دوم و سوم قمری یا هشتم و نهم میلادی، که آغاز نگارش آن‌ها به خط عربی است، شروع می‌شوند. آغاز این دوره هم‌زمان با پیروزی عرب و گسترش اسلام و رواج خط عربی است. در قرن‌های اول و دوم هجری یا هفتم و هشتم میلادی، زبان فارسی جانشین گویش‌های ایرانی

شمال غربی شد و به طور وسیعی در ایران غربی و خراسان گسترش یافت. پس از فتح عرب، برای نگارش فارسی از خط عربی که چند نشانه ویژه آواهای ویژه فارسی به آن افزوده شده بود، استفاده شد. این زبان که به خط عربی نوشته می‌شود و در منابع‌ها به نام پارسی، فارسی یا پارسی دری شناخته شده‌است، در نوشته‌های علمی به فارسی نو معروف شده‌است (همان، ۱۰۳-۱۰۵). بنابراین، بازه زمانی مورد مطالعه در این مقاله قرن چهارم تا چهاردهم هجری قمری است و به منظور گردآوری جمله‌های شرطی متن‌های منشور این بازه، تعداد ۱۰ کتاب از هر قرن و ۵۰۰۰ واژه از هر کتاب مورد بررسی قرار گرفت. به این منظور از آثاری مانند «تاریخ ادبی ایران»، نوشته ادوارد برون<sup>۱</sup>، «تاریخ ادبیات فارسی»، نوشته هرمان اته<sup>۲</sup>، «تاریخ ادبیات در ایران»، نوشته ذبیح الله صفا و «هزار سال نثر پارسی»، نوشته کریم کشاورز بهره گرفته شد. هر چند، استفاده از این آثار فقط به منظور دست‌یابی به نام نویسندگان و نام متن‌های به نثر بوده‌است. به بیان دیگر، گردآوری داده‌ها و پیکره مورد نظر با مراجعه به اصل متن‌ها انجام پذیرفت. به این منظور، نگارنده فقط از نسخه‌های اصلی استفاده کرده‌است و نسخه‌هایی که به صورت تایپ شده در صفحه‌های وب وجود داشتند، کنار گذاشته شدند. به این منظور که داده‌ها از اصالت کافی برخوردار باشند و بررسی‌ها از خطای احتمالی تایپ‌کننده‌ها در امان باشند. سپس نگارندگان به هر یک از ۱۱۰ کتاب مورد بررسی، مراجعه کردند. از هر کتاب به طور متوسط ۳۰ صفحه به صورت تصادفی از بخش‌های مختلف کتاب، بررسی شد و همه جمله‌های شرطی از این پیکره استخراج شد. سپس، نگارندگان بر پایه طبقه‌بندی دکلرک و رید (Declerck & Reed, 2001) به تحلیل همه جمله‌های شرطی استخراج شده پرداختند. بنابراین، تعداد ۱۱۰ کتاب، ۵۵۶۰۷۲ واژه و ۳۰۴۵ صفحه بررسی شد. به بیان دیگر، از هر قرن به طور متوسط ۵۰۵۵۲ واژه و ۲۷۷ صفحه بررسی شده‌است. با بررسی این پیکره تعداد ۳۶۴۸ جمله شرطی به دست آمده‌است. نام‌های کتاب‌های مورد بررسی از هر قرن، در جدول زیر آورده شده‌است.

<sup>1</sup> E. Broene

<sup>2</sup> C. H. Ethe

**جدول ۱: نام کتاب‌های مورد استفاده در پیکره**

قرن	منبع‌های پیکره
۴	شرح التعرف لمذهب التصوف، الابنیه عن حقایق الادویه، هدایه المتعلمین فی الطب، تاریخ بلعمی، تفسیر قرآن کمبریج، ترجمه تفسیر طبری، حدود العالم من المشرق الی المغرب، بخشی از تفسیری کهن، نورالعلوم، تفسیر قرآن پاک.
۵	سیر الملوک (سیاست‌نامه)، زین الاخبار: تاریخ گردیزی، سفرنامه، رساله آثار علوی، تاریخ بیهقی، التفهیم، قابوس‌نامه، کشف المحجوب، طبیعیات: دانشنامه علانی، نوروزنامه.
۶	سمک عیار، التصفیة فی احوال المتصوفة: صوفی‌نامه، روضه المذنبین و جنه المشتاقین، اسرار التوحید فی مقامات شیخ ابی سعید، لمعه السراج لحضرة التاج: بختیارنامه، چهار مقاله، فارس‌نامه، سلجوق‌نامه، مقامات حمیدی، کلیله و دمنه.
۷	تاریخ جهانگشای جوینی، مرزبان‌نامه، تاریخ رویان، لطائف الحکمه، مشارق الدراری: شرح تأییه ابن فارض، نوادر التبادر البهادر، طبقات ناصری، تاریخ شاهی، مکتوبات، کلیات سعدی.
۸	طوطی‌نامه، نزه القلوب، تاریخ بناکتی: روضه الالباب فی معرفه التواریخ و الانساب، مناقب العارفين، جامع التواریخ، کلیات عبید زاکانی، رساله سهسالار در احوال مولانا جلال الدین مولوی، تاریخ و صاف، مجمع الانساب، اوراد الاحباب و فصوص الاداب.
۹	ظفرنامه: تاریخ فتوحات امیر تیمور گورکانی، تذکره الشعراء، روضه الصفا فی سیره الانبیا و الملوک و الخلفاء، داراب‌نامه، مطلع سعدین و مجمع بحرین، بهارستان، زبده التواریخ، جواهر الاسرار و زواهر الانوار، روضه الشهداء، تاریخ گیلان و دیلمستان.
۱۰	بدایع الوقایع، تاریخ نگارستان، شرفنامه: تاریخ مفصل کردستان، جواهر الاخبار، لب التواریخ، احسن التواریخ، منهج الصادقین فی الزام المخالفین، حبیب السیر، تحفه سامی، حدیقه الشیعه.
۱۱	تاریخ مازندران، ذیل تاریخ عالم امرای عباسی، زینت المجالس، جامع مفیدی، قصص الخاقانی، احیا الملوک، کلمات الصادقین، مجالس المؤمنین، منتخبات آثار، نگارستان عجائب و غرائب.
۱۲	سفارت‌نامه خوارزم، کلثوم ننه، تاریخ سلطانی از شیخ صفی تا شاه صفی، زبده التواریخ، دستور شهریاران، تذکره ریاض الشعراء، شرح معالم الاصول، تاریخ جهانگشای نادری، محبوب القلوب، فرهنگ عقاید شیعه.
۱۳	کتاب احمد، ناسخ التواریخ: زندگانی پیامبر، تاریخ گیتی‌گشا، عرفان الحق، تاریخ قاجار: حقایق الاخبار ناصری، نامه‌های پراکنده قائم مقام فراهانی، شمس و طغرا، پریشان، مجمع التواریخ، لب التواریخ «تاریخ اردلان».
۱۴	دارالمجانین، شطرنج با ماشین قیامت، خانوم، دختر دانی پروین، دخیل بر پنجره فولاد، چشمهایش، شما که غریبه نیستید، مدیر مدرسه، شکر تلخ، سفر.

لازم به اشاره است که روش پژوهش مورد اشاره بر پایه طبقه‌بندی کرسول (Creswell, 2014, p. 43-49) از گونه ترکیبی یا به بیان دیگر، کمی و کیفی بوده‌است؛ چرا که در این پژوهش، نگارندگان با مطالعه داده‌بنیاد به بررسی انواع ساخت شرطی در زبان فارسی نو پرداختند و

پیکره‌ای با این حجم از داده، در زمینه ساخت شرطی در زبان فارسی، پیش از این مورد بررسی قرار نگرفته بود. از سوی دیگر، علاوه بر مطالعه کمی و بسامدی داده‌ها طی قرن‌های گوناگون، جمله‌های شرطی استخراج شده از پیکره با مدل دکلرک و رید (Declerck & Reed, 2001) مطابقت داده شده است. بنابراین مطالعه کیفی نیز در این زمینه انجام گرفته است که مجموع این روش‌ها در تفسیر و تحلیل داده‌ها، پژوهش حاضر را به مطالعه ترکیبی هم‌زمان مبدل ساخته است؛ چرا که از ابزار کمی به منظور بررسی رابطه میان فراوانی رخداد جمله‌های شرطی با گونه‌های مختلف آن‌ها استفاده شده است. از سوی دیگر، جمله‌های شرطی از جنبه معنایی با مدل مورد اشاره مورد تحلیل قرار گرفته و گونه‌های آن‌ها مشخص شده است.

### ۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش از مقاله، به تجزیه و تحلیل یافته‌های به دست آمده از بررسی داده‌های پیکره این پژوهش خواهیم پرداخت.

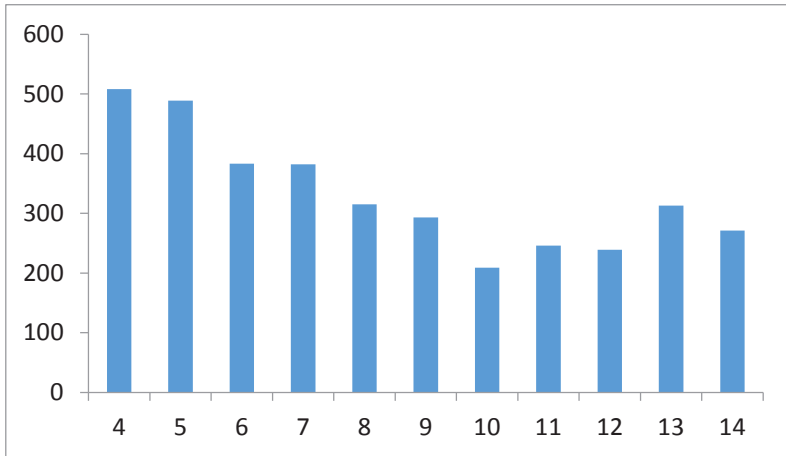
#### ۳.۱. انواع ساخت شرطی

با بررسی جمله‌های شرطی پیکره این پژوهش، به این نتیجه رسیدیم که جمله‌های شرطی زبان فارسی نو را می‌توان در انواع حقیقی، خنثی، بسته، باز، غیر قطعی و ضد حقیقی قرار داد. به بیان دیگر، ساخت شرطی این زبان با رده‌شناسی دکلرک و رید (Declerck & Reed, 2001) مطابقت دارد. البته، بسامد وقوع هریک از این گونه‌ها با یک‌دیگر متفاوت است و برخی از آن‌ها نسبت به دیگر انواع فراوانی بسیار بالاتری دارند. در جمله‌های زیر، نمونه‌ای از هر یک از انواع ساخت شرطی از داده‌های پیکره آورده شده است (در هر مورد در داخل قلاب نوع جمله شرطی مشخص شده است):

۱. اگر بنی اسرائیل نگفتندی انشالله هرگز آن نیافتندی (Balami, 1975, p. 459) [حقیقی].
۲. اگر ایشانرا از آن هوا بیرون آری بمیرند (Hudūd al-‘Ālam, 1984, p. 36) [خنثی].
۳. اگر من رفته باشم و سی سال برآمده بود چون به در مرگ رسی من حاضر شوم (Kharraqāni, 1976, p. 140) [بسته].
۴. اگر به امیر به بدی قصدی باشد شری به پای کنیم (Bayhaqi, 1978, p. 150) [باز].
۵. اعیان و اکابر در این باب سعی می‌کردند که اگر او زنده باشد، مثل این فتنه صد هزار بادید کند (Āmoli, 1970, p. 138) [غیرقطعی].

۶. چیزها می‌گویند از آن فرزند که اگر در خواب دیدمی خواب بر خود حرام کردمی (Mawlānā, 1978, p. 75) [ضدحقیقی].

در شکل (۱) پراکندگی فراوانی رخداد ساخت شرطی در هر قرن مشاهده می‌شود (در نمودارهای ستونی این مقاله، محور افقی و عمودی به ترتیب بیانگر قرن و فراوانی رخداد هستند):



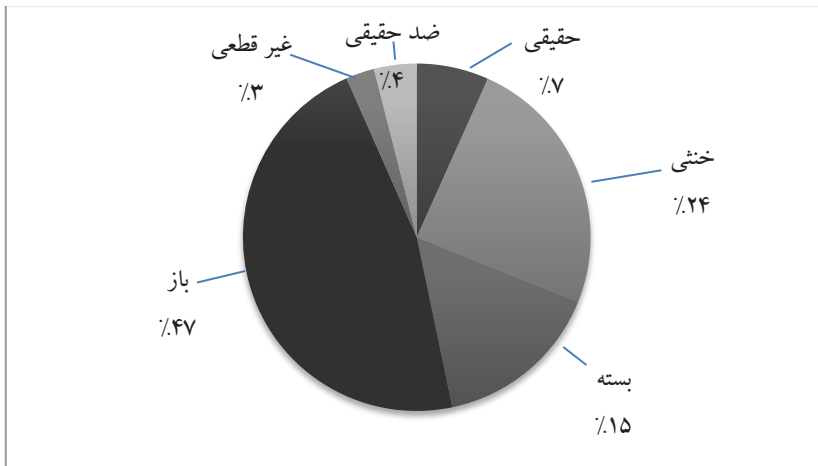
شکل ۱: پراکندگی فراوانی رخدادِ ساخت شرطی در هر قرن

بر پایه شکل (۱)، در قرن‌های پیشین کاربرد ساخت شرطی نسبت به قرن‌های متأخر بیشتر بوده است؛ از قرن چهارم هجری تا قرن دهم، تقریباً روند کاهشی منظمی در فراوانی رخدادِ ساخت شرطی مشاهده می‌شود. در قرن‌های متأخر نیز، روند افزایشی فراوانی رخدادِ ساخت‌های شرطی وجود دارد؛ که البته این امر در قرن حاضر، بر خلاف این روند بوده است. لازم به اشاره است که با افزایش بودن روند کاربرد ساخت‌های شرطی در قرن‌های متأخر، دوباره هم کاربرد چنین ساخت‌هایی نسبت به قرن‌های پیشین بسیار کم‌تر است. همان‌گونه که در شکل بالا دیده می‌شود، در قرن‌های متأخر که روند نسبی افزایشی مشاهده می‌شود، قرن سیزدهم بیشترین فراوانی رخدادِ ساخت شرطی را نسبت به قرن‌های پس از دهم نشان می‌دهد که حتی در این قرن نیز، شمار ساخت شرطی نسبت به قرن چهارم که بالاترین فراوانی رخدادِ شرطی را دارد، تقریباً نیمه است. یافته‌های به‌دست‌آمده از بررسی فراوانی رخدادِ جمله‌های شرطی پیکره از دیدگاه نوع جهان‌های ممکن آن‌ها در جدول (۲) مشاهده می‌شود:

**جدول ۲: فراوانی و درصد رخداد هر یک از انواع جهان‌های ممکن در کل**

نوع جهان ممکن	بسامد وقوع	درصد وقوع
حقیقی	۲۴۵	۶,۷۱
خنثی	۸۸۹	۲۴,۳۶
بسته	۵۷۰	۱۵,۶۲
باز	۱۷۰۲	۴۶,۶۵
غیر قطعی	۹۷	۲,۶۵
ضد حقیقی	۱۴۵	۳,۹۷
مجموع	۳۶۴۸	۱۰۰

بر پایه این یافته‌ها، شکل (۲) به نمایش درآمده است. در این شکل، درصد فراوانی رخداد هر یک از انواع جهان‌های ممکن شرط در همگی داده‌ها نشان داده شده است:



**شکل ۲: درصد فراوانی رخداد جهان‌های ممکن شرط در کل**

همان گونه که در شکل (۲) نشان داده شده است، بیشترین و کم‌ترین فراوانی رخداد در داده‌های پیکره، به ترتیب در پیوند با جهان‌های ممکن باز و غیر قطعی است. جهان ممکن باز با ۶۵.۴۶ درصد، تقریباً در بر دارنده نیمی از جمله‌های شرطی زبان فارسی نو است. بعد از جهان ممکن باز، بسامد جهان‌های ممکن خنثی، بسته، حقیقی، ضد حقیقی و غیر قطعی در رده‌های پسین قرار می‌گیرد. در جهان ممکن شرطی از نوع باز، از پیش‌انگاری گوینده درباره رخدادن موقعیت بند



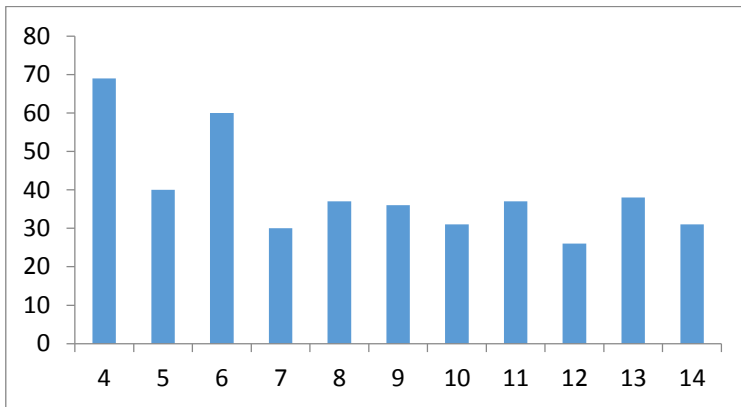
شرط و در پی آن موقعیت بند جزای شرط، به گونه‌ای است که دربارهٔ رخداد آن اطمینان ندارد. هر چند، وقوع آن امری محتمل است. بنابراین، بالا بودن میزان این گونه از شرطی نسبت به دیگر گونه‌ها قابل تبیین است؛ چرا که ساخت مفهومی جملهٔ شرطی در بی‌نشان‌ترین حالت، به گونه‌ای است که هدف گوینده از کاربردش، بیان موقعیتی است فرضی که ممکن است روی دهد. گوینده در واقع روی دادن موقعیتی را مشروط بر روی دادن موقعیتی دیگر می‌داند؛ به بیان دیگر، می‌توان گفت در ساخت شرطی حالت بی‌نشان، همان حالتی است که تصویرگونگی بیشتری دارد و همسو با تجربهٔ گوینده و شنونده از کاربرد چنین ساختی است. با این وجود، کاربرد جملهٔ شرطی برای موقعیتی که روی داده، یا گوینده از روی دادن آن اطمینان دارد و یا حالتی که گوینده از روی ندادنش مطمئن است، ممکن است عجیب به نظر رسد. زیرا، در واقع چنین کاربردهایی از ساخت شرطی تصویرگونه نیستند و ساختی که در زبان تصویرگونه نباشد، می‌تواند ساخت نشان‌دار باشد و در پی آن فراوانی رخدادش پائین بیاید؛ چرا که پردازش زبانی چنین جمله‌هایی دشوارتر از ساخت بی‌نشان است. بنابراین، می‌توان پائین بودن درصد وقوع جهان‌های ممکن غیر قطعی، ضد حقیقی و حقیقی را به این دلیل دانست؛ چرا که در جهان ممکن غیر قطعی، گوینده توصیفگر موقعیتی است که غیر محتمل است، اما غیر ممکن نیست و در جملهٔ شرطی ضد حقیقی، گوینده از روی ندادن موقعیت مورد اشاره اطمینان دارد و در جملهٔ شرطی با جهان ممکن حقیقی نیز، موقعیت بند شرط رخ داده است. بنابراین، کاربرد شرطی در این مواقع کمی عجیب به نظر می‌رسد و از تصویرگونگی لازم برخوردار نیست. بنابراین، همین امر موجب کم‌تر بودن بسامد وقوع این سه نوع شرطی شده است.

### ۳.۲. ساخت‌های شرطی نامتعارف

ساخت شرطی متعارف متشکل از جمله‌ای مرکب است که از دو بند پایه و پیرو تشکیل شده است. این بندها به ترتیب بندهای جزای شرط و شرط هستند که بند شرط مقدم بر بند جزای شرط آورده می‌شود و در هر زبان از واژه یا واژه‌های ربط شرطی در ابتدای بند شرط، برای نشان‌دار کردن ساخت شرطی استفاده می‌شود. هر چند در زبان‌ها همواره ساخت‌هایی غیر از صورت متعارف مورد اشاره نیز، وجود دارند که ممکن است از نظر صوری با ساخت متعارف شرطی متفاوت باشند، اما ساخت شرطی به شمار آیند. از این گونه می‌توان به جمله‌های شرطی اشاره کرد که بدون واژهٔ ربط شرطی به کار می‌روند، جمله‌هایی که ترتیب قرار گرفتن بند شرط و جزای شرط در آن‌ها وارونه است و جمله‌هایی که بند جزای شرط در آن‌ها محذوف است. در این بخش به تحلیل این گونه جمله‌ها می‌پردازیم.

### ۳.۲.۱. جمله‌های شرطی بدون واژه ربط شرطی

در زبان فارسی همانند بسیاری از زبان‌های دیگر، ممکن است جمله‌ای شرطی بدون واژه ربط شرطی به کار رود. در داده‌های پیکره این پژوهش نیز، از مجموع ۳۶۴۸ جمله شرطی تعداد ۴۳۶ جمله شرطی بدون واژه ربط شرطی به کار رفته‌اند. به بیان دیگر، در حدود ۱۲ درصد از همه جمله‌های بدون نشانه شرطی وجود داشتند. در شکل (۳)، پراکندگی فراوانی رخداد جمله‌های شرطی بدون واژه ربط شرطی در قرن‌های گوناگون نشان داده شده‌است:



شکل ۳: پراکندگی فراوانی رخداد جمله‌های شرطی بدون واژه ربط شرطی در قرن‌های گوناگون

در نمونه‌های زیر برخی از این گونه جمله‌ها به عنوان شاهد آورده شده‌است:

۷. این همه را بجوشانی و ضماد کنی بر جگر تا ریم بکشاید (Akhawyni, 1966, p. 444) [خنتی].

۸. رسم ایشان آن بود که هر کجا سلطان بمردم رسیدی او را سجده کردند و صلوات دادندی (Qubādiani, 1957, p. 61) [حقیقی].

۹. فکرت غیر حق بر سر بگذرد از مشاهدت حق محروم گردد (Mustamli, 1985, p. 124) [باز].

۱۰. گفت ای مردک اول الاولینت اینست آخرالآخرینت چه خواهد بود (Zakani, 1964, p. 283) [بسته].

۱۱. بالاترشم چیزی سراغ دارین بگین تا روش بذارم (Shahri, 1969, p. 138) [غیرقطعی].  
در همه جمله‌های بالا، برخلاف نبود واژه ربط شرطی، می‌توان با توجه به معنا و ساخت جمله مرکب پی به شرطی بودن جمله‌ها برد. به بیان دیگر، در همه این جمله‌ها می‌توان وجود واژه ربط

شرطی پنهان را درک کرد، اما همان‌گونه که گفته شد تعداد جمله‌هایی که از این گونه بوده‌اند نسبت به تعداد همه جمله‌ها درصد تا اندازه کمی بوده‌است. بنابراین می‌توان گفت در جمله‌های شرطی زبان فارسی نو، گرایش به کاربرد واژه ربط شرطی وجود دارد. در این زبان همانند بسیاری از زبان‌های دیگر کاربرد واژه ربط شرطی در جمله شرطی، رایج‌تر است. در جدول (۳) فراوانی و درصد رخداد هر یک از انواع جهان‌های ممکن در جمله‌های بدون واژه ربط شرطی آورده شده‌است:

**جدول ۳: فراوانی و درصد رخداد هر یک از انواع جهان‌های ممکن در جمله‌های بدون واژه ربط شرطی**

درصد وقوع	بسامد	نوع جهان ممکن
۹,۶۳	۴۲	حقیقی
۵۹,۴۰	۲۵۹	خشتی
۱۰,۷۷	۴۷	بسته
۱۹,۷۲	۸۶	باز
۰,۴۵	۲	غیر قطعی
۰	-	ضد حقیقی
۱۰۰	۴۳۶	مجموع

همان‌گونه که از داده‌های جدول (۳) بر می‌آید، در جمله‌هایی که بدون واژه ربط شرطی بودند، نزدیک به شصت درصد از موارد جهان ممکن از گونه خشتی بوده‌است. آن‌گونه که نگارندگان با بررسی داده‌ها دریافتند، جمله‌های با جهان ممکن خشتی، اغلب از نوع اول جمله‌های خشتی بوده‌اند؛ به بیان دیگر، از گونه‌ای بوده‌اند که در آن‌ها در بند شرط به یک مجموعه از افراد به صورت کلی اشاره می‌شود و مرجع مشخصی در بافت برای ضمیر مورد استفاده در جمله وجود ندارد. همان‌گونه که روشن است در این جمله‌ها، گوینده هیچ ازپیش‌انگاری درباره‌ی اینکه آیا موقعیت شرط برای فردی مشخص روی خواهد داد یا خیر و میزان احتمال آن وجود ندارد. به نظر می‌رسد در این گونه جمله‌ها، گوینده با به کار بردن چنین شرطی‌ای با مشخص نبودن مرجع صحبتش، دست به نوعی تعمیم‌سازی می‌زند و آن‌چه درباره‌ی آن سخن می‌گوید می‌تواند گروه زیادی از افراد را در کل در برگیرد. از سوی دیگر می‌توان گفت، در جمله‌هایی که واژه ربط شرطی ندارند، گویندگان گرایش دارند که جمله شرطی را به گونه‌ای بیان کنند که از نوع خشتی باشد. چرا که ازپیش‌انگاری درباره‌ی روی دادن موقعیت گزاره بند شرط ندارند.

### ۳.۲.۲. جمله‌های شرطی با ترتیب وارونه بندهای شرط و جزای شرط

تقدم بند شرط بر بند جزای شرط از جهانی‌های زبان‌هاست. هر چند، مواردی در زبان‌ها وجود دارد که این ترتیب وارونه می‌شود و بند جزای شرط مقدم بر بند شرط می‌آید. در داده‌های پیکره از مجموع تعداد ۳۶۴۸ جمله شرطی، در ۱۳۵ جمله جابه‌جایی بند شرط و جزای شرط صورت گرفته بود. به بیان دیگر، در ۳.۷ درصد مواقع ترتیب نامتعارف وجود داشت. بنابراین، در زبان فارسی نو نیز، همانند دیگر زبان‌ها ترتیب غالب، تقدم بند شرط بر جزای شرط است. در مواردی که این ترتیب وارونه می‌شود، اغلب هدف گوینده تأکید بر گزاره جزای شرط است. به بیان دیگر، در این موارد از نظر گوینده اهمیت جزای شرط آن‌قدر بسیار است که به نظر می‌رسد با این جابه‌جایی، میزان مشروط بودن گزاره جزای شرط بر شرط کاهش می‌یابد و گوینده انتظار دارد گزاره جزای شرط در هر صورت رخ دهد. جمله‌های زیر از این گونه هستند:

۱۲. با کتیرا بیامیزد اگر گرمی دار بود (Heravi, 1968, p. 211) [باز].

۱۳. دست در زیر خوان می‌کن و نان بیرون می‌آر بشرط آنکه سرپوش برنداری (Kharāqāni, 1976, p. 137) [بسته].

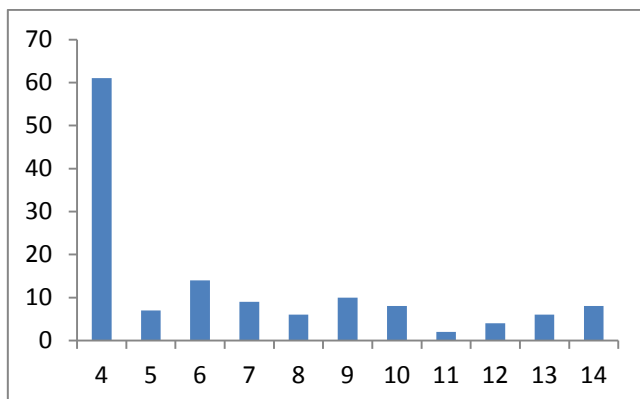
۱۴. در تأکید آن سوگند بمصحف و سه طلاق زن یاد کند اگر در صحبت مخنثی پیر ممسک زشت صورت باشد (Zakani, 1964, p. 186) [خنثی].

۱۵. درازی عمر نرهند مغ را و جهود را از دوزخ، اگرشان بزیانند هزار سال (A fragment of an Old Exegesis, 1973, p. 13) [غیرقطعی].

۱۶. من این نقل را باور نمیداشتم اگر نه مطلع سوسنی قدیم را بخط خود نوشته و بمن نمی‌فرستاد (Safavi, 1936, p. 188) [حقیقی].

۱۷. عمر گفت دوست داشتمی اگر خدای تعالی نهی کردی پسران ما را و خادمان ما را تا بر ما درنیامدندی درین ساعتها که یاد خواهیم کرد مگر بدستوری ما (Cambridge's Tafsir-e Quran, 1971, p. 253) [ضدحقیقی].

در شکل (۴)، پراکنندگی فراوانی رخداد جمله‌های شرطی با تقدم بند جزای شرط بر شرط در قرن‌های گوناگون دیده می‌شود. بر پایه این شکل، در قرن چهارم کاربرد این گونه جمله‌ها در مقایسه با قرن‌های دیگر به صورت چشم‌گیری بیشتر است، اما در قرن‌های دیگر تفاوت چندانی در به کار بردن این گونه ساخت نامتعارف دیده نمی‌شود. روی هم رفته، در داده‌های زبان فارسی، ترتیب وارونه بندهای شرط و جزای شرط کاربرد بسیاری ندارد.



شکل ۴: پراکندگی فراوانی رخداد جمله‌های شرطی با تقدم بند جزای شرط بر بند شرط در قرن‌های گوناگون

در جدول (۴)، فراوانی و درصد رخداد جمله‌های شرطی با ترتیب تقدم بند جزای شرط بر شرط مشاهده می‌شود. همان‌گونه که یافته‌ها نشان می‌دهند در جمله‌های شرطی با جهان ممکن باز، نسبت به دیگر انواع جهان‌های ممکن، بیشترین تعداد جمله‌ها با تقدم بند جزای شرط وجود داشته‌است که این موضوع با توجه به بالاتر بودن فراوانی رخداد کلی جمله‌ها با جهان ممکن باز قابل تبیین است.

جدول ۴: فراوانی و درصد رخداد هر یک از انواع جهان‌های ممکن در جمله‌ها با تقدم بند جزای شرط بر شرط

درصد وقوع	بسامد	نوع جهان ممکن
۱,۴۸	۲	حقیقی
۲۳,۷۰	۳۲	خشتی
۱۷,۰۳	۲۳	بسته
۵۴,۰۷	۷۳	باز
۲,۹۶	۴	غیر قطعی
۰,۷۴	۱	ضد حقیقی
۱۰۰	۱۳۵	مجموع

### ۳.۲.۳. جمله‌های شرطی بدون بند جزای شرط

جمله شرطی در حالت متعارف دو بند شرط و جزای شرط دارد، اما در برخی از موارد بند جزای شرط جمله شرطی می‌تواند حذف شود. در این موارد، بند جزای شرط اغلب به قرینه لفظی حذف

می‌شود و بند جزای شرط محذوف، از بافت جمله قابل پیش‌بینی است. در داده‌های پیکره پژوهش حاضر نیز، شماری از این گونه جمله‌های شرطی وجود داشت. از ۳۶۴۸ جمله شرطی، تعداد ۱۳ جمله با بند جزای شرط محذوف وجود داشت که مشتمل بر کم‌تر از نیم درصد از کل داده‌هاست. به بیان دیگر، در زبان فارسی نو گرایش زیادی به حضور بند جزای شرط وجود دارد. پائین بودن فراوانی رخداد چنین جمله‌هایی نیز، به سبب نشان‌داری آن‌ها و در نتیجه سخت بودن پردازش این جمله‌ها است. در نمونه‌های زیر نمونه‌ای از این جمله‌ها آورده شده است:

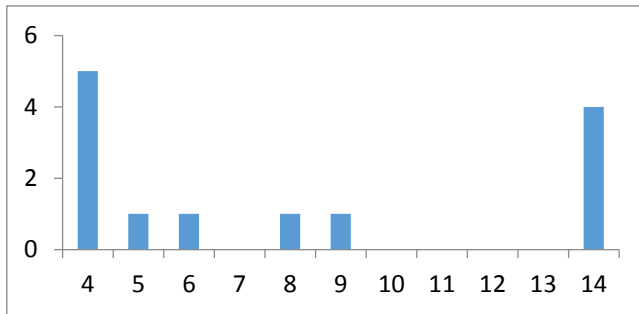
۱۸. دیگر روز یک دو بار اگر مرده کرده بود اشق را بسرکا بکدازد و اگر به شد ( Akhawyni, 1966, p. 614 [باز].

۱۹. و اگر همه در صف نعال بود (Kharaqāni, 1976, p. 111) [بسته].

۲۰. هر که نوسپاسی کند نعمت او را پس خدای تعالی بی‌نیاز است از آفریدگان خویش و از شکر ایشان (Cambridge's Tafsir-e Quran, 1971, p. 490) [خنثی].

۲۱. اگر گلوله در میان گود فرود می‌آمد و بچه‌ها تکه تکه می‌شدند... (Ahmadzadeh, 2008, p. 279) [ضدحقیقی]

همان گونه که در شکل (۵) مشاهده می‌کنید، قرن‌های چهارم و چهاردهم به ترتیب با ۳۸ و ۳۰ درصد، بیشترین تعداد جمله شرطی با بند جزای شرط محذوف را به خود اختصاص داده‌اند.



شکل ۵: توزیع فراوانی رخداد جمله‌های شرطی با بند جزای شرط محذوف در قرن‌های گوناگون

در جدول (۵) نیز، فراوانی رخداد هر یک از انواع جهان‌های ممکن در جمله‌های با بند جزای شرط محذوف دیده می‌شود. همان گونه که از این جدول بر می‌آید، جهان ممکن جمله‌ها با بند جزای شرط محذوف، در ۴۶ درصد موارد از نوع باز بوده است. بالاتر بودن جهان ممکن باز در این گونه جمله‌ها نیز، همانند جمله‌ها با تقدم بند جزای شرط بر شرط با توجه به بالاتر بودن فراوانی رخداد کلی جمله‌های شرطی با جهان ممکن باز قابل تبیین است.

### جدول ۵: فراوانی رخدادِ هریک از انواع جهان‌های ممکن در جمله‌های با بند جزای شرط محذوف

نوع جهان ممکن	بسامد	درصد وقوع
حقیقی	-	۰
خنثی	۲	۱۵,۳۸
بسته	۴	۳۰,۷۶
باز	۶	۴۶,۱۵
غیر قطعی	-	۰
ضدِ حقیقی	۱	۷,۶۹
مجموع	۱۳	۱۰۰

#### ۴. نتیجه‌گیری

با بررسی فراوانی رخداد جمله‌های شرطی در قرن‌های چهارم تا چهاردهم هجری قمری به این نتیجه دست یافتیم که کاربرد ساخت شرطی در قرن‌های متقدم نسبت به قرن‌های متأخر بسیار بیشتر بوده‌است و روند کاهشی منظمی تا قرن دهم وجود دارد. ساخت شرطی زبان فارسی نو همسو با رده‌شناسی دکلرک و رید (Declerck & Reed, 2001)، است. در واقع، می‌توان ساخت‌های شرطی این زبان را بر پایه جهان ممکن بند شرط به انواع حقیقی، خنثی، بسته، باز، غیر قطعی و ضدِ حقیقی طبقه‌بندی کرد. با بررسی فراوانی رخداد جهان‌های ممکن شرط در جمله‌های شرطی در قرن‌های چهارم تا چهاردهم هجری قمری به این نتیجه رسیدیم که بیشترین فراوانی رخداد جهان‌های ممکن، به جهان ممکن باز تعلق دارد. پس از آن به ترتیب جهان‌های ممکن خنثی، بسته، حقیقی، ضدِ حقیقی و غیر قطعی در رده‌های پسین قرار می‌گیرند. دلیل بالاتر بودن فراوانی رخدادِ ساخت شرطی با جهان ممکن باز، تصویرگونگی بالاتر این ساخت شرطی است؛ چرا که در این ساخت که ساخت بی‌نشان شرطی هم هست، گوینده موقعیتی فرضی در نظر می‌گیرد که روی دادن آن محتمل است. این موقعیت با ساخت مفهومی جمله شرطی که بیانگر موقعیتی فرضی است که امکان روی دادن آن مشروط به روی دادن موقعیتی دیگر است، بیشترین میزان شباهت و در نتیجه تصویرگونگی را دارد. با افزایش میزان تصویرگونگی یک ساخت که از عامل‌های بالاتر رفتن فراوانی رخدادِ یک ساخت می‌تواند باشد، فراوانی رخدادِ جمله شرطی با جهان ممکن باز افزایش یافته‌است. این موضوع می‌تواند در نتیجه سهولت در پردازش زبانی چنین جمله‌هایی باشد.

## فهرست منابع

- ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۷۵). *دستور تاریخی زبان فارسی*. تهران: سمت.
- اته، هرمان. (۱۳۵۶). *تاریخ ادبیات فارسی*. ترجمه صادق رضا زاده شفق. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- احمدزاده، حبیب. (۱۳۸۶). *شطرنج با ماشین قیامت*. تهران: سوره مهر.
- اخوینی بخاری، احمد. (۱۳۴۴). *هدایه المتعلمین فی الطب*. به کوشش جلال متینی. مشهد: انتشارات دانشگاه مشهد.
- ارانسکی، یوسیف. (۱۳۸۶). *زبان‌های ایرانی*. ترجمه علی اشرف صادقی. تهران: سخن.
- آملی، اولیاءالله. (۱۳۴۸). *تاریخ رویان*. تصحیح منوچهر ستوده. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- برون، ادوارد. (۱۳۳۵). *تاریخ ادبی ایران*. ترجمه علی پاشا صالح. ج ۱، ۲، ۳ و ۴. تهران: کتابخانه ابن سینا.
- بقایی، سیده عاطفه و مهرداد نغزگوی کهن (۱۳۹۹). «جهان‌های ممکن ساخت شرطی در زبان فارسی معاصر». *جستارهای زبانی*. دوره ۱۱. شماره ۲. صص ۳۱۵-۳۳۶.
- بلعی، ابوعلی محمد. (۱۳۵۳). *تاریخ بلعی*. به کوشش محمد پروین گنابادی. ج ۱. تهران: تابش.
- بهار، محمد تقی، جلال‌الدین همایی، بدیع‌الزمان فروزانفر، رشید یاسمی و عبدالعظیم قریب. (۱۳۵۰). *دستور زبان فارسی پنج استاد*. ج ۱ و ۲. تهران: کتابفروشی مرکزی.
- بی‌نا. (۱۳۴۹). *تفسیر قرآن کمبریج*. تصحیح جلال متینی. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- بی‌نا. (۱۳۵۱). *بخشی از تفسیری کهن*. تصحیح محمد روشن. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- بی‌نا. (۱۳۶۲). *حدود العالم من المشرق الی المغرب*. به کوشش منوچهر ستوده. تهران: کتابخانه طهوری.
- بیهقی، ابوالفضل. (۱۳۵۶). *تاریخ بیهقی*. تصحیح علی اکبر فیاض. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- خرقانی، شیخ ابوالحسن. (۱۳۵۴). *نورالعلوم*. تهران: کتابخانه طهوری.
- زاکانی، عبید. (۱۳۴۲). *کلیات عبید زاکانی*. به کوشش پرویز اتابکی. تهران: کتابفروشی زوار.
- شهری، جعفر. (۱۳۴۷). *شکر تلخ*. تهران: ظهورالاسلام.
- صفا، ذبیح‌الله. (۱۳۶۹). *تاریخ ادبیات در ایران*. ج ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵. تهران: فردوس.
- صفوی، سام میرزا. (۱۳۱۴). *تحفه سامی*. تصحیح وحید دستگردی. تهران: ارمغان.
- قبادیانی مروزی، ناصر خسرو. (۱۳۳۵). *سفرنامه*. به کوشش محمد دبیر سیاقی. تهران: کتابفروشی زوار.
- کشاوری، کریم. (۱۳۷۱). *هزار سال نشر پارسی*. ج ۱، ۲ و ۳. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ماهو تیان، شهرزاد. (۱۳۷۸). *دستور زبان فارسی از دیدگاه رده‌شناسی*. ترجمه مهدی سمائی. تهران: نشر مرکز.
- مستملی بخاری، عبدالله. (۱۳۶۳). *شرح التعرف لمذهب التصوف*. تصحیح محمد روشن. تهران: اساطیر.
- مولانا جلال‌الدین بلخی، محمد. (۱۳۵۶). *مکتوبات*. تصحیح احمد رمزی. اسلامبول: ثبات.
- ناتل خانلری، پرویز. (۱۳۵۵). *دستور زبان فارسی*. تهران: بابک.



وحیدیان کامیار، تقی. (۱۳۶۴). «جمله‌های شرطی در زبان فارسی»، زبان‌شناسی. سال ۲. شماره ۲. صص

۴۳-۵۶.

هروی، علی. (۱۳۴۶). *الابنیه عن حقایق الادویه*. تصحیح احمد بهمنیار. تهران: دانشگاه تهران.

## References

- Abolghasemi, M. (1996). *A short historical grammar of the Persian language*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Ahmazadeh, H. (2008). *Chess with the Doomsday machine*. Tehran: Soore Mehr [In Persian].
- Akhawyni Bokhāri, A. (1966). *Hidayat al-Muta'allemin Fi al-Tibb*. (J. Matini, Ed.). Mashhad: Ferdowsi University Publication [In Persian].
- Āmoli, A. (1970). *Tārikh-i Ruyan*. (M. Sotoudeh, Ed.). Tehran: Iranian Culture Foundation [In Persian].
- Athanasiadou, A., & Dirven, R. (1997). Conditionality, hypotheticality, counterfactuality. In A. Athanasiadou & R. Dirven (Eds.) *On Conditionals again* (pp. 61-96.) Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Baghaei, S. A., & Naghzguy Kohan, M. (2020). Possible worlds of conditional construction in contemporary Persian language. *Language Related Research*. 11 (2), 315-336 [In Persian].
- Bahar, M. T., Homaei, J., Forouzanfar, B., Yasemi, R. & Qarib, A. A. (1972). *Dastoor-e Zaban-e Farsi-e Panj Ustad*. Tehran: Central library [In Persian].
- Balami, M. (1975). *Tārikh-i Balami*. (M. Bahār, Ed.). Tehran: Tābeš [In Persian].
- Bayhaqi, A. (1978). *Tārikh-i Bayhaqi*. (A. Fayyāz, Ed.). Mashhad: Ferdowsi University Publication. [In Persian].
- Browne, E. (1957). *A literary history of Persia*. (A. P. Saleh. Trans). Tehran: Library-Ibn-Sina [In Persian].
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4<sup>th</sup> ed). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Dancygier, B., & Mioduszewska, E. (1984). Semanto-pragmatic classification of conditionals. *Studie Anglica Posnaniensia*, 17, 121-133.
- Declerck, R., & Reed, S. (2001). *Conditionals: a comprehensive empirical analysis*. E. C. Traugott & B. Kortmann (Eds.). Berlin. New York: Mouton de Gruyter.
- Ethe. C. H. (1978). *History of Persian Literary*. (S. Rezazade Shafagh, Trans.). Tehran: Bungehe Tarjome va Nashre Ketab publications. [In Persian].
- Fintel, K. V. (2011). Conditionals. In K. Heusinger & C. Maienborn & P. Portner (Eds.) *Semantics: An International Handbook of Meaning* (Vol 2.). Berlin/ Boston: de Gruyter Mouton.
- Heravi, A. (1968). *Al-abniya an haqāyeq al-adviya*. (A. Bahmanyār, Ed.). Tehran: Tehran University Publication.
- Keshavarz, K. (1993). *Thousand years of Persian prose*. (Vol 1, 2, & 3). Tehran: Elmi-va-Farhangi Publications. [In Persian].
- Kharaqāni, A. (1976). *Nūr al-'Ulūm*. Tehran: Tahuri Library Publication [In Persian].
- Leech, G. (1971). *Meaning and the English verb*. London: Longman.
- Mahootian, Sh. (1999). *Persian: descriptive grammars*. (M. Samayi, Trans). Tehran: Markaz publications [In Persian].
- Mawlānā Jalāl ad-Din Balkhi, M. (1978). *Makātib*. (A. Ramzi, Ed.). Istanbul: Sobāt Publication [In Persian].
- Murcia, C. M., & Freeman, L. D. (1999). *The Grammar Book: an ESL/EFL Teacher's course* (2<sup>nd</sup> ed). New York: Heinle and Heinle.
- Mustamli Bukhari, A. (1985). *Sharh-al Taarruf le-mazhab-al tasawof*. (M. Rowshan, Ed.). Tehran: Asātir Publication. [In Persian].

- Natel-Khanlari, P. (1977). *Persian language grammar*. Tehran: Babak [In Persian].
- Oranski, J. M. (2008). *Iranian Languages*. Trans. Ali Ashraf Sadeghi. Tehran: Sokhan [In Persian].
- [n. n] (1973). *A fragment of an old exegesis*. (M. Rowshan, Ed.). Tehran: Iranian Culture Foundation Publication [In Persian].
- [n. n] (1984). *Hudūd al-'Ālam min al-Mashriq ilā l-Maghrib*. (M. Sotoudeh, Ed.). Tehran: Tahuri Library Publication. [In Persian].
- [n.n] (1971). *Cambridge's Tafsir-e Quran*. (J. Matini, Ed.). Tehran: Iranian Culture Foundation [In Persian].
- Palmer, F. R. (2013). *Modality and the English modals*. NewYork & London: Routledge.
- Qubādiani Marvazi, N. (1957). *The book of travels*. (M. Dabir Siāghi, Ed.). Tehran: Zavār Library Publication [In Persian].
- Safa, Z. (1991). *A history of Iranian literature*. Tehran: Ferdows Publications. [In Persian].
- Safavi, S. (1936). *Tohfeye Sāmi*. (V. Dastgerdi, Ed.). Tehran: Armaqān. [In Persian].
- Schachter, J. (1971). *Presupposition and counterfactual conditional sentences* (Ph.D. dissertation). University of California, Los Angeles, USA.
- Shahri, J. (1969). *Bitter Sugar*. Tehran: Zahir ol eslam Publication [In Persian].
- Vahidiyan Kamyar, T. (1985). Conditional sentences in Persian language. *Linguistics*, 2 (2), 43-56. [In Persian].
- Wierzbicka, A. (1997). Conditionals and counterfactuals: conceptual primitives and linguistic universals. In A. Athanasiadou & R. Dirven (Eds.), *On Conditionals Again*, (pp. 15-59), Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Zakani, U. (1964). *Kulliyat e' Ubayd Zakani*. (P. Atābaki, Ed.). Tehran: Zavār Library Publication [In Persian].

## Research article: Typology of Conditional Construction in New Persian Language

Seyede Atefe Baghaei<sup>1</sup>  
Mehrdad Naghzguy Kohan<sup>2</sup>

Received: 02/03/2019  
Accepted: 16/11/2019

### Introduction

There are conditional sentences in all languages. A conditional sentence consists of two main and subordinate clauses that are apodosis and protasis clauses respectively. In this study, due to the importance of conditional constructions and the lack of typological classification of these structures in Persian language, we have studied the typology of conditional constructions in New Persian language.

### Theoretical concepts

In this study, we will examine conditional sentences of New Persian language, based on the theoretical framework of Declerck and Reed (2001). In this semantic theoretical framework, conditional sentences can be classified in different types according to the possible worlds of protasis clause. In this typology possible world of protasis clause can be factual or theoretical. If the possible world is theoretical, it can be neutral or non-neutral, and if it is non-neutral, it can be one of the four types of closed, open, tentative, and counterfactual. In diagram 1, this typology is shown:

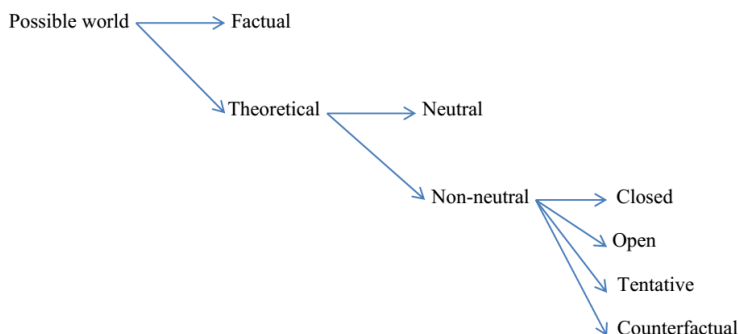


Diagram 1: Typology of possible worlds

<sup>1</sup> Ph. D in Linguistics, Bu-Ali Sina University, (corresponding author); [abaghaei92@basu.ac.ir](mailto:abaghaei92@basu.ac.ir)

<sup>2</sup> Faculty member of Linguistics of Bu-Ali Sina University; [mehrdad.kohan@basu.ac.ir](mailto:mehrdad.kohan@basu.ac.ir)

In factual protasis conditional the situation of protasis clause is interpreted as a fact, which forms part of the real world that can be occurred truly (Declerck & Reed, 2001, p. 65-66). The following sentence is a factual one:

1. If I had a problem, I always went to my grandmother.

In a conditional sentence that refers to the theoretical world, if there is no relation with the real world, it will be neutral. The speaker who uses the neutral conditional has no presupposition or assumption about the likelihood of a theoretical world and the real world. The following sentence is a neutral one:

2. If a woman has a history of cancer in her family, she should be examined each year.

On the other hand, if the speaker uses the non-neutral theoretical protasis, there is a presupposition about the likelihood of theoretical and real world. Given the degree of this probability, there are four types of non-neutral theoretical conditionals. In these types the presupposition of protasis clause with real world can be one of the true, probably true, unlikely, and false ones. These are called closed, open, tentative, and counterfactual respectively (ibid, p. 67-72).

In the closed conditional the speaker assumes that the situation of the protasis clause in the real world is true. The following sentence is a closed one:

3. If you know something about this, tell me.

If there is not a certain correspondence between protasis's possible world and the real world, then the possible world would be open. In this type of conditional sentences there is no certainty, no probability or doubt about corresponding between real world and possible world. The following sentence is an open conditional sentence (Ibid, p. 91-93):

4. If the train is late, we will miss our appointment.

In the tentative possible world, the accommodation of the protasis's possible world and real world is impossible but it is not improbable. In fact, in this conditional sentence, it is more likely that the situation of the protasis clause in the real world is false (ibid.,p. 93-98). The following sentence is a tentative one:

5. If he resigned, I would be happy.

Finally, the conditional sentence in which there is an assumption that the protasis's theoretical world is contrary with factuality and which is completely different from the real world is the counterfactual conditional (Declerck & Reed, 2001, p. 99). The following sentence is a counterfactual one:

6. I would never have gone with them if I were you.

According to the research objectives, the authors have selected the data needed for the research from the written texts of New Persian language produced from the 4<sup>th</sup> to the 14<sup>th</sup> century AH. In each of these centuries, ten books from different authors were selected. Then, from each of the selected books, randomly an approximate number of 5000 words was examined and conditional constructions were collected in the aforementioned corpus of each book. Therefore, 110 books from 11 centuries and approximately 50,000 words from each century were examined. Finally, it can be said that the present study consists of an approximate number of 556072 words and 3045 pages. In other words, 50552 words and 277 pages have been examined

from each century. Then we examined all the 3648 conditional sentences that were extracted from the corpus and then, we determined the type of conditional construction of each conditional sentence based on the theoretical framework.

We indicated that the conditional construction of the New Persian language can be adapted to the typology of Declerck and Reed (2001). Therefore, there are factual, neutral, closed, open, tentative, and counterfactual conditional types in New Persian language. By examining the frequency of occurrence of conditional sentences in the 4<sup>th</sup> to 11<sup>th</sup> century AH, we concluded that the use of conditional constructions in the early centuries was much higher than the later centuries, and there was a steady decline down to the 10<sup>th</sup> century. By examining the frequency of possible worlds in conditional sentences in the 4<sup>th</sup> to 14<sup>th</sup> centuries, we concluded that the highest frequency of occurrence of possible worlds belongs to the open possible world and subsequently the neutral, closed and factual possible worlds have a high frequency. The reason for the higher frequency of open possible world is the higher iconicity of this conditional construction. In this construction the speaker considers the hypothetical position that is likely to occur. This situation by constructing the concept of a conditional term that expresses a hypothetical position has the highest degree of similarity and therefore has the highest iconicity. By increasing the iconicity of a construction that can be a criterion in the rising of the frequency of a construction, the frequency of the conditional sentence with the open possible world is increased, and this result is due to the ease in the processing of such sentences.

**Keywords:** Typology, Conditional Construction, Open Conditional, Frequency, New Persian Language

# سیر تحول خوشه همخوان آغازین /xw/ در فارسی، کردی سورانی، هورامی و کردی کلهری: تحلیلی در نظریه بهینگی<sup>۱</sup>

مهدی فتاحی<sup>۲</sup>

بهمن حیدری<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۰۱

نوع مقاله: پژوهشی

## چکیده

پژوهش حاضر در تلاش است تا با نگاهی رده‌شناختی، سیر تحول خوشه همخوانی آغازین /xw/ را در چهار گونه زبانی فارسی، کردی سورانی، هورامی و کردی کلهری مورد بررسی قرار دهد. نظریه‌ای که در بررسی داده‌های زبانی پژوهش به کار گرفته شد، نظریه بهینگی موازی (McCarthy, 2008) است. برای گردآوری داده‌ها، از منابع کتابخانه‌ای بهره گرفته شد. بررسی میدانی با مصاحبه از ۱۰ گویشور انجام شد که هر یک، از این چهار گونه زبانی استفاده می‌کردند. در این پژوهش، تغییرات مرتبط با سیر دگرگونی خوشه همخوانی آغازین /xw/ بر پایه چهار محدودیت \*COMPLEX SYLLABLE، MAX<sub>round</sub>، MAX<sub>initial</sub> و UNIFORMITY مورد بررسی قرار گرفت. سپس، رتبه‌بندی این محدودیت‌ها در هر یک از زبان‌ها به دست آمد. پس از انجام تحلیل‌ها، مشخص

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.27827.1772

<sup>۲</sup> دکتری تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه رازی (نویسنده مسئول)؛

m.fattahi@razi.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری تخصصی زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی دانشگاه رازی؛ bahmanhaidari90@gmail.com

شد که به جز کردی سورانی، این گونه‌های زبانی تمایلی به داشتن هجای پیچیده ندارند و برای جلوگیری از تشکیل چنین هجایی از راهکار ادغام و حذف بهره می‌برند. با وجود راهکار هر یک از چهار گونه‌های زبانی، آنچه در این گونه‌ها دچار تغییر نمی‌شود، وجود مشخصه گردی است.

**واژه‌های کلیدی:** خوشه همخوانی، نظریه بهینگی، سیر تحول آوایی، کردی، فارسی، هورامی

## ۱. مقدمه

زبان‌ها در هر زمان از جنبه‌های گوناگون در حال دگرگونی‌اند. یکی از این تحول‌ها در پیوند با دگرگونی‌های آوایی یا فرایندهای واجی است که تراسک (Trask, 1996) پیشینه بررسی آن‌ها را نزدیک به دوست سال برآورد می‌کند. در پی این دگرگونی‌ها، آواها و شیوه ترکیب آن‌ها با وضعیت پیشین تفاوت پیدا کرده و آواهای جدید با قاعده‌های واج‌آرایی جدید در زبان پدید می‌آید (Baqeri, 2009, p. 19). جایگزینی یک واج با واج دیگر، درج یک واج و یا حذف یک واج از مهمترین پیامدهای فرایندهای واجی در زبان‌های دنیا است. بی‌جن‌خان (Bijankhan, 2005, p. 185) فرایندهای واجی را دلالت بر نوعی تغییر ساختاری در مشخصه‌ها یا عناصر واجی زبان می‌داند. این تغییر ساختاری در رویکرد خطی واج‌شناسی قاعده‌بنیاد به صورت قواعد حساس به بافت و در رویکرد غیر خطی واج‌شناسی خودواحد به صورت نمودارهای چند لایه بازنمایی می‌شود. یکی از هدف‌های نظریه طرح نظریه بهینگی پاسخ به یک مشکل دیرینه در واج‌شناسی یا دستور واجی زبان بود.

دستور واجی قاعده بنیاد و یا انگاره «الگوی آوایی زبان انگلیسی» چامسکی و هله (Chomsky & Halle, 1968) بر پایه قواعد، حساس به بافت بود. قاعده حساس به بافت، به معنای  $A \rightarrow B / C\_D$ ، بوده و توصیف ساختاری CAD و تغییر ساختاری  $A \rightarrow B$  هستند. این موارد، با ترتیب ویژه‌ای بر روی بازنمایی زیرساختی عمل می‌کند تا بازنمایی روساختی به دست آید. این انگاره هر چند قواعد بازنویسی بسیاری از پدیده‌ها را به خوبی می‌تواند توصیف کند، اما در به‌دست دادن تصویری جامع از دستور واجی زبان‌ها ناتوان است (McCarthy, 2008). در واج‌شناسی اشتقاقی دستور زایشی، قواعد بازنویسی به خوبی از عهده توصیف فرایندهای واجی بر می‌آیند. هر چند، همان‌گونه که کیسبرث (Kisseberth, 1970) نیز بیان کرده‌است، این قاعده‌ها از یک تبیین کلی مهم درباره نقش ویژه محدودیت‌های روساختی<sup>۱</sup>

<sup>1</sup> surface-structure constraints

چشم‌پوشی می‌کنند. در واقع، انگارهٔ قاعده‌محور دستور زایشی پا را از سطح توصیف فراتر نمی‌گذارد. همچنین، این انگاره، از چرایی وقوع فرایندها و هدف مشترکی که ممکن است این فرایندها داشته باشند، سخنی نمی‌گوید. برای نمونه، در گونه‌های رسمی و محاوره‌ای زبان فارسی، برای جلوگیری از التقای واکه‌ها<sup>۱</sup> از فرایندهای گوناگونی استفاده می‌شود.

در فارسی رسمی و محاوره‌ای مشکل التقای واکه‌ها به وسیلهٔ حذف یکی از واکه‌ها، تبدیل واکه به نیم‌واکه و یا درج یک همخوان از بین می‌رود (Modarresi-qavami, 2010, p. 2). فرایند درج در فارسی رسمی در نمونهٔ «باباش» (/baba/+/af/→[ba.ba.jaf]) با قاعده بازنویسی  $\emptyset \rightarrow C/V\_V$  ارائه می‌شود. فرایند حذف واکه در فارسی محاوره‌ای در نمونهٔ «باباش» (/baba/+/af/→[ba.ba.jaf]) به صورت قاعد بازنویسی  $V \rightarrow \emptyset/V\_V$  نمایانده می‌شود. همچنین، فرایند درج همخوان در فارسی محاوره‌ای در نمونهٔ «می‌خوایم» (/mi/+/xa/+/im/→[mixajm]) با قاعده بازنویسی  $[+high] \rightarrow [-syllabic]/V\_V$  بیان می‌شود. هر چند، قواعد بازنویسی در زبان فارسی می‌توانند فرایندهایی همچون درج و حذف را توصیف کنند، اما تصویری کلی از محدودیت‌های حاکم بر واج‌شناسی این زبان و هدف مشترک این فرایندها- که در این جا پیشگیری از تشکیل التقای واکه‌هاست- ارائه نمی‌دهند.

در این پژوهش، علاوه بر زبان فارسی معیار، از سه گونهٔ زبان کردی نیز بهره گرفته شده‌است. زبان کردی از گروه زبان‌های ایرانی شمال غربی به شمار می‌رود که خود شاخه‌ای از زبان‌های هندوایرانی متعلق به خانوادهٔ زبان‌های هندواروپایی است. بدون توجه به گروه‌بندی گونه‌های مختلف زبان کردی، داده‌های پژوهش حاضر از میان سه گونهٔ سورانی، کلهری و هورامی استخراج شده‌است. گونهٔ سورانی به طور عمده در استان کردستان به جز شهرستان بیجار، در شهرستان‌های سردشت، مهاباد و پیران‌شهر در استان آذربایجان غربی و در شهرستان‌های روان‌سر، جوان‌رود و ثلاث باباجانی در استان کرمانشاه مورد استفاده قرار می‌گیرد. هورامی را می‌توان در میان مردمان شهرستان پاوه و بخش‌هایی از شهرستان مریوان یافت. همچنین گونهٔ کلهری بیشتر در استان‌های ایلام و کرمانشاه (به جز منطقهٔ اورامانات) رواج دارد.

در مورد سیر تحول‌های آوایی به صورت کلی، همچون معینی سام و بیانی (Moeini sam and Bayani, 2014, p. 143-158) و تحول خوشه‌های همخوانی به شکل ویژه، در زبان‌ها و گویش‌های ایرانی نیز گرچه پژوهش‌های پیشین توانسته‌است به خوبی توصیفی کلی از این تحول‌ها نشان دهد، اما به چرایی رخداد سیر این دگرگونی‌ها نپرداخته‌است. برای نمونه، در

<sup>۱</sup> hiatus



گوش‌های شمال غربی زبان‌های ایرانی، خوشه همخوانی آغازین /hu/ ایرانی باستان، دو روند را با پنج تحول اصلی به ترتیب زیر پشت سر گذاشته‌است (Taheri, 2010, p. 71).

۱. ایرانی باستان-hu\* < xw- < x- < h-

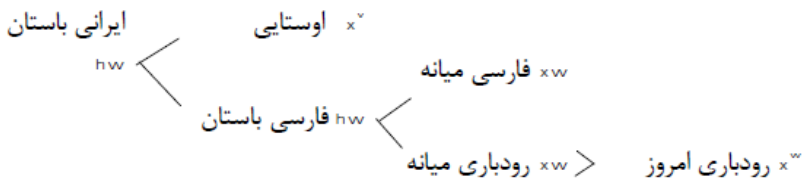
۲. ایرانی باستان-hu\* < wh- < w- < f-

بر این مبنا، می‌توان نتیجه گرفت که کردی سورانی و کردی کلهری روند تحول نخست را پیموده و به /xw/ رسیده‌اند. این در حالی است که هورامی روند تحول دوم را پیموده، تحول /xw/ را پشت سر گذاشته و خوشه آغازین به /w/ تحول یافته‌است. پژوهش‌های پیشین تا مرحله توصیف پیش رفته و به تبیین و چرایی مسأله نپرداخته‌اند. این پژوهش، سعی دارد به این پرسش پاسخ دهد که انگیزه سیر تحول خوشه همخوانی آغازین در زبان فارسی و گوش‌های زبان کردی در پی برآوردن کدام یک از محدودیت‌های پایایی یا نشان‌داری بوده‌اند که این گونه تحول یافته‌اند؟ در پی آن، به تبیین سیر تحول خوشه‌های همخوانی آغازین در فارسی معیار و گوش‌های زبان کردی بر اساس رویکرد بهینگی خواهیم پرداخت.

پژوهش‌های پیشین در زمینه خوشه‌های همخوانی آغازی در زبان‌ها و گوش‌های ایرانی بیشتر توصیفی بوده‌اند. به این صورت که در دوره‌ای از تاریخ، زبان‌های ایرانی خوشه‌های همخوانی آغازی وجود داشته‌اند. سپس، در گذر زمان در برخی از گوش‌ها این خوشه‌های همخوانی ساده شده و یا در برخی دیگر از گوش‌ها و زبان‌های ایرانی بدون تغییر باقی مانده‌است (Baqeri, 2001, p. 243). منشأ گروه صوتی  $x^v$  اوستایی را بازمانده SV زبان فرضی هندواروپایی می‌داند که در گذر زمان در فارسی باستان به گروه (h)uv تبدیل شده‌است. ابوالقاسمی (Abolqasemi, 2013) نشان می‌دهد گروه آوایی /hw/ در فارسی باستان و اوستایی به ترتیب به همخوان‌های مستقل /hw/ و  $x^v$  بدل شده‌اند. صدیقی نژاد و خلیفه‌لو (Seddiqi-nejad and Khalifehrou, 2017) نشان می‌دهند همخوان /x<sup>w</sup>/ در گوش رودباری دارای پایگاه و ارزش واجی است، هرچند میزان تقابل واجی آن یکسان نیست و محدود به آغاز هجا می‌شود. صدیقی نژاد و مطلبی (Seddiqi-nejad and Motallebi, 2018) به بررسی تحول همخوان /x<sup>w</sup>/ در گوش رودباری پرداختند. آن‌ها بیان می‌کنند تحول‌های همخوان مورد اشاره روندی کاملاً متمایز از زبان فارسی امروز را پشت سر گذاشته‌است. آن‌ها سیر تحول تاریخی این همخوان را در گوش مورد اشاره به این صورت نشان می‌دهند.

در میان پژوهش‌هایی که از دیدگاه بهینگی به مسأله خوشه‌های همخوانی آغازین پرداخته‌اند، می‌توان به پژوهش مدرسی قوامی (Modarresi-qavami, 2005) اشاره کرد. این پژوهش،

علاوه بر بررسی جایگاه هجا در نظام واجی، الگوهای واج‌آرایی<sup>۱</sup>، فرایند حذف، اضافه، مضاعف‌سازی<sup>۲</sup> و مرخم‌سازی<sup>۳</sup> در هر زبانی، تابع ساخت هجایی آن زبان می‌داند. در زبان فارسی حداکثر یک همخوان می‌تواند در آغاز هجا ظاهر شود. چنین محدودیتی سبب شده‌است که خوشه آغازین وام‌واژه‌ها در زبان فارسی با افزودن واکه شکسته شوند. این فرایند، به دو صورت افزایش واکه آغازی و افزایش واکه میانجی انجام شود. همین دو فرایند در تحول خوشه‌های آغازین زبان فارسی به وقوع پیوسته‌است. این مقاله، علاوه بر مروری کوتاه بر مبانی نظریه بهینگی به بررسی رابطه ساخت آغاز هجا در زبان فارسی با فرایند افزایش واکه در خوشه‌های آغازین وام‌واژه‌ها در قالب نظریه بهینگی پرداخته‌است.



شکل ۱: سیر تحول همخوان [x<sup>w</sup>] در رودباری

علی‌نژاد و اصلانی (Alinezhad and Aslani, 2010) فرایند واجی حذف را از زبان فارسی باستان تا فارسی نو مورد بررسی قرار داده‌اند. این پژوهش، بر مبنای نظریه بهینگی به شیوه توصیفی-تحلیلی انجام یافته‌است. داده‌های این پژوهش، از کتیبه‌های باستانی دوره هخامنشی، شامل کتیبه‌های تخت جمشید، نقش رستم، بیستون، شوش و گنج‌نامه گردآوری شده‌است. نتیجه آنکه در فرایند تحول تاریخی زبان فارسی، صورت بهینه آن مواردی است که در آن‌ها فرایند حذف اعمال شده‌است. در راستای اعمال همین فرایند، ساخت هجایی واژگان تغییر یافته، کاهش یافته‌اند. این صورت‌های بهینه و همچنین کاهش تعداد هجا در ساختار هجابندی تأییدکننده اصل اقتصاد زبانی است.

علی‌نژاد و رحیمی (Alinezhad and Rahimi, 2012) به بررسی شکسته‌شدن خوشه‌های همخوانی آغازین وام‌واژه‌های انگلیسی در زبان فارسی، که منجر به تغییر هجا می‌شود، می‌پردازد. این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش است که نظریه بهینگی چگونه می‌تواند تغییر و

<sup>1</sup> phonotactic pattern

<sup>2</sup> redublication

<sup>3</sup> truncation

تحول‌های خوشه‌های همخوانی آغازین وام‌واژه‌ها را، که منجر به تغییر ساخت هجا در زبان فارسی می‌گردند، تجزیه و تحلیل کند؟ پاسخ این مقاله به پرسش مورد اشاره این است که در زبان فارسی برای دستیابی به برون‌داد بهینه به تعارض محدودیت‌های نشان‌داری و پایایی در نظریه بهینگی پرداخته، با فرایند درج واکه (میانجی و آغازی) خوشه‌های همخوانی را می‌شکند و تغییری در ساخت هجا پدید می‌آورد. دلیل اصلی درج واکه، همگونی در نظر گرفته شده است.

در بحث ساده‌سازی هجا با تغییر در خوشه‌های همخوانی در زبان‌های ایرانی، پژوهش‌های گوناگونی به انجام رسیده است، که اغلب به بررسی خوشه‌های همخوانی پایانی پرداخته‌اند. کریمی‌دوستان (Karimi-Doostan, 2001) به بررسی گویش بدره در مورد خوشه‌های همخوانی در آغاز هجا می‌پردازد. او علاوه بر ارائه نمونه‌هایی از این گویش، ساخت خوشه‌های همخوانی در آغاز هجا را مشکل از یک همخوان همراه با یکی از دو نیم‌واکه /y/ و /w/ می‌داند. به این صورت که وقتی هجا با CC آغاز می‌شود، C دوم فقط می‌تواند یکی از دو نیم‌واکه /w/ و /y/ باشد. همچنین، اغلب پس از این دو نیم‌واکه، واکه‌ای کوتاه می‌آید. صادقی (Sadeghi, 2001) در مقاله «تحول خوشه صامت آغازی»، با بهره‌گیری از منع‌های گوناگون به گردآوری واژه‌های بسیاری با خوشه همخوانی همت گماشته است. او در قالب برخی قاعده‌های زبانی، به بیان چگونگی شکسته شدن خوشه‌های همخوانی آغازی پرداخته است. کردزعفرانلو کامبوزیا و همکاران (Kord Zafaranlou Kambuziya et al., 2011) به بررسی ساخت هجا و اصل توالی رسایی و همچنین چگونگی پیروی واژگان زبان فارسی باستان از اصل توالی رسایی در خوشه‌های همخوانی آغازین پرداخته‌اند. آن‌ها نشان دادند که ساخت هجا در همه داده‌های مورد بررسی زبان فارسی باستان، اصل سلسله مراتب رسایی رعایت کرده‌اند، به جز زمانی که یکی از دو همخوان /s/ و /ʃ/ ابتدای هجا به عنوان عضو اول خوشه حضور داشته باشد. خلیفه‌لو و دلارامی فر (Khalifelou & Delaramifar, 2015) در بررسی خوشه دو همخوانی آغازین در گویش سیستانی به دو دسته از خوشه‌های همخوانی آغازین پرداخته‌اند. گروهی از خوشه دو همخوانی آغازین بازمانده فارسی باستان است که در گویش سیستانی به یادگار مانده است. دسته دیگر به قیاس از خوشه دو همخوانی آغازین فارسی باستان در گویش سیستانی ساخته شده‌اند. نگارندگان مقاله در ادامه فرایندهای واجی به کار رفته در آغاز هجا در گویش سیستانی را با استفاده از واج‌شناسی خودواحد تحلیل و بررسی کرده‌اند. کردزعفرانلو کامبوزیا و سجادی (Kord Zafaranlu Kambuziya & Sajjadi, 2013) به بررسی ساخت هجا در زبان هورامی (گویش هورامان تخت) پرداختند. آن‌ها، علاوه بر معرفی خوشه‌های همخوانی با ساخت هجایی

CCVCC و CCVC در این گویش، بیان می‌کنند خوشه دارای بیش از دو همخوان، چه در جایگاه آغازی و چه در جایگاه پایانی وجود ندارد. به باور آنها، آنچه وجود دارد خوشه دو همخوانی است. علی‌نژاد و اصلانی (Alinezhad & Aslani, 2009) در مقاله «سیر تحلیلی فرایند واجی حذف از زبان فارسی باستان تا فارسی نو بر مبنای نظریه بهینگی» بخش پایانی تجزیه و تحلیل داده‌ها را که از کتیبه‌های باستانی دوره هخامنشی گردآوری شده بودند، به حذف همخوان‌های آغازین اختصاص دادند. آن‌ها حذف از خوشه‌های همخوانی آغازین را مربوط به مواردی دانستند که عضو نخست خوشه همخوان‌های /x/ و /f/ باشد که در این صورت حذف و خوشه ساده می‌شود. محدودیت‌های دخیل در این نوع حذف مشتمل بر  $Complex_{onset}^*$  و IDENT-IO بودند. با تسلط محدودیت نخست بر محدودیت دوم گزینه‌ای به عنوان صورت برنده به دست می‌آید که در آن حذف رخ داده و صورت بهینه است. زمانی و بدخشان (Zamani & Badakhshan, 2015) در بررسی تأثیر رعایت اصل توالی رسایی بر فرایندهای واجی و آوایی زبان کردی (گویش کلهری)، به راهکارهای دستگاه واجی کلهری برای جلوگیری از نقض محدودیت توالی رسایی در خوشه‌های همخوان‌های پایانی پرداخته‌اند. گویشوران کردی کلهری برای جلوگیری از نقض محدودیت توالی رسایی در خوشه‌های همخوانی از فرایند افزایش واکه‌ای و فرایند قلب بهره می‌گیرند. آن‌ها استدلال کرده‌اند بهره‌گیری از فرایند افزایش واکه‌ای و قلب به ترتیب ناقض محدودیت عدم افزایش [DEP] و محدودیت توالی خطی [LINEARITY] است. با این وجود، به سبب آنکه تخطی از این موارد به سود رعایت محدودیت توالی رسایی با مرتبه بالاتر است، یک تخطی مهلک به شمار نمی‌آید. منصور (Mansouri, 2018) با ارائه توصیفی تحلیلی از همنشینی همخوان‌ها در خوشه‌های پایانی با توجه به فراوانی، همسانی واکه‌ای و همایی با هسته هجا، محدودیت‌ها معرفی و مرتبه‌بندی می‌کند. بررسی وی نشان می‌دهد، گرایش بیشتر زبان فارسی به ناهمسانی واکه‌ای است تا همسانی واکه‌داری و یا همسانی بی‌واکه‌ای. همچنین در بیشتر نظریه بهینگی خوشه‌های همخوانی، محدودیت‌های قابل نقضی را نقض می‌کنند و از این جهت نشاندارترین صورت هجایی را در زبان فارسی به خود اختصاص می‌دهند. با این وجود، به خوبی اولویت محدودیت‌های حاکم در این نظریه قابل پشتیبانی است.

نظریه‌ای که تحلیل‌های این مقاله در چارچوب آن ارائه شده‌اند، بهینگی موازی است. در درون زبان‌شناسی، نظریه‌ای شروع به بالیدن گرفت که مهمترین تأثیرش را می‌توان در واج‌شناسی زایشی دید. بهینگی رویکردی محدودیت‌مبنا است که در سال ۱۹۹۳ میلادی در قالب

دست‌نوشته‌ای در اثری مشترک از سوی الن پرنس<sup>۱</sup> و پال اسمولنسکی<sup>۲</sup> با نام «نظریه بهینگی: تعامل محدودیت‌ها در دستور زایشی»<sup>۳</sup> معرفی شد و سپس در سال ۲۰۰۴ میلادی به چاپ رسید. این رویکرد سازوکاری درون‌داد - برون‌داد، مولد<sup>۴</sup> - گزینه<sup>۵</sup> و ارزیاب<sup>۶</sup> دارد؛ به گونه‌ای که مولد یک درون‌داد را به تعدادی گزینه می‌نگارد و ارزیاب با استفاده از محدودیت‌های پایایی و نشاننداری، گزینه‌های دستگاه مولد را به یک برون‌داد می‌نگارد. محدودیت‌های ارزیاب جهانی‌اند ولی ترتیب آن‌ها برای استخراج برون‌داد بهینه از زبانی به زبان دیگر متفاوت است (Bijankhan, 2005, pp. 35-38). محدودیت پایایی نوعی همانندی را بین درون‌داد و برون‌داد را پشتیبانی می‌کند تا از ایجاد فاصله ساختاری زیاد میان آن دو جلوگیری شود (Dabir Moghaddam, 2004, p. 649). محدودیت‌های نشاننداری به تشخیص صورت‌های بی‌نشان از نشان‌دار منجر می‌شود و به بیانی خوش‌ساخت بودن برون‌داد زبان را رقم می‌زنند. محدودیت‌های پایایی و نشان‌داری نه تنها همواره در تعارض با یک‌دیگر قرار داشته‌است، بلکه شیوه اعمال آن‌ها بر مبنای رتبه‌بندی است. به گونه‌ای که محدودیت در رتبه بالاتر برای تعیین صورت نهایی برون‌داد بر محدودیت با رتبه پائین‌تر برتری دارد. در چیدمان محدودیت‌ها، محدودیت‌هایی که بالاتر هستند اولویت بیشتری دارند و نقض آن‌ها بیشتر از نقض محدودیت‌های پائین‌تر اهمیت دارد (Kager, 1999).

چگونگی عملکرد مولد و ارزیاب با استفاده از یک تابلو که در ردیف نخست آن، محدودیت‌های مرتبه‌بندی شده و در ستون نخست آن، گزینه‌ها ارائه می‌شوند به دست می‌آید. در نخستین خانه سمت چپ، درون‌داد نوشته می‌شود. تخطی هر گزینه از یک محدودیت با نشانه ستاره (\*) مشخص می‌شود. در صورتی که تخطی از یک محدودیت سبب حذف گزینه از رقابت میان گزینه‌ها شود، در کنار نشانه ستاره، علامت تعجب (!) قرارداده می‌شود. پیکان یا دست‌نشانۀ گزینه بهینه است. اگر خانه‌های تابلو خاکستری شده باشند، این نکته را نشان می‌دهد که محدودیت مورد نظر برای گزینه مورد نظر نقش تعیین‌کننده ندارد. زیرا آن گزینه با گزینه‌های دیگر به وسیله محدودیت‌های بلندمرتبه از دور رقابت خارج شده‌اند. خط نقطه‌چین میان ستون‌ها نماینگر نبود رتبه‌بندی ویژه بین دو محدودیت است (Modarresi-qavami, 2010, p.4).

<sup>1</sup> Alan Prince

<sup>2</sup> Paul Smolensky

<sup>3</sup> optimality theory: constraint interaction in generative grammar

<sup>4</sup> generator

<sup>5</sup> candidate

<sup>6</sup> evaluator

در پژوهش حاضر، بر پایه شیوه توصیفی - تحلیلی و میدانی مبادرت به گردآوری داده‌هایی شده‌است که آغازه هجای آن‌ها در زبان فارسی واج /x/ و در گویش‌های زبان کردی واج /x/، /w/ و خوشه همخوانی /xw/ باشد. با استفاده از فرهنگ کوچک مکزی (MacKenzi, 2000) واژه‌هایی که دارای این ویژگی بودند استخراج شدند. سپس، این واژه‌ها با داده‌های ابوالقاسمی (Abolqasemi, 2013) تطبیق داده شد. در روش میدانی نیز نگارندگان با دقت در تلفظ ۱۰ گویشور از هریک از چهار گونه زبانی مورد بررسی در این مطالعه، مواردی که به صورت /w/ و یا خوشه /xw/ تلفظ می‌شدند یادداشت کرده و با نمونه‌های فارسی تطبیق دادند. به این ترتیب، داده‌های گردآوری شده به سه الگوی زیر دست یافت که تحلیل‌ها بر پایه آن‌ها انجام می‌گیرد.

۳. الف - xwahar → xahar

ب - xwif → xif

پ - xwad → xod

در ادامه و در بخش دوم به تحلیل داده‌ها و بررسی تحول‌ها در چهار گونه فارسی، کردی سورانی، هورامی و کردی کلهری را از دیدگاه نظریه بهینگی خواهیم پرداخت. در بخش سوم نتیجه پژوهش ارائه خواهد شد.

## ۲. تحلیل داده‌ها

در جایگاه آغازین واژه‌ها در کردی سورانی هم ترکیب /xwɑ/ و هم ترکیب‌های /xwɑ/ و /xwɑi/ وجود دارد. هر چند، اتفاقی که در هورامی و فارسی برای واژه‌های متناظر کردی سورانی می‌افتد، این است که در جایگاه آغازین، واژه‌های هورامی /wɑ/، /wɑ/ و /wɑi/ و در فارسی /xɑ/، /xɑ/ و /xɑi/ و در کردی کلهری /xwɑ/، /xwɑ/ و /xwɑi/ وجود دارد. خلاصه این تناوب و نمونه‌های متناظر در این چهار گونه زبانی در جدول (۱) آمده‌است. اشاره به این نکته ضروری است که در این جدول، صورت‌های قدیمی به عنوان صورت اولیه مفروض شده‌اند.

### جدول ۱: تغییرات صورت‌های زبانی با فرض توالی /xw/ به عنوان صورت اولیه

فارسی	هورامی	کردی سورانی	کردی کلهری
«خواهر» /xahar/	«خوردن» /warden/	«پایین» /xwar/	«پایین» /xwar/
«خود» /xod/	«خوش» /waf/	«خورشید» /xwar/	«خورشید» /xwar/
«خویش» /xiʃ/	«خون» /win/	«خون» /xwin/	«خون» /xyn/

بر پایه جدول (۱)، به نظر می‌رسد که در زبان‌های فارسی و هورامی هجای پیچیده مجاز نیست، این وضعیت با حذف از بین می‌رود. در ادامه، به بررسی تغییراتی که در سیر تحول نمونه‌های فارسی رخ داده می‌پردازیم.

## ۲.۱. بررسی تغییرات در صورت‌های فارسی

نخستین تغییری که در نمونه‌های فارسی به چشم می‌خورد، حذف /w/ در خوشه همخوانی است. به نظر می‌رسد که انگیزه این زبان در رویارویی با این توالی، عدم گرایش به حفظ هجای پیچیده است. این محدودیت انگیزه اصلی برای تغییرات دیگر نمونه‌های فارسی در جدول (۱) به نظر می‌رسد. بر این مبنای بهتر است پیش از ورود به تحلیل این تغییرات، به معرفی محدودیت فعالی که مانع از شکل‌گیری توالی /xw/ می‌شود پردازیم. از آنجا که وجود چنین توالی به هجای سنگین می‌انجامد، می‌توان محدودیت \*COMPLEX SYLLABLE\* (یا به شکل مختصر \*CS\*) را به صورت زیر تعریف کرد.

۴. محدودیت \*COMPLEX SYLLABLE\*: در نگاشت درون‌داد به برون‌داد، هجای سنگین (پیچیده‌تر از CVC) مجاز نیست، و به ازای هر مورد هجای سنگین یک نشان تخطی اختصاص داده شود.

هر تغییر، نشانگر آن است که یک محدودیت نشان‌داری بر یک محدودیت پایایی تسلط دارد. در واژه‌های فارسی همچون «خویش» و «خواهر» (با سیر تحول  $xw\dot{i} \rightarrow x\dot{i}$  و  $xw\dot{a} \rightarrow x\dot{a}$ ) حذف رخ داده‌است. محدودیت \*CS\* که هجای پیچیده را مجاز نمی‌داند، باید بر محدودیت تخطی از حذف گردی مسلط باشد تا از ایجاد هجای پیچیده در زبان فارسی جلوگیری کند. می‌توان محدودیت حافظ مشخصه گردی را به شکل زیر تعریف کرد.

۵. محدودیت  $MAX_{rnd}$ : در نگاشت درون‌داد به برون‌داد، حذف گردی مجاز نیست و به ازای هر مورد از حذف گردی یک نشان تخطی اختصاص داده شود.

محدودیت \*CS\* یک محدودیت نشان‌داری است، و محدودیت  $MAX_{rnd}$  از نوع محدودیت‌های پایایی به شمار می‌آید. در بهینگی برای تبیین هر نوع نگاشت غیرپایا، باید یک محدودیت نشان‌داری بر یک محدودیت پایایی مسلط باشد. به این ترتیب، حذف /w/ در نمونه‌های فارسی را می‌توان به شکل تابلوی شماره (۱) تبیین کرد.

جدول ۲: تابلوی یک-حذف گردی در زبان فارسی با رابطه تسلط  $CS \gg MAX_{rnd}$

$xwa$		*CS	$MAX_{rnd}$
1.	$\varnothing xa$		*
2.	$xwa$	*!	

همان‌گونه که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، بین دو محدودیت در انتخاب گزینه‌ها تعارض وجود دارد. به این ترتیب که محدودیت نشاننداری \*CS\* گزینه «a» را که در آن هجا سبک است، مطلوب می‌داند. هر چند، از نظر محدودیت پایایی  $MAX_{rnd}$  گزینه b به سبب حذف گردی مناسب می‌نماید. همچنین، محدودیت دیگری را نمی‌توان در نظر گرفت که بتواند همان کار محدودیت مسأله \*CS\* را انجام داده و صورت درست را به عنوان صورت برنده انتخاب کند. صورت [xa] همان صورتی است که در زبان فارسی در واژه‌هایی همچون «خواهر» یا «خواستن» دیده می‌شود. به این ترتیب، با رعایت این شرط‌ها می‌توان رابطه تسلط تابلوی یک را تأیید کرد.<sup>۱</sup> تابلوی یک، اگرچه رابطه تسلط میان دو محدودیت مورد اشاره را به درستی نشان می‌دهد، اما با افزودن گزینه‌ای جدید می‌تواند به چالش کشیده شود. اگر قرار باشد که زبان فارسی گزینه [xa] را به دلیل ساده بودن ساخت هجای آن نسبت به صورت [xwa]\* ترجیح دهد، پرسشی مطرح می‌شود. بر پایه این پرسش، تابلوی مورد اشاره در مواجهه با گزینه‌ای همچون [wa]\* چه موضعه‌ای می‌تواند از خود نشان دهد؟ در این صورت نادرستی، برای پرهیز از پیچیدگی هجا، یکی از عناصر خوشه همخوانی حذف شده‌است، اما این مرتبه، به جای [w]، همخوان [x] آغازین حذف شده‌است.

برای اینکه صورت نادرستی [wa]\* تهدیدی برای انتخاب ترکیب [xa] نباشد، باید به دنبال محدودیتی باشیم که صورت [wa]\* را جریمه کند. در این ترکیب نادرستی عنصر اول خوشه همخوانی حذف شده‌است. برای دور خارج کردن این صورت، کافی است که محدودیت پایایی را که حذف عنصر آغازین را مطلوب نمی‌داند در مرتبه بالا تصور کرد.

۶. محدودیت  $MAX_{initial}$ : در نگاشت درون‌داد به برون‌داد، حذف همخوان آغازین مجاز نیست و به ازای هر مورد حذف همخوان آغازین یک نشان تخطی اختصاص داده شود. به این ترتیب تابلوی یک را می‌توان به شکل تابلوی دو، کامل‌تر کرد. در این تابلو، رابطه تسلط جدیدی نیز دیده می‌شود.

$Xwa$		*CS	$MAX_{initial}$	$MAX_{rnd}$
1.	xa			*
2.	Xwa	!		
3.	wa		!	

<sup>۱</sup> نام محدودیت‌ها و شرط‌های احراز وجود رابطه تسلط بین دو محدودیت از مک‌کارتی (McCarthy, 2008) برگرفته شده‌است.



همان گونه که در جدول (۳)، مشاهده می‌شود، گزینه C به سبب اینکه در آن همخوان آغازین درون‌داد حذف شده‌است، توسط محدودیت  $MAX_{initial}$  از دور رقابت کنار زده شده‌است. توجه به دو محدودیت  $MAX_{initial}$  و  $MAX_{rnd}$  نشان می‌دهد که بین این دو، شروط رابطه تسلط برقرار است. چراکه در بین آن‌ها هم تعارض دیده می‌شود، هم گزینه برنده همان صورت درست زبان است و هم محدودیتی وجود ندارد که بتواند همان کار محدودیت  $MAX_{initial}$  انجام دهد.

به طور کلی بر پایه تابلوی دو، می‌توان به چنین تعمیم توصیفی دست یافت که در زبان فارسی هجای پیچیده مجاز نیست. این مجوز ندادن با حذف یک از همخوان‌های خوشه آغازین از بین می‌رود. با این وجود، بر پایه این داده‌ها ترجیح بر آن است که اگر حذفی قرار است رخ دهد، عنصر آغازین خوشه همخوانی نباشد.<sup>۱</sup>

همان گونه که از نمونه‌های جدول (۱) دیدیم، برای پرهیز از شکل‌گیری هجای پیچیده در زبان فارسی، حذف تنها راه ممکن نیست. بلکه عاملی دیگر نیز دخیل است. در تبدیل  $xwa \rightarrow xo$  (هچون واژی «خوردن») می‌توان این گونه استنباط کرد که طی یک فرایند دو واحد واجی /w/ و /a/ در یک واحد آوایی [o] ادغام می‌شوند، بدون اینکه هیچ واحد واجی حذف شود. واکه [o] همچون /a/ یک واکه است، با این تفاوت که ویژگی‌های پسین و گرد بودن /w/ را نیز در خود دارد. در نظریه بهینگی، محدودیتی که ادغام دو عنصر در یک واحد را مطلوب نمی‌داند با نام UNIFORMITY مشخص می‌شود که از نوع محدودیت پایایی است.

۷. محدودیت UNIFORMITY: در نگاشت درون‌داد به برون‌داد، ادغام مجاز نیست، و به ازای هر مورد ادغام یک نشان تخطی اختصاص داده شود.

<sup>۱</sup> محدودیت  $Max_{initial}$  یکی از محدودیت‌های پایایی فعال در زبان‌هاست، و این نمونه‌های عدم حذف /x/ نمایانگر فعال بودن این محدودیت در فارسی است. با این وجود، در تحلیل نمونه‌های دیگر ممکن است مشخص شود که این محدودیت پایایی تحت تسلط محدودیت‌های دیگر قرار می‌گیرد. برای نمونه، با مقایسه واژه «شب» با صورت قدیمی تر آن، یعنی [xʃap]، می‌توان دید محدودیت  $Max_{initial}$  نتوانسته همخوان آغازین را نگه دارد و برای ساده شدن هجا این همخوان حذف شده‌است. تبیین چرایی این موضوع اندکی بحث رده‌شناختی پژوهش حاضر را به درازا می‌کشاند، اما در این تغییر، یک محدودیت نشاننداری بر محدودیت حافظ همخوان نخست مسلط است. این محدودیت نشان‌داری ممکن است ضعیف بودن نشانه آکوستیکی و خوب شنیده نشدن [x] پیش از همخوان را جریمه کند. این وضعیت در مقابل ویژگی‌های آکوستیکی برجسته‌تر [ʃ]، شانس به همخوان [x] نمی‌دهد. در این پژوهش، پرسش اصلی تغییرات توالی /xw/ در چهار گونه زبانی است. همچنین، بررسی جامعی که بتواند ساده‌سازی هجا در این گونه‌ها را به شکل جامع پوشش دهد قطعاً نیازمند فضایی بیش از یک مقاله است.

برای تبیین ادغام /w/ و /a/ محدودیت UNIFORMITY باید در مرتبه‌ای پائین‌تر از محدودیت نشان‌داری \*CS\* قرار بگیرد تا به این ترتیب از تشکیل هجای پیچیده در زبان فارسی جلوگیری شود.

**جدول ۴: تابلوی سه - ادغام در زبان فارسی با رابطه تسلط MAX<sub>rnd</sub> >> Uniformity**

	Xwa	MAX <sub>rnd</sub>	UNIFORMITY
1.	☞ xO		*
2.	Xa	*!	

به این ترتیب می‌توان از یافته‌های تابلوهای یک و دو به مرتبه‌بندی زیر در زبان فارسی رسید.

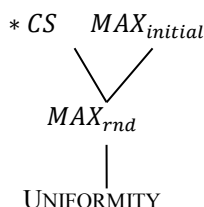
**8. \*CS, MAX<sub>initial</sub> >> MAX<sub>rnd</sub> >> UNIFORMITY**

باید توجه داشت، ادغام یکی از راه‌های جلوگیری از شکل‌گیری هجای پیچیده است که اتفاقاً به سبب حفظ گردی راه حل مناسبی نیز به نظر می‌رسد. بر این مبنا، ممکن است این پرسش مطرح شود که چرا برای حفظ گردی در ترکیب‌های /xwɑ/ و /xwɪ/ این اتفاق رخ نداده‌است. پاسخ به این پرسش ممکن است بحث اصلی مقاله را که بررسی تغییرات در چهار گونه زبانی است به درازا بکشاند. به طور کلی می‌توان این گونه پنداشت که محدودیت یا محدودیت‌هایی مانع از ادغام در این توالی‌ها می‌شوند. برای نمونه، در توالی /xwɑ/ محدودیتی پایایی فعالی مانع از تغییر واژه افتاده پسین /ɑ/ می‌شود. یا اینکه در صورت اعمال ادغام در توالی /xwɪ/ به صورتی همچون [xy]\* دست می‌یابیم که به سبب عدم وجود واژه گرد افزاشته پیشین [y] در نظام واژه‌ای زبان فارسی، صورتی نادستوری به شمار می‌آید. برای پیشگیری از شکل‌گیری واژه‌های ناموجود در زبان‌ها، می‌توان محدودیت‌های نشان‌داری ویژه‌ای را در نظر گرفت که مانع از شکل‌گیری آوایی می‌شوند که در زبان مورد نظر وجود ندارد. برای نمونه، در این مورد، می‌توان به تسلط محدودیت نشان‌داری [-back][+round]\* اشاره کرد که واژه‌های پیشین‌گرد را مجاز نمی‌داند.

بر پایه توضیح‌های پیشین و همچنین با مقایسه تابلوهای دو و سه می‌توان به این نتیجه دست یافت که در زبان فارسی هجای پیچیده مجاز نیست. این وضعیت، نخست با ادغام، و در صورتی که ادغام انجام‌پذیر نباشد، با حذف همخوان گرد از بین می‌رود.

در پایان، بررسی تغییرات در صورت‌های زبان فارسی و همچنین جمع‌بندی رتبه‌بندی به‌دست آمده از محدودیت‌ها، می‌توان از نمودار هسه ۱ به صورت زیر کمک گرفت.

<sup>1</sup> Hasse diagram



شکل ۲: نمودار هسه از رتبه‌بندی محدودیت‌های مرتبط با تغییرات زبان فارسی در توالی /xw/

همان‌گونه که در شکل (۱) مشاهده می‌شود، محدودیت‌های \*CS و  $MAX_{initial}$  هر دو بر محدودیت  $MAX_{rnd}$  مسلط هستند و محدودیت  $MAX_{rnd}$  خود، بر محدودیت UNIFORMITY تسلط دارد.

## ۲.۲. بررسی تغییرات در صورت‌های کردی سورانی

همان‌گونه که پیش‌تر در جدول (۱) اشاره شد، در نمونه‌های کردی سورانی توالی /xw/ جدا از نوع واژه پس از آن، دست نخورده باقی می‌ماند. همچنین، در فرآورده پایانی در سطح آوایی نه حذفی دیده می‌شود، و نه ادغامی. در چنین حالتی، که در بهینگی به نگاشت پایا معروف است، فرض بر این است که محدودیت‌های حافظ ساخت پایایی بر محدودیت‌های نشاننداری مسلط هستند. این وضعیت در تابلوی چهار، آمده است.

پس با این شرایط محدودیت‌های UNIFORMITY،  $MAX_{rnd}$ ،  $MAX_{inti}$  بر محدودیت \*CS مسلط هستند. مرتبه‌بندی محدودیت‌ها در کردی سورانی از این قرار است.

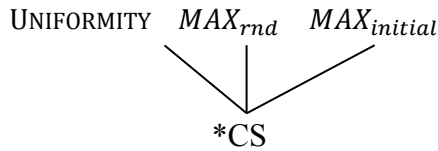
### جدول ۵: تابلوی چهار - تسلط محدودیت‌های پایایی بر محدودیت‌های

#### نشان‌داری در کردی سورانی

	$MAX_{initial}$	$MAX_{rnd}$	UNIFORMITY	*CS
xwa				*
→ a. xwa				*
b.wa	*!			
c.xa		*!		
d.xo			*!	

در تابلوی چهار، مابین هر یک از محدودیت پایایی و محدودیت نشاننداری \*CS تعارض دیده می‌شود، که شرط نخست وجود رابطه تسلط است. گزینه برنده نیز همان صورت مطلوب

زبان است و در فرایند حذف گزینه‌های نامطلوب، هیچ محدودیت دیگری وجود ندارد که بتواند کار این سه محدودیت پایایی را انجام دهد. به این ترتیب، می‌توان درستی رابطه تسلط هر یک از محدودیت‌های پایایی بر محدودیت نشاننداری \*CS را تأیید کرد. برای شفافیت بیشتر، در شکل (۳) اطلاعات تابلوی چهار، به شکل نمودار هسه آورده شده‌است.



شکل ۳: نمودار هسه از رتبه‌بندی محدودیت‌های مرتبط با نمونه‌های کردی سورانی در توالی /xw/

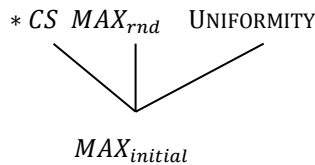
### ۳.۲. بررسی تغییرات در صورت‌های هورامی

با بررسی جدول (۱) از داده‌های چهار گونه زبانی مورد بررسی، نخستین نکته جالب توجه این است که در این زبان برای پرهیز از تشکیل هجای پیچیده، همخوان سایشی ملازی آغازین حذف شده‌است و صورت‌های /wa/، /wɑ/ و /wi/ شکل می‌گیرند. این به آن معناست که در این زبان، دست کم برای این توالی از آواها، تنها راه پیشگیری از تشکیل هجای پیچیده، حذف همخوان نخست خوشه همخوانی است. برای نمایش چنین وضعیتی، محدودیت پایداری حافظ عنصر اول واژه در مرتبه‌ای پائین‌تر از محدودیت‌های \*CS، UNIFORMITY و  $MAX_{rnd}$  قرار می‌گیرد. این وضعیت را در تابلوی پنج، مشاهده می‌کنید.

جدول ۶: تابلوی پنج - قرار گرفتن محدودیت حافظ عنصر نخست در مرتبه پایین در هورامی

	*CS	UNIFORMITY	$MAX_{rnd}$	$MAX_{initial}$
Xwa				
a. $\text{wa}$				*
b. xwa	*!			
c. xo		*!		
d. xa			*!	

در تابلوی بالا، تعارض میان محدودیت‌ها در انتخاب صورت مطلوب مشهود است. صورت برنده نیز همان صورت دستوری در گونه هورامی است. همچنین، محدودیت‌های مسلط تنها محدودیت‌هایی هستند که می‌توانند گزینه‌های نامطلوب در این رقابت را از دور خارج کنند. با برقراری این سه شرط می‌توان به این نتیجه رسید که محدودیت‌های \*CS، UNIFORMITY، و  $MAX_{rnd}$  بر محدودیت پایایی و  $MAX_{initial}$  مسلط هستند. بر این مبنای، در هورامی هجای پیچیده مطلوب نیست و این وضعیت فقط با حذف عنصر اول خوشه همخوانی از بین می‌رود، نه با ادغام و حذف گردی. نمودار هسه مرتبط با محدودیت‌های هورامی را در زیر مشاهده می‌کنید.



شکل ۴: نمودار هسه از رتبه‌بندی محدودیت‌های مرتبط با نمونه‌های گونه هورامی در توالی /xw/

#### ۲.۴. بررسی تغییرات در صورت‌های کردی کلهری

پس از بررسی وضعیت تغییراتی مرتبط با توالی /xw/ در فارسی، سورانی، و هورامی، هنگام آن فرا رسیده که به بررسی نمونه‌های مرتبط با کردی کلهری بپردازیم. همان‌گونه که در جدول (۱) از نمونه‌های چهار گونه زبانی مورد بررسی به یاد دارید، در کردی کلهری صورت‌های [xwa]، [xwa]، و [xy] دیده می‌شود. این صورت‌ها به ترتیب از صورت‌های /xwa/، /xwa/، و /xwi/ مشتق شده‌اند. با مقایسه این صورت‌ها، مشخص می‌شود که تنها صورتی که به شکل غیر پایا در سطح آوایی ظهور پیدا کرده است، صورت [xy] است. در این صورت، توالی /wi/ به شکل واکه افراشته پیشین گرد [y] دیده می‌شود. با مشاهده این وضعیت، تصور این مسأله که دو آوای /w/ و /i/ در هم ادغام شده و واکه [y] را شکل داده‌اند، دور از انتظار نیست. همین امر نشان می‌دهد که در کردی کلهری، محدودیت پایایی مانع از ادغام UNIFORMITY همیشه فعال نیست و باید در مرتبه‌ای پائین‌تر از محدودیت نشان‌داری \*CS قرار گیرد.

#### جدول ۷: تابلوی شش - به کارگیری راهکار ادغام با تسلط محدودیت \*CS بر

UNIFORMITY در کردی کلهری		
Xwi	*CS	UNIFORMITY
a. xy		*
b. xwi	*!	

با این حال، وجود صورت‌های همچون [xwa] و [xwa] در کردی کله‌ری گویای این امر هستند که در این گونه زبانی، وجود خوشه همخوانی آغازین، که منجر به تشکیل هجای پیچیده می‌شود، قابل تحمل است. هر چند، اگر صورتی را که در آن عنصر نخست خوشه همخوانی حذف شده‌است، با گزینه برنده [xwa] مقایسه کنیم، به رابطه تسلط جدیدی دست می‌یابیم.

### جدول ۸: تابلوی هفت - تسلط محدودیت MAX<sub>initial</sub>

#### بر محدودیت \*CS در کردی کله‌ری

Xwa	MAX <sub>initial</sub>	*CS
a. $\text{ɤ}^{\text{h}}$ xwa		*
b.wa	*!	

در تابلوی هفت، شروط رابطه تسلط، یعنی تعارض، وجود برنده دستوری و نبود محدودیتی با توانایی‌های محدودیت مسلط، برقرار است. با این حال، محدودیت‌های نشاننداری \*CS در کردی کله‌ری را می‌توان تحت تسلط محدودیت پایایی دیگری نیز تصور کرد. در نمونه‌های کردی کله‌ری، به نظر می‌رسد که جدا از هرگونه نگاشت پایا یا غیر پایا، گرایش به حفظ گردی دیده می‌شود. این مطلب را حتی می‌توان در پدیده ادغام در این گونه زبانی هم مشاهده کرد. به این ترتیب با مسلط تصور کردن محدودیت پایایی حافظ گردی بر محدودیت نشاننداری \*CS، می‌توان دلیل عدم وجود صورتی همچون [xa]\* را توجیه کرد. تابلوی هشت، علاوه بر این موضوع، روابط تسلط به دست آمده تا به این مرحله در کله‌ری را نشان می‌دهد.

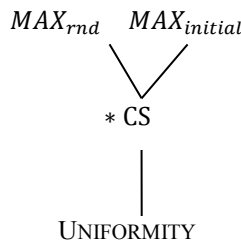
### جدول ۹: تابلوی هشت - تسلط محدودیت MAX<sub>rnd</sub> بر محدودیت \*CS در کردی کله‌ری

xwa	MAX <sub>rnd</sub>	MAX <sub>initial</sub>	*CS	UNIFORMITY
a. $\text{ɤ}^{\text{h}}$ xwa			*	
b.xa	*!			

باید توجه داشت که محدودیت نشاننداری \*CS خود بر محدودیت پایایی مانع از ادغام مسلط است. با مشخص شدن تسلط دو محدودیت پایایی حافظ عنصر اول واژه و حافظ گردی بر محدودیت نشاننداری \*CS، می‌توان با استفاده از رابطه گذرایی به این نتیجه رسید که دو محدودیت MAX<sub>initial</sub> و MAX<sub>rnd</sub> بر محدودیت UNIFORMITY هم مسلط هستند.

به این ترتیب به رتبه‌بندی ویژه‌ای از محدودیت‌ها می‌رسیم که کردی کله‌ری را از فارسی، کردی سورانی، و هورامی متمایز می‌کند. هر چند، یکی از هدف‌های اصلی پژوهش حاضر،

بررسی تفاوت این چهار گونه زبانی از نظر رتبه‌بندی میان چهار محدودیت مورد نظر است. بر این مبنای، به منظور پیچیده‌تر نشدن تحلیل‌ها از برخی از بررسی‌ها پرهیز کرده‌ایم. برای نمونه، ممکن است این پرسش مطرح شود که اکنون که در کردی کلهری، همچون فارسی، شرایط برای ادغام /w/ و واکه پس از آن فراهم هست (تابلوی شش)، پس چرا در تابلوی هشت، گزینه‌ای همچون صورت [XO]\* به عنوان صورت برنده انتخاب نمی‌شود. با افزودن این گزینه به تابلوی هشت، متوجه خواهید شد که این صورت در مورد دو محدودیت پایایی مسلط، همچون گزینه [xwa] رفتار کرده و از آن‌ها تخطی نمی‌کند. با این وجود، بر خلاف [xwa]، صورت [XO]\* محدودیت CS\* را هم راضی نگه می‌دارد، چرا که در این صورت هجای پیچیده دیده نمی‌شود. همین امر کافی است که صورت [XO]\* این قابلیت را پیدا کند که به عنوان گزینه برنده انتخاب شود. برای جلوگیری از رخ داد چنین اتفاقی، باید محدودیت پایایی ویژه‌ای را که هرگونه تغییر در واکه افتاده را مجاز نداند، بر محدودیت CS\* مسلط دانست. در صورت [XO]\*، واکه افتاده /a/ در درون داد به [o] تبدیل شده است. با فعال بودن چنین محدودیتی در مرتبه بالا، می‌توان این اطمینان را به دست آورد که گزینه‌های تهدیدکننده‌ای همچون [XO]\* از دور رقابت کنار می‌روند. در پایان، همچون تحلیل‌های مرتبط با گونه‌های دیگر، نمودار هسه رتبه‌بندی محدودیت‌ها در کردی کلهری به صورت زیر می‌آید.



شکل ۵: نمودار هسه از رتبه‌بندی محدودیت‌های مرتبط با تغییرات کردی کلهری در توالی /xw/

### ۳. بحث و نتیجه‌گیری

برای درک بهتر از آنچه که در بررسی چهار گونه زبانی فارسی، کردی سورانی، هورامی، و کردی کلهری رخ داد، در ادامه نتیجه تفاوت رتبه‌بندی چهار محدودیت دخیل در تغییرات توالی /xw/ مرور می‌شود.

۹. الف) فارسی:  $MAX_{initial}, *CS \gg MAX_{rnd} \gg UNIFORMITY$

ب) کردی سورانی:  $MAX_{initial}, MAX_{rnd}, UNIFORMITY \gg *CS$

پ) هورامی:  $MAX_{rnd}, *CS, UNIFORMITY \gg MAX_{initial}$

ت) کردی کلهری:  $MAX_{rnd}, MAX_{initial} \gg *CS \gg UNIFORMITY$

با توجه به رتبه‌بندی‌های به‌دست آمده از هر یک از گونه‌های زبانی مورد بررسی می‌توان به یافته‌های زیر دست یافت.

یکم- از میان نمونه‌های بررسی شده، فقط کردی سورانی است که در هر صورت آغازه پیچیده را تحمل می‌کند. این امر را می‌توان در قرار گرفتن محدودیت  $*CS$  در پائین‌ترین مرتبه در این زبان دریافت. در سایر گونه‌های مورد مطالعه، برای پیشگیری از تشکیل هجای پیچیده، راه کارهای ادغام یا حذف در نظر گرفته می‌شود. ادغام در فارسی و کردی کلهری، و حذف همخوان نخست در هورامی، در ظاهر ممکن است فرایندهایی مستقل و متفاوت از هم به نظر بیایند. هر چند، در واقع دلیل رخداد این دو یکی، یعنی عدم تمایل به داشتن هجای پیچیده است. در بررسی‌های مرتبط به نظریه بهینگی، این مساله به هم‌دستی ۱ شهرت دارد (McCarthy, 2008).

دوم- کردی کلهری و فارسی معیار تا جایی که محدودیت‌های حاکم به نظام واجی آن‌ها اجازه بدهد، از فرایند ادغام بهره می‌برند، تا از تشکیل هجای پیچیده جلوگیری شود. در هر دوی این زبان‌ها محدودیت پایایی  $UNIFORMITY$  در پائین‌ترین مرتبه قرار دارد.

سوم- زبان‌های فارسی و هورامی از میان نمونه‌های مورد بررسی تنها گونه‌هایی هستند که هجای پیچیده را هیچ‌گاه مطلوب نمی‌دانند. در این دو زبان، برخلاف دو گونه کردی سورانی و کلهری، هیچ‌گاه محدودیت  $*CS$  تحت تسلط محدودیتی دیگر قرار نمی‌گیرد.

چهارم- تنها محدودیتی که در نمونه‌های مورد بررسی همیشه فعال است، به این معنا که هیچ‌گاه تحت تسلطسه محدودیت دیگر قرار نمی‌گیرد،  $MAX_{rnd}$  است. محدودیت  $MAX_{initial}$  در هورامی، محدودیت  $*CS$  در کردی سورانی، و محدودیت  $UNIFORMITY$  در فارسی و کردی کلهری تحت تسلط کامل محدودیت‌های دیگر قرار می‌گیرند. این امر، نمایانگر یک گرایش عام در میان این گونه‌های زبانی است. به نظر می‌رسد که در میان محدودیت‌های فعال در این زبان‌ها، یک گونه از هم‌دستی دیده می‌شود. به این شکل که دست کم برای گونه‌های فارسی، کردی کلهری، و هورامی، برای گرایش نداشتن به شکل‌گیری هجای پیچیده، گزینه‌ای مطلوب دانسته می‌شود که با درون‌داد  $/xw/$  تحت نگاهشی غیرپایا قرار گرفته باشد. به بیان ساده‌تر، برای عدم گرایش به داشتن هجای پیچیده، این زبان‌ها ترکیب  $/xw/$  و واکه پس از آن را تحت یکی از فرایندهای ادغام یا حذف قرار می‌دهند. با این حال، در هیچ یک از این گونه‌ها، ادغام یا حذف منجر به از بین رفتن



گردی نشده است. ممکن است این گرایش به حفظ گردی فقط به این چهار گونه زبانی محدود نشده، و بتوان آن را در سایر زبان‌های ایرانی دید. به نظر می‌رسد که انجام پژوهش‌های بیشتر بر روی سایر زبان‌های ایرانی بتواند ماهیت تمایل به حفظ گردی را روشن‌تر کند.

### فهرست منابع

- ابوالقاسمی، محسن (۱۳۹۲). *تاریخ زبان فارسی*. تهران: سمت.
- باقری، مه‌ری (۱۳۸۰). *واج‌شناسی تاریخی زبان فارسی*. تهران: نشر قطره.
- باقری، مه‌ری (۱۳۸۸). *تاریخ زبان فارسی*: تهران، نشر قطره.
- بی‌جن‌خان، محمود (۱۳۸۴). *واج‌شناسی: نظریه بهینگی*. تهران: سمت.
- خلیفه‌لو، فرید و منصوره دل‌رامی‌فر (۱۳۹۴). «بررسی خوشه دو همخوانی آغازین در گویش سیستانی از دیدگاه واج‌شناسی خود واحد». *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*. سال ۲. شماره ۸ صص ۳۲-۶۲.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۳). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. تهران: سمت.
- زمانی، محمد و ابراهیم بدخشان (۱۳۹۳). «تأثیر محدودیت رعایت اصل توالی رسایی بر فرایندهای واجی و آوایی زبان کردی (گویش کلهری)». *پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی*. سال ۴. شماره ۸ صص ۳۵-۴۴.
- صادقی، علی اشرف (۱۳۸۰). *تحول خوشه صامت آغازی. مسائل تاریخی زبان فارسی (مجموعه مقالات)*. تهران: انتشارات سخن.
- صدیقی‌نژاد، سپهر و سید فرید خلیفه‌لو (۱۳۹۶). «معرفی پاره‌ای از مختصات واجی منحصر به فرد گویش رودباری». *ادب و زبان*. سال ۲۰. شماره ۴۱. صص ۱۸۴-۲۰۳.
- صدیقی‌نژاد، سپهر و محمد مطلبی (۱۳۹۷). «مطالعه تاریخی سه جفت آوای خاص در گونه رودباری قلعه گنج (کرمان)». *زبان فارسی و گویش‌های ایرانی*. سال ۳. شماره ۵. صص ۱۱۴-۱۳۰.
- طاهری، اسفندیار (۱۳۸۹). «تحول hu\_ ایرانی باستان در گویش‌های ایرانی». *زبان‌شناخت*. سال ۱. شماره ۲. صص ۷۱-۸۶.
- علی‌نژاد، بتول و محمدرضا اصلانی (۱۳۸۸). «سیر تحولی فرایند واجی حذف از زبان فارسی باستان تا فارسی نو (بر مبنای نظریه بهینگی)». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. دوره ۱. شماره ۱. صص ۱۴۴-۱۵۸.
- علی‌نژاد، بتول و محمدرضا اصلانی (۱۳۸۸). «سیر تحول فرایند واجی حذف از زبان فارسی باستان تا فارسی نو بر مبنای نظریه بهینگی». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. شماره ۱. صص ۱۴۴-۱۵۸.
- علی‌نژاد، بتول و ملیحه رحیمی (۱۳۹۰). «ماهیت واکه درج شده در وام‌واژه‌های انگلیسی در زبان فارسی بر مبنای نظریه بهینگی». *زبان‌شناخت*. سال ۲. شماره ۱. صص ۶۹-۹۷.

کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه، فیروزه اسلامی و فردوس آقاگل زاده (۱۳۸۹). «بررسی ساخت هجا و اصل توالی رسایی در زبان فارسی باستان». پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی. دوره ۱. سال ۴. صص ۵۱-۷۶.

کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه و سید مهدی سجادی (۱۳۹۲). «ساخت هجا در زبان هورامی (گوش هورامان تخت)». مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران. سال ۱. شماره ۲. صص ۵۷-۷۸.  
کریمی دوستان، غلامحسین (۱۳۸۰). کردی ایلامی: بررسی گویش بدره. تهران: باغ نو.  
مدرسی قوامی، گلناز (۱۳۸۴). «آغاز هجای فارسی و رابطه‌ی آن با فرایند اضافه در وام‌واژه‌ها بر مبنای نظریه‌ی بهینگی». مجموعه مقاله‌های نخستین همایش انجمن زبان‌شناسی ایران. به کوشش مصطفی عاصی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. صص ۷۹-۹۰.

مدرسی قوامی، گلناز (۱۳۸۹). «نظریه بهینگی: مروری بر پیشینه و سازوکار آن». مجموعه مقالات کارگاه بررسی نظریه بهینگی. به کوشش گلناز مدرسی قوامی. تهران: انجمن زبان‌شناسی ایران. صص ۱-۹.  
معینی سام، بهزاد و مسعود بیانی (۱۳۹۳). «تحول آوایی پسوند «هر» از هندواروپایی تا فارسی نو». زبان-پژوهی. دوره ۶. شماره ۱۲. صص ۱۴۳-۱۵۸.

مکنزی، دیویدنیل (۱۳۷۹). فرهنگ کوچک زبان پهلوی. ترجمه مهشید میرفخرایی. ج ۲. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

منصوری، مهرزاد (۱۳۹۶). «بررسی خوشه‌های همخوانی در کلمات تک‌هجایی زبان فارسی با توجه به بسامد، همسانی‌واکی و همایی با هسته هجا». پژوهش‌های زبان‌شناسی. سال ۹. شماره ۲. صص ۴۴-۵۸.

## References

- Abolqasemi, Mohsen. (2013a). *The history of Persian Language*. Tehran: SAMT Publications [In Persian].
- Alinezhad, B., & Aslani, M. R. (2009). The chronological change of phonological process of deletion from Old Persian to Modern Persian in Optimality. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*. 1, 144-158 [In Persian].
- Alinezhad, B., & Aslani, M. R. (2010). The evolution of phonological deletion from old Persian to modern Persian (optimality theoretic approach). *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*. 1(1), 144-158 [In Persian].
- Alinezhad, B., & Rahimi, M. (2012). The nature of epenthetic vowel in English loanwords in Persian based on optimality theory. *Language Studies*. 2 (3), 69-97 [In Persian].
- Baqeri, M. (2001). *The historical phonology of Persian language*. Tehran: Qatreh [In Persian].
- Baqeri, M. (2009). *The history of Persian language*. Tehran: Qatreh [In Persian].
- Bijankhan, M. (2005). *Phonology: optimality theory*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. Newyork: Harper and Row.
- Dabir Moghaddam, M. (2004). *Theoretical linguistics: the emergence and evolution of the generative grammar*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Kager, R. (1999). *Optimality theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Karimi-Doostan, Gh. (2001). *Ilami Kurdish: an analysis of Badra dialect*. Tehran: Bagh-e Now [In Persian].

- Khalifelou, S. F., & Delaramifar, M. (2015). Initial consonant cluster in Sistani dialect: non-linear phonology. *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*. 2 (8), 39-62 [In Persian].
- Kisseberth, Charles. (1970). On the functional unity of phonological rules. *Linguistics Inquiry*, 1, 291-306.
- Kord Zafaranlou Kambuziya, A., Eslami, F., & Agha Gholzadeh, F. (2011). The analysis of syllable structure and the Sonority Sequence Principle in Old Persian. *Journal of Language Related Research*. 1(4), 51-76 [In Persian].
- Kord Zafaranlu Kambuziya, A., & Sajjadi, S. M. (2013). Syllable structure in Hawrami (Takht dialect). *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*. 1 (2), 57-78 [In Persian].
- MacKenzi, David N. (2000). *A concise Pahlavi dictionary* (M. Mirfakhraei, Trans.), Vol. 2. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Mansouri, M. (2018). An investigation of Persian consonant cluster: a relationship of coda with nucleolus and collocation of voice and continuance features. *Journal of Research in Linguistics*. 9 (2), 43-58 [In Persian].
- McCarthy, J. J. (2008). *Doing optimality theory*. Oxford: Blackwell Publishing
- Modarresi-Gavami, G. (2005). Persian syllable onset and its effect on insertion in loanwords based on OT. In M. Assi (Ed.), *The First Conference of Linguistics Society of Iran* (pp. 79-90). Tehran: Allameh Tabataba'ei University [In Persian].
- Modarresi-Qavami, G. (2010). Optimality theory: a review of its literature and mechanism. In G. Modarresi-qavami (Ed.), *The Proceedings of Optimality Theory Workshop* (pp. 1-9). Tehran: Linguistics Society of Iran [In Persian].
- Moeini, S., & Bayani, M. (2014). The suffix evolution of “Hr” from the Indo-European to the New Persian language. *Zabanpazhuhi*, 6 (12), 143-158 [In Persian].
- Sadeghi, A. A. (2001). *The change in initial voiceless consonant clusters (historical issues of Persian)*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Seddiqi-Nejad, S., & Khalifehlou, S. F. (2017). Introducing some idiosyncratic phonological features of Rūdbāri (Kerman) dialect. *Journal of Letters and Languages*. 20 (41), 183-204 [In Persian].
- Seddiqi-Nejad, S., & Motallebi, M. (2018). A diachronic study of three idiosyncratic pair-sounds in Qaleganji variant of Rudbari (Kerman). *The Journal of Persian Language and Iranian Dialects*. 3 (1), 113-131 [In Persian].
- Taheri, E. (2010). Old Iranian hu- in Iranian Dialects. *Language Studies*. 1 (2), 71-86 [In Persian].
- Trask, R. L. (1996). *Historical linguistics*. London: Arnold.
- Zamani, M., & Badakhshan, E. (2015). Sonority sequence effect on phonological processes in Kurdish (Kalhori). *Journal of Comparative Linguistics Research*. 4 (8), 35-45 [In Persian].

## Research article: The Diachronic Change of /xw/ Consonant Cluster in Persian, Sorani Kurdish, Hawrami, and Kalthori Kurdish: An Optimality Theoretic Analysis

Mehdi Fattahi<sup>1</sup>  
Bahman Heidari<sup>2</sup>

Received: 02/09/2019  
Accepted: 23/10/2019

### Abstract

Languages change is an inevitable phenomenon which may come with phonological implications. In Optimality Theory, first put forth by Prince and Smolensky (1991), language is seen as an inventory of universal violable constraints, the permutation of which might vary from one language to another. The present study aims to put forward a typological comparison among four Iranian languages of Farsi, Sorani Kurdish, Hawrami, and Kalthori Kurdish in terms of the change they have undergone in initial consonant cluster /xw/ at the beginning of certain words, assuming /xw/ as the proto-form and input. The version of Optimality Theory incorporated in this article is that of the Parallel one (McCarthy, 2008) in which the Generator can enforce unlimited number of modifications to the input. The candidates produced by the Generator, then, go through the filter of the Evaluator, consisting of language-specific permutation of markedness and faithfulness constraints.

In order to collect the data, the authors have used librarian sources as well as carrying out field study, interviewing 10 native speakers of each of the aforementioned languages. Since the study is not sociolinguistic in nature, there was no restriction on the age of the consultants. The forms elicited from these native speakers were persistent. The collected data were, then, transcribed and relevant information was extracted through a preliminary observation. It was revealed that with regard to syllables beginning with the consonant cluster /xw/, followed by a vowel, only the following combinations are valid in each of the languages. The assumed input for the three given forms below in each row are /xwa/, /xwɑ/, and /xwi/ respectively.

Farsi: [xo], [xɑ], [xi]

Sorani Kurdish: [xwi], [xwɑ], [xwi]

Hawrami: [wa], [wɑ], [wi]

---

<sup>1</sup> Assistant Professor of General Linguistics. Razi University, Kermanshah, Iran (corresponding author); [m.fattahi@razi.ac.ir](mailto:m.fattahi@razi.ac.ir)

<sup>2</sup> PhD candidate of General Linguistics. Razi University, Kermanshah, Iran; [mehdifattahi3@gmail.com](mailto:mehdifattahi3@gmail.com)

Kalhari Kurdish: [xwa], [xwɑ], [xy]

The above forms show the reactions each of the four language under study has regarding how much /xw/ plus a following vowel is tolerated, with Farsi and Hawrami showing no tendency to maintain the cluster, in complete contrast to Sorani Kurdish, in which /xw/ is left intact. One can roughly see the same thing in Kalhari Kurdish, with only one difference of /xwi/ changed into [xy]. The non-back high round vowel of [y] clearly has inherited features from both /w/ and /i/.

In this study, the analysis of the diachronic change of /xw/ consonant cluster was conducted considering four constraints of \*COMPLEX SYLLABLE, a markedness constraint against any syllable bigger than CVC; MAX(initial), which disfavors any candidate with the initial consonant deleted; MAX[round], a faithful constraint demanding that candidates should retain their round feature; and UNIFORMITY, which demands that candidates avoid coalesce. Through the analysis of the collected data from an Optimality-theoretic point of view, the permutation of these constraints was determined in each of the languages under study as follows:

Farsi: MAX<sub>initial</sub>, \*CS >> MAX<sub>rd</sub>>> UNIFORMITY

Sorani Kurdish: MAX<sub>initial</sub>, MAX<sub>rd</sub>, UNIFORMITY>> \*CS

Hawrami: MAX<sub>rd</sub>, \*CS, UNIFORMITY>> MAX<sub>initial</sub>

Kalhari Kurdish: MAX<sub>rd</sub>, MAX<sub>initial</sub>>> \*CS >> UNIFORMITY

It can be deduced that except for Sorani Kurdish, these languages opt not to have any complex syllable and use the strategies of coalescence and deletion in order to prevent such syllables from being formed. This is evident in Sorani having all the faithfulness constraints crucially dominating the only markedness constraint of \*COMPLEX SYLLABLE, while the same constraint is active and never crucially dominated in the three other languages. Also, Kalhari Kurdish and Farsi are the only languages in which UNIFORMITY is dominated by the other constraints, which results in validating coalescence as a strategy to be adopted so that /xw/ would be avoided. However, regardless of the strategy Farsi, Hawrami, and sometimes Kalhari Kurdish seem to adopt what these languages apparently share is their unwillingness to entirely do away with roundness. Hawrami keeps this feature at the cost of dropping the initial consonant of /x/, as a result of the faithful constraint of MAX(initial) being crucially dominated. Farsi, although merging /w/ and /a/ into [o], retains roundness. Kalhari Kurdish makes use of coalescence, forming the sound [y], which obviously borrows the roundness of the second segment in /xw/.

It must be mentioned that in order to come up with a comprehensive analysis, we might need to involve more than these four constraints in some of these languages. However, to simplify the presentation of the analysis, and more importantly, to fixate on the difference these languages have in terms of constraint permutation, this article sticks to these four constraints and shows how the difference in permutation of constraints can lead to phonological systems of languages diverging from one another.

**Keywords:** Consonant Cluster, Optimality Theory, Phonological Change, Kurdish, Hawrami, Persian.

## فرایند تکرار در آثار نمایشی ناتالی ساروت، پویایی زبان کلامی یا ایستایی آن؟<sup>۱</sup>

مهدی افخمی نیا<sup>۲</sup>

الله شکر اسد اللهی<sup>۳</sup>

نعیمه کریم لو<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۷/۲۹

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

ناتالی ساروت، از پیشگامان رمان نو در فرانسه است. وجه تمایز اصلی وی با دیگر نویسندگان، در نگاه تازه‌ای است که به مبحث زبان و مشکلات آن دارد. تکرار را می‌توان نمونه‌ای از بروز جریاناتِ تروپیمی ساروتی در زبان بیرونی دانست. تروپسم، در حقیقت همان واکنش یا تحریکات ایجاد شده در اثر حضور دیگری است. این حضور، دنیای درون شخصیت‌های ساروت را دچار

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.26693.1719

<sup>۲</sup> دانشیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه تبریز؛  
afkhaminia@tabrizu.ac.ir

<sup>۳</sup> استاد گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه تبریز؛  
Allahshokr.Assadollahi@tabrizu.ac.ir

<sup>۴</sup> دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه تبریز (نویسنده  
مسئول)؛ n.Karimlou@tabrizu.ac.ir

دگرگونی کرده و تأثیر آن در رفتار و گفتارشان نمود می‌یابد. به بیان دیگر، خود را در حضور دیگری یافتن، به معنای درک لزوم ارتباط و خودابرازی (سخن گفتن و برقراری ارتباط) است. این در حالی است که در دنیای ساروت، خودابرازی مساوی با محدود کردن معنا و احساس است. به محض سخن گفتن، زبان قراردادی یا بیرونی شکل می‌گیرد، اما زبان نامحدود درونی که مکان احساسات ناب و غیرقابل بیان‌ها است، خدشه دار می‌شود. چرا که نمی‌تواند کامل و بی‌نقص به مرحله تولید زبان برسد. از این رو، زبان نزد ساروت بیش از آنکه انتقال دهنده معنا باشد، بازتاب‌کننده و برانگیزنده احساس است. هر چند، مشاهده و تفکیک قطعی زبان برانگیخته شده و ملتهب از احساس امری غیرممکن است، اما نشانه‌هایی از این ناآرامی در قالب‌های کلامی قابل رویت و قابل ارزیابی چون تکرار تجلی می‌یابد. مطالعه این فرایند زبانی، از این رو اهمیت دارد که در متن ساروتی بارها استفاده شده و بخش مهمی از نقش تشدید ارتباط کلامی (ارتباطی که در قالب گفتار شکل می‌گیرد) را بر عهده دارد. در آثار داستانی ساروت، زبان متزلزل راوی از مهم‌ترین ابزارها و مکان‌های جلوه تروپسم به شمار می‌آید. این در حالی است که در آثار نمایشی، روایت حذف شده با دیداسکالی‌های کوتاه و گزیده جایگزین شده است. این مسئله بر اهمیت و قدرت گفتار شخصیت‌ها یا مکالمه می‌افزاید. این مقاله، در تلاش است با نگرشی جدید به بررسی اجمالی مسئله زبان در آثار نمایشی این نویسنده «سرهیچ و پوچ، او آن جاست، زیباست، ایسما، دروغ، سکوت» بپردازد. همچنین پژوهش حاضر بر آن است نقش تکرار به عنوان فرایندی کلامی در پویایی یا ایستایی متن و چگونگی تجلی تروپسم ساروتی یا احساس در کلام را تبیین کند.

**واژه‌های کلیدی:** ناتالی ساروت، تکرار، تروپسم، زبان، نمایش، ارتباط کلامی

## ۱. مقدمه

ناتالی ساروت (۱۹۹۹-۱۹۰۰) یکی از برجسته‌ترین نویسندگان رمان نو در فرانسه است. رمان‌های *افلاک نما*، *کودکی*، *بین مرگ و زندگی*، *تو خودت را دوست نداری* و *نمایش نامه سرهیچ و پوچ* از جمله آثار او هستند که به فارسی ترجمه شده‌اند. ویژگی که نوشتار ساروت را برجسته می‌کند، نگاه متفاوت به مسئله زبان و پیوندهای زبانی است. در همه آثار این نویسنده، زبان دچار گونه‌ای آشفتگی و بی‌قاعدگی است که ریشه در احساس‌های بیان ناشدنی دارد. این احساسات، معادل

پدیده‌ای به نام «تروپیسیم» هستند که ساروت این واژه را از علم زیست‌شناسی وام گرفته است. وی، آن را مجموعه‌ای از جنبش‌های غیر قابل بیان و ناشناخته‌ای تعریف می‌کند که به منزله شالوده و بنیاد ژست‌ها، گفتارها و احساساتی هستند که بروز می‌دهیم. از دیدگاه زبان‌شناسی، تکرار که بخشی از آرایه یا «فیگور»<sup>۱</sup>های تأکیدی زبان به شمار می‌آید، از جنبه افزایش داده‌های کلامی، سبب رشد و زایش زبانی می‌شود. این در حالی است که در سطح دستوری، جمله‌ها را دچار گونه‌ای فروماندگی می‌کند. با وجود ابراز یک‌نواختی، تکرار در نوشتار ساروت، گنجایش جابه‌جایی هم‌زمان احساس‌های ناسازگاری مانند علاقه و خشم به خواننده را دارد. به سبب آنکه نوشتار وی همسو با احساس و در مقابل منطق قرار می‌گیرد، نمودی از تروپیسیم به شمار می‌رود. در کنار تأثیرگذاری «فیگورهای وقفه و حذف»<sup>۲</sup> که پیشرفت گفتار را آهسته می‌کنند، فیگورهای تأکیدی به واسطه فرایند زایش واژه‌ها، سبب گسترش ارتباط کلامی می‌شوند و از این رو، نمایانگر جنبه پراگماتیک<sup>۳</sup> یا عملگرایی زبان ساروتی نیز هستند. از سویی، بیانگر ناهمگنی‌ها و آشفتگی‌های کلامی هستند که ناشی از مقاومت زبان درونی در خودابرازی است. فرآنسواز کلن<sup>۴</sup> (Calin, 1976) فرایند تکرار را در رمان‌های ساروت به ویژه در سطح‌های دیدگاه‌ها مورد بررسی قرار داده است. او در کتاب *زندگی بازیافته*<sup>۵</sup> نمونه‌هایی را می‌آورد که بیانگر تکرارهای پی‌درپی یک سکانس<sup>۶</sup> گفت‌وگو با گوینده‌های گوناگون است، فرایندی که نویسنده آن را به نقل از ژان ریکاردو<sup>۷</sup> «گیرکردگی روایت» (Calin, 1976, p. 178) می‌نامد. نگارنده، از این پاره‌گفته

<sup>۱</sup> بر پایه تعریف دو مارسه (du Marsais, 1977, p. 322) در رساله *استعاره‌ها و ژرژ مونن* (Mounin, 1974, p. 140) در فرهنگ زبان‌شناسی، فیگور (figure) به هر واحد زبانی گفته می‌شود که شامل نوعی تغییر محسوس یا فاصله‌گیری نسبت به حالت طبیعی و عادی گفتار است. از این رو، تکرار در ساختار زبان فرایندی هنجارشکن و غیر عادی به شمار می‌آید.

<sup>۲</sup> فیگورهایی که سبب کوتاه شدن گفتار می‌شوند مانند حذف قسمتی از پاره‌گفته یا ناتمام گذاشتن آن.

<sup>۳</sup> بررسی پراگماتیک یا کاربردشناسانه زبان در حقیقت بررسی زبان از جنبه ارتباطی و تأثیر گذاری بر مخاطب است. زبان زمانی از جنبه کاربردشناختی برخوردار است که مخاطب را به واکنش و کنش وادارد. در مبحث کاربردشناسی، تمرکز بر محور ارتباطی فرستنده-گیرنده است. اگر در مبحث معناشناسی تمرکز بر معنایی است که واژه‌ها مشتعل بر آن اند، در کاربردشناسی، بحث عملگرایی یا واکنشی واژه‌ها مورد توجه است. در کتاب «مقدمه‌ی بر پراگماتیک»، نوشته گالاس و گریک (Galas & Garric, 2007) به طور تخصصی به مسأله کاربردشناسی پرداخته شده است.

<sup>۴</sup> فرآنسواز کلن (Calin, 1976, p. 118-190)، نویسنده کتاب «زندگی بازیافته» است که در سال ۱۹۷۶ در مورد آثار داستانی ناتالی ساروت به چاپ رسانده است.

<sup>۵</sup> la vie retrouvée: étude de l'œuvre romanesque de Nathalie Sarraute

<sup>۶</sup> sequence

<sup>۷</sup> ژان ریکاردو (Jean Ricardou) (۱۹۳۲-۲۰۱۶)، نویسنده و نظریه‌پرداز نامی فرانسوی است.



به کاربرده شده کلن استفاده می کند تا تأثیر تکرارها بر زبان و متن نمایشی ساروت را نشان دهد. در واقع، فیگورهای تکرار، از جمله بی‌نظمی‌های کلامی نوشتار ساروتی هستند که سبب به هم پیچیدگی ساختارهای متن و گیرکردگی آن می‌شوند. هر چند، در این گیرکردگی، نوعی پویایی و حرکت دوباره ذخیره شده‌است و یکی از راه‌حل‌های ثبت آنی زبان درونی ساروت به شمار می‌رود. زبان درونی که نامحدود و در تکاپو برای رسیدن از مرحله پیش‌زبان (مرحله پیش از تولید زبان) به زبان است، با فرایند تکرار فرصتی برای نمایشی هر چند کوتاه می‌یابد. در واقع، این تکرارها نشانه‌ای از آشفتگی‌های ایجادشده بر اثر تروپسم (حضور دیگری) و زبان درونی هستند. بر پایه استدلالی که در مقاله «بین‌گفته‌ها و ناگفته‌ها: یک جدل ساروتی»<sup>۱</sup> (Anthony, 2007) به وسیله سارا آنتونی انجام شده‌است، ساروت از تکرارها بهره می‌گیرد تا لحظه‌های تروپسمی را برای فراهم آوردن فرصت درک افزایش دهد. سختی دریافت و درک تروپسم مسأله‌ای است که در کتاب «گفته و ناگفته در کاربرد گفتار ناتالی ساروت»<sup>۲</sup> (Charieyras, 2006) نیز به آن پرداخته شده‌است. در این کتاب، نیز بیان شده‌است «ساروت متن را بسط می‌دهد تا جزئیات تروپسم را برای خوانندگان به تصویر بکشد». بنابراین، تکرار ابزاری است نه برای مهار کردن، اما تا اندازه‌ای ممکن برای آهسته کردن گریز پر شتاب تروپسم برای به نمایش گذاشتن هیجان‌های پنهان و معنای ضمنی زبان درونی با داده‌های روشن زبان کلامی. در این مقاله، برآنیم به بررسی این هیجان‌های کلامی ناشی از گونه‌های تکرار پردازیم و پاسخی برای این پرسش‌ها بیابیم که آیا در نوشتار ساروت به پیش برنده متن هستند یا سبب کاهش شتاب آن می‌شوند؟ چه رابطه‌ای میان تکرار و تروپسم وجود دارد؟ تأثیر ساز و کار تکرار بر حفظ یا بی‌ثباتی ارتباط کلامی چیست؟

## ۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌ها و نقدهای بسیاری در پیوند با آثار ناتالی ساروت و سبک نوشتاری او، به ویژه در حوزه رمان‌های وی انجام گرفته‌است. آرنو ریکنر<sup>۲</sup> از جمله منتقدهایی است که علاوه بر پرداختن به آثار داستانی ساروت، با چاپ کتاب‌هایی مانند *تئاتر رمان نو* (Rykner, 1988) و *ناتالی ساروت و نمایش* (Rykner & Gosselin-Noat, 2005)، نگاهی تحلیلی گرانه به آثار نمایشی این

<sup>۱</sup> منبع‌های اشاره شده در این مقاله تاکنون به فارسی ترجمه نشده‌اند. همچنین نام‌ها و متن‌های مستخرج از آن‌ها به وسیله خود نویسندگان به فارسی برگردانده شده‌اند.

<sup>۲</sup> آرنو ریکنر، رمان‌نویس، نمایش‌نامه‌نویس و منتقد فرانسوی است. ریکنر، همچنین استاد دانشگاه سربین است.

نویسنده داشته‌است. وی، در پژوهش‌های خود به صورت ویژه‌ای به بررسی اهمیت و جایگاه زبان کلامی و گفتار<sup>۱</sup> در تئاتر ساروت می‌پردازد. در دیدگاه او، در نوشتار ساروت، گفتار، به تنهایی و بدون در نظر گرفتن عناصر فراکلامی مانند «ژست، دکور و زمان»<sup>۲</sup> قابلیت به جریان انداختن نمایش را دارد. به بیانی، گفتار قدرتی فراتر از دیگر سازه‌های نمایشی دارد. از میان پژوهش‌هایی که به زبان فارسی در ایران انجام شده‌است، می‌توان به مقاله اسداللهی (Assadollahi, 2003)، «تجلی رمان نو در آثار ساروت و مکانیزم‌های نوشتاری آن» اشاره کرد. در این اثر، به صورت گزیده، به مسأله تروپیسیم به عنوان درون‌مایه اصلی همه رمان‌های ساروت، تضاد بین پیش‌زبان و زبان (زبان درونی و بیرونی) و اهمیت ارتباط غیر کلامی - مؤثرترین روش ارتباطی در آثار روایی ناتالی ساروت - پرداخته شده‌است. در دیدگاه وی، ساروت بیش از رمان‌نویسان هم دوره خود به مسأله زبان و خلاقیت‌های آن اهمیت داده‌است. علوی (Alavi, 2004) نیز مقاله‌ای با نام «تروپیسیم: واکنشی نسبت به درماندگی انسان در «عصر بدگمانی»» به چاپ رسانده‌است. وی در این مقاله، به مسأله بی‌هویتی شخصیت‌های رمان نو و درماندگی انسان دوره تمدن اشاره نموده و با تکیه بر آثار ساروت به بررسی رویکرد نوی این نویسنده در پیوند با جهان پیرامونش می‌پردازد. در پیوند با ساروت، همچنین می‌توان به مقاله «رویکرد پدیدارشناختی به مسأله «نشت زبانی» در آثار ناتالی ساروت» تیمور پور و بابک معین (Teymourpoor & Babak Moein, 2016) اشاره کرد. «نشت زبانی» به معنای عبور از سیر افقی گفتمان و ورود به جهان زیرین، انتزاعی و پنهانی در اثر تروپیسیم است. نگارندگان مقاله با بهره‌گیری از روش‌شناسی میکائیل باختین و با تکیه بر منطق دیالوژیسم (گفت‌وگویی) و چندصدایی به بررسی مسأله «نشت زبانی» پرداخته‌اند. در این پژوهش، استعاره، نقاب، چندآوایی و روایت چندآوا و سکوت از نشانه‌های نشت زبانی بر شمرده شده‌اند. در پیوند با آثار نمایشی ساروت و تحلیل زبانی این آثار، پژوهش قابل توجهی انجام نگرفته‌است. این مقاله بر آن است با واکاوی نمونه‌ای از این پیشامدهای زبانی (تکرار)، چگونگی آشفتگی کلامی در نوشتار ساروت را به تصویر بکشد.

### ۳. روش پژوهش

این مقاله، با تکیه بر مطالعات پژوهشگران حوزه علوم زبانی، نمایش و ادبیات مانند آرنو ریکنر و فرانسواز گلن، بر پایه عینی‌سازی و با واکاوی آثار نمایشی ساروت در رویکردی بینارشته‌ای

<sup>۱</sup> parole

<sup>۲</sup> در پیوند با عناصر زبان فراکلامی به کتاب «زبان نمایشی» اثر پیر لار توماس (Larthomas, 1890)، نظریه پرداز فرانسوی مراجعه شود.

(علوم زبانی، ادبیات) نگاشته شده‌است. بر این اساس، در پژوهش حاضر، میان تکرار و هیجان‌های ناشی از تروپسم و زبان درونی پیوند برقرار نموده‌ایم.

### ۳. ۱. آرنو ریکنر و قدرت واژه‌ها

از دیدگاه ریکنر، واژه‌ها در نوشتار ساروت از شایستگی ابزاری آن پیش‌تر رفته‌اند. به این معنا که فقط وسیله‌ای برای انتقال اطلاعات و مفاهیم، یا حتی به انجام رساندن یک عمل یا ژست نیستند، بلکه در خدمت خود بوده و دارای هویت هستند. این در حالی است که شخصیت‌های ساروت، همانند آثار دیگر رمان‌نویسان نو، بی‌نام و بی‌هویت شخصی و اجتماعی هستند. به بیانی، حضور شخصیت‌ها به نفع حضور واژه‌ها و زبان کلامی کمرنگ شده‌است. در دیدگاه ریکنر، تئاتر نو، پیش از رمان، امکان نمایش مرگ شخصیت‌ها و قدرت گفتار را دارد. چرا که همه نداشت‌ها و کاستی‌ها عیناً به تصویر کشیده می‌شوند. به بیانی، تئاتر نو وسیله‌ای برای به نمایش گذاشتن فلسفه رمان نو است. هر چند، اینکه چرا ریکنر واژه‌های ساروت را دارای چنین قدرتی می‌داند، پیش از هر چیز، به سبب حذف شمار قابل توجهی از دیگر سازه‌های نمایش و برجسته‌شدن گفت و گو است. از سوی دیگر، گفت و گو در نوشتار ساروت متأثر از تروپسم و بیشتر پیامد تداخل زبان درون و بیرونی است و از حالت عادی خارج شده‌است. از این دیدگاه، تعداد چشم‌گیر تکرار را می‌توان نمونه‌ای از این فاصله‌گیری و خارج شدن از حالت عادی گفت و گو در نظر گرفت.

### ۳. ۲. فرآنسواز گلن و «دیگری»

فرآنسواز گلن نیز بیشتر از جهت ارتباطی به بررسی آثار داستانی ساروت و مسأله تروپسم پرداخته‌است. از دیدگاه وی، حضور «دیگری»، برای شخصیت‌ها هم آزاردهنده و هم به سبب آنکه شرط بقای ارتباط هستند، آرامش‌بخش است. همین احساس تقریباً متضاد، ناشی از تضاد میان جهان زبان درونی و بیرونی است. حضور «دیگری» آن‌ها را وادار به ارتباط و سخن گفتن می‌کند. این در حالی است که دنیای پر جنبش زبان درونی شایسته قالب‌بندی شدن به وسیله زبان قراردادی بیرونی نیست. با این وجود، شخصیت‌های ساروت در تکاپو برای گریز از تنهایی هستند و سخن گفتن را برابر با زندگی می‌دانند. هر چند، این سخن گفتن همیشه در شکل گفتار نیست و زبان فراکلامی مانند سکوت و نگاه را هم شامل می‌شود. از دیدگاه ارتباطی، می‌توان تکرار را نمونه‌ای از این تلاش برای حفظ ارتباط و گریز از تنهایی دانست.

#### ۴. تکرارِ فرم و جرقة تروپیمی

امانوئل پراک-درینگتون در مقاله خود دو گونه اساسی تکرار در سطح کلامی را معرفی می‌کند: برای تکرار کلامی دو نوع بنیادین و اساسی وجود دارد: تکرار به عنوان از سرگیری معنا و تکرار به عنوان از سرگیری فرم. تکرار، خواه دوباره گفتن به گونه‌ای دیگر است (با کلماتی دیگر)، خواه، نه به گونه‌ای دیگر، بلکه برعکس، با استفاده از همان کلمات است (Prak-Derrington, 2015, p. 39).

برای مشخص نمودن نخستین گونه، وی پاره گفته «تکرار-جانشینی» و برای دومین واژه ساده «تکرار» را به کار می‌برد. چرا که در حالت نخست، پاره گفته به وسیله هم‌معنا و جانشین خود تکرار شده است. این گونه تکرار بر خلاف گونه تکرار صورت، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های زبان‌شناسی و تحلیل‌گفتار را به خود اختصاص داده است. این در حالی است که کارکرد تکرار از گونه از سرگیری صورت، مدت‌ها به درستی ارزیابی نشده، باقی مانده است. به باور نگارنده، منتقدان بیشتر، ناکارایی یا بی‌اثر بودن تکرار<sup>۱</sup> در جریان متن را مورد نقد قرار می‌دهند. این در حالی است که نباید «بی‌ثباتی و تزلزل دیدگاه در گزاره‌گذاری»<sup>۲</sup> را نادیده انگاشت، مسأله‌ای که تکرار را بر خلاف پندار همگان به فیگوری نوآور و مؤثر تبدیل می‌کند.

[...] بخش از سر گرفته شده با تکرار، هرگز نمی‌تواند دقیقاً با سکانس یا بخش برگرفته از منبع مطابقت کند. چرا که عمل و موقعیت گزاره‌گذاری هرگز قابل کپی برداری و رونوشت نیست و تکرار کاملاً یکسان امری غیر ممکن است (Prak-Derrington, 2015, p. 40).

از دیدگاه درینگتون، «تکرار کاملاً یکسان غیر ممکن است» از آن جهت که لحظه ادای کلام یا گزاره‌گذاری به هیچ وجه قابل تکرار نیست. بنابراین، نباید ارزش عملکرد زبانی تکرار را فقط به دلیل نبود تفاوت ظاهری نپذیرفت. تکرار از نوع از سرگیری معنا (تکرار-جانشینی) و تکرار صورت، هر دو به اندازه قابل توجهی در آثار نمایشی ساروت به چشم می‌خورند. در واقع، با حذف روایت در نمایش، گفت‌وگویی که سرپرستی همگی بیان احساسات و ناگفتنی‌ها را

---

<sup>۱</sup> به پیروی از دسته‌بندی درینگتون (Prak-Derrington, 2015)، ما نیز تا آخر این مبحث، تکرار فرم را فقط «تکرار» می‌نامیم.

<sup>۲</sup> آن-مری کلنقر (Clinquart, 2000) در مقاله خود «تکرار، فیگور بازسازی و بازبینی» به مسأله تغییر دیدگاه در گزاره‌گذاری اشاره می‌کند.

عاهده‌دار می‌شود، به تنها مکان ذخیره آشفستگی‌های زبان درونی تبدیل می‌شود. در این حالت، هر گونه تغییر آشکاری در واحدهای زبانی و دوری از معیار می‌تواند به عنوان یکی از نشانه‌های ابراز این درون مبهم و چندمعنایی به شمار آید. تغییری که پویایی و مولد بودن کلام را به دنبال دارد. گزیده زیر از گفتار طولانی یکی از شخصیت‌های «او آن جاست» نمونه خوبی از این گونه تغییر ساختار از گونه تکرار ماده ظاهری زبان است که به گونه‌ای شناساننده آشفستگی زبان بیرونی در اثر جهش زبان درونی ساروتی است:

هه **ولی**، به من بگید... **ولی** ما چمنه؟ **ولی** ما دیونه شدیم. **ولی** من به این راحتی اسیر نمیشم... تحمل؟ **ولی** من تکرارش میکنم: دیگه با تحمل تر از شما و من نیست. آزادی تفکر؟ عالی. احترام به دیگری؟ خیلی خوب. (رو به سالن): **ولی** بحث آزاد چی، در مورد اون چیکار می‌کنید؟ قبولش ندارید؟ اه، می‌بینید، البته که قبولش دارن. **ولی** خوب؟... (Sarraute, 1978, p. 44).

تکرارها به تنهایی در پاره‌گفته‌های یک گوینده گرد نیامده‌اند، بلکه در مسیرهای گفت‌وگویی «حاملان»<sup>۱</sup> گوناگون گفتار جابه‌جا می‌شوند. در این حالت، واژه یا پاره‌گفته‌ای از گفتار گوینده، جرقه‌ای در ذهن ناآرام مخاطب ایجاد می‌کند و سبب پیاپی شدن تکرار می‌گردد:

م.ا: [...] ... این یک عقیده‌ست که جریان داره... / م.ا: که جریان داره؟ بله، که جریان داره... که جریان داره... خودشه... چیزی که جریان داره... همه جا بخش میشه... همه جا هست... پیش همه... (Sarraute, 1978, p. 37).

در نمونه زیر از سرهیچ و پوچ نیز شاهد این جرقه تروپیسیمی و انتقال آن بین شخصیت‌ها هستیم. در این نمایش که تمام مناقشه‌ها فقط بر سر هیچ و پوچ است، بازی‌های زبانی مانند تکرار

<sup>۱</sup> «Porteurs»، در تفکر هایدیگری، گفتار به تنهایی توان خودابرازی دارد، بدون اینکه وابستگی کامل به فاعل یا گوینده خود داشته باشد. این تفکر، در شخصیت‌های بی‌هویت ساروت از سویی و قدرت زیاد گفتار از سوی دیگر، آشکار است. به بیان دقیق‌تر، به سبب فشار زبان نامحدود و احساسی درون، زبان گاهی از تسلط شخصیت‌های ساروت خارج می‌شود، انگار از فاعلین آن جدا می‌شود و یا حتی آن‌ها را به دنبال خود می‌کشاند. این دیدگاه در حقیقت برگرفته از تفکر هایدیگر در پیوند با فلسفه زبان است. هایدیگر (Heidegger, 1985) در همایشی با نام «راه زبان»، متنی از نووالیس فیلسوف آلمانی را ارائه می‌کند و عنوان «مونولوگ» را برای آن بر می‌گزیند. این عنوان، در حقیقت راز زبان را آشکار می‌سازد: زبان به تنهایی با خود سخن می‌گوید. در جمله‌ای از این متن آمده‌است: «هیچ کس از این ویژگی زبان آگاه نیست که زبان، خود، به خود می‌پردازد.» (Heidegger, 1985, p. 229)

به ابزاری برای طولانی کردن و ماندگاری ارتباط دگرگون می‌شوند و حتی مکالمه‌ها را تا مرز گفتارهای ساده کودکانه پیش می‌برند:

م.۲: [...] اون میخواد با تمام قدرتش منو به سمت خودش جذب کنه... اونجا، پیش خودش... باید که با اون باشم، که نتونم از اونجا بیرون بیام... برای همین اون برام یه تله گذاشته... **یه تله موش** کار گذاشته.

همه: **یه تله موش؟**

م.۲: از **دست دومش** استفاده کرده...

ز.، می‌خندد: **یه تله موش دست دوم؟**

م.۱: نه، نخندید. داره جدی صحبت می‌کنه، بهتون اطمینان میدم... چه **تله موشی**؟ بهمون بگو... (Sarraute, 1978, p. 16).

تکرار زمانی کاربردی ویژه‌تر پیدا می‌کند که برای دربردارندگان ساروتی، راه کار و فعالیتی زبانی در نگهداری از کمترین ارتباط می‌شود. آن‌ها آگاهانه اما به اجبار، تن به فیگورهای تکرار و «کلیشه‌ها»<sup>۱</sup> می‌دهند تا کمترین شانس ارتباطی را از دست ندهند.<sup>۲</sup> این یک انتخاب ناخوشایند و دردناک برای شخصیت‌های ساروتی است که به معنای فلسفی واژه، «صحبت کردن» برایشان به خودی خود نوعی «رونوشت کردن از روی رونوشت» (Sarraute, 1978, p. 93) به شمار می‌آید. در نمونه زیر از «زیباست»، یکی از شخصیت‌های ساروتی «او، مرد» گریزان از کلیشه‌ها است و دیگران می‌کوشند او را وارد حلقه‌های در دید خود، به‌هنگار ارتباطی کنند. حلقه‌هایی که پر از کلیشه و تکرار است:

صدا: اه چی می‌خواید؟ او متعلق به زمان خودش... عادیه... او مثل **همه** است...

او (مرد)، نگران: **همه؟**

او (زن): اه دوباره داری شروع می‌کنی؟ دوباره میخواد گیرت بندازه؟ (با لحنی محکم): بله. او مثل **همه** است. **همه** تو این سن و سال مثل اون هستن. این دیونگی رو نکن، خواهش میکنم ازت... اعتراض نکن. یالا، بعد من تکرار کن: «**همه**...» تمرین کن... می‌بینی که بهتر

<sup>۱</sup> فرآنسواز کلن (Calin, 1976, p. 118-190) میان تلاش ارتباطی شخصیت‌های ساروتی و تسلیم نهایی‌شان در برابر کلیشه‌ها پیوند ایجاد می‌کند.

<sup>۲</sup> با این وجود، تکرار جزء فیگورهایی است که متن نمایش پیشرفت خود را بدان مدیون است. به بیان دیگر، تکرار همزمان تهدید و نیرویی برای گسترش و رشد است.

میشه... تکرار کن: همه اینکارو میکنن. همه این حرفو میزنن... همه جوونا اینطورین... ما مثل همه هستیم...

او(مرد)، با صدای سست: همه اینکارو میکنن... همه جوونا...

او(زن): همه جوونا داستان‌های تصویری دوست دارن.

او(مرد): همه... جوونا ترجیح میدن...

او(زن)، جدی: یالا!... داستان‌های تصویری...

او(مرد): داستان‌های تصویری (Sarraute, 1978, p. 74).

کاربرد بسیار تکرار در نوشتار ساروت انتخابی تصادفی نیست. نویسنده از آن بهره می‌گیرد تا ساختار گفت‌وگوها را غیرعادی و نامنظم سازد. در بردارندگان گفتار ساروتی نباید عادی به نظر آید تا قابلیت آشکارسازی قدرت یک زبان آشفته و کاملاً احساسی را داشته باشند، قدرتی که انسان را به به‌زبان‌آوری و نمایش فرا می‌خواند. از آنجایی که دنیای واژگان قابل بیان و قابل مشاهده، بسیار کوچک‌تر از غیر قابل بیان‌ها و بیان نشده‌ها است، زبان بیرونی شده و محدود شده، ناگزیر نشانه‌هایی از نسجیدگی بروز می‌دهد. به بیانی، زبان ساروتی در عین حال قربانی و کشنده خویش است. برای وجود داشتن، ناچار به ظاهر شدن در قالب واژه‌ها است اما این بیرونی شدن به قیمت از دست دادن تبارمندی خود است. زایش ویرانگر زبان، پاره‌گفته را تا مرز خاموشی پیش می‌برد و فاعل یا حمل‌کننده خود را به چالش می‌کشد. امانوئل گودو در تاریخ مکالمه<sup>۱</sup> به این اثر مخرب مکالمه درونی بر مکالمه بیرونی اشاره می‌کند. ویژگی‌ای که ما را به تفکر دربارهٔ ضد ارتباطی بودن زبان درونی ساروت فرامی‌خواند: «مکالمه درونی از حرکاتی بر خواسته از عمق، متعدد، در هم و آشفته ناشی می‌شود که سد راه مکالمه می‌شوند.» (Godo, 2003, p. 290). به بیانی، زبان به واسطه لحظه‌های تروپیمی در پروسه خودتخریبی خود مشارکت کرده و ساختارهای غیرعادی آن خواننده را درگیر نوعی هیجان نمایشی، حتی گاهی خنده‌دار می‌کند. نمونه جالبی از آن در/یسم قابل مشاهده و بررسی است.

ز.۲: من، راستش... وقتی به همه اینا گوش میدم! صادقانه بگم، برای من غیر قابل درکه. رک و راست بگم، اونو، من نمیتونم بفهممش. چه وسواسی! چه سختگیری! دلم براتون میسوزه. من، ایناهاش، گوش‌های پهن...

او(زن): گوش‌های پهن؟

<sup>۱</sup> histoire de la conversation

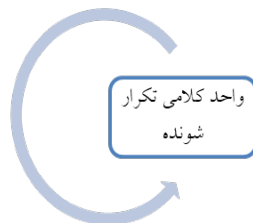
ز. ۲: بله. درست شنیدین: **گوش‌های پهن**. همش همینه. و کافیه. یک شرط لازم و کافی.

(...)

ز. ۲: متنفربودن؟ اوه، چرا احساسات به این بزرگی؟ خسته کندهست. وحشت آورده.

**گوش‌های پهن... بعضی گوش‌های پهن...** (Sarraute, 1978, p. 113).

این «گوش‌های پهن» تا پایان نمایش خواننده را همراهی می‌کنند و نوعی حس کلافگی در او ایجاد می‌کنند. در بیشتر موارد، واژه‌هایی که تکرار می‌شوند، نقش جرقه‌های شعله‌ورکننده تروپیس را بازی می‌کنند. از این رو، از دیدگاه خواننده یا مخاطب بیرونی، انتخاب تصادفی حمل‌کننده‌های گفتار هستند که ناخودآگاه، پیش روی عادی متن یا کلام را در یک لحظه دچار توقفی هرچند کوتاه می‌کنند. هر چند، باید اشاره کرد که این فرایند تأخیرسازی با اثر پراگماتیک یا عملگرایی آن تناقضی ندارد، بلکه تکمیل‌کننده آن است. از سرگیری دوباره واژگان یا پاره‌گفتارها پس از چندین جمله پی‌درپی، متن ساروتی را به سکانس‌های چرخشی یا دوار تبدیل می‌کند که شروع و پایانشان به هم گره خورده است. تصویر زیر، نمایی از یک سکانس تکرار است:



شکل ۱: سکانس تکرار

به واسطه این سکانس‌های تکرار، خواننده گاه و بی‌گاه شاهد نوعی رفت و آمد زمانی است که جزء در لحظه به طور کامل درک و احساس نمی‌شود. با هر تکرار خواننده احساس می‌کند به عقب برگشته است. گاهی، حتی بعد از چند صفحه واژه یا پاره‌گفته دوباره تکرار می‌شود و علاوه بر گیرکردگی داستانی، گیرکردگی زمانی نیز رخ می‌دهد. همه این تأثیرات، آنی و در لحظه رخ می‌دهند. کلام هرگز متوقف نمی‌شود و در جریان است اما با تکرار درگیر این سکانس‌های چرخشی پی‌درپی می‌شویم که داستان را از سیر خطی آن خارج می‌کنند. تکرار بخش گسترده‌ای از دنیای واژگان ساروتی را در بر می‌گیرد و علاوه بر القای اثر آنی بودن و در لحظه‌گی، نوعی استعداد رشدهنده زبان ساروتی به شمار می‌آید، زبانی که برای مشکل «پیشامدهای نامطلوب



ارتباطی<sup>۱</sup> تنها راه‌حل‌های زودگذر ارائه می‌دهد. بنابراین ساز و کار تکرار یکی از این راه‌حل‌های موقت و غیرقابل اتکا برای جبران نقص‌های زبان کلامی به شمار می‌آید.

## ۵. خلأ و دوگانگی تکرار

در حقیقت، تکرار نزد ساروت مشکلی است که خود راه‌حل خود است. این فرآیند پیش از هر چیز، بیان خلأ و نبود است، مشکلاتی که در اثر کَلَن، به عنوان ویژگی‌های اساسی شخصیت‌های ساروتی به دلیل نبود دیگری بیان شده‌اند. به بیانی، مسأله خلأ از مشکلات زبانی و دشواری‌های ارتباطی شخصیت‌های فقط حاضر و نه الزاماً در حال مکالمه ایجاد می‌شود، که تکرار نیز بخشی از آن است. هر چند، از جنبه فرم، تکرار بر خلاف فیگورهای حذف، به عنوان یک خلأی ساختاری و ظاهری به شمار نمی‌آید. خلأ آن در بیان اضافی آن، در نبود نشانه‌ای کلامی جایگزین جلوگیری از تکرار آن نهفته است. بنابراین در تکرار، نوعی جبران نبود بر پایه زیاده‌گویی وجود دارد. از جنبه ساختاری و فرم، سازنده ولی از جنبه محتوایی و معنا ویران‌گر و به همین سبب برای پذیرش مخاطب ناخوشایند به نظر می‌رسد. بُعد مخرب تکرار باید به وسیله همین مخاطب یا گیرنده پیام از بین برود. مأموریت سختی که پراک-درینگتون به خوبی آن را تلاش برای کدخوانی یک معما تعریف می‌کند:

تکرار ما را به قلب یک معما می‌کشاند. معمایی که وظیفه حل آن تنها به گیرنده کلام واگذار می‌شود: معمای تکرار دیگری در همان، تکرار غیریت در همانندی. گزاره گذار تکرار می‌کند، بدون آنکه به گیرنده کلام هیچ کلیدی برای گشودن معما بدهد (-Prak Derrington, 2015, p. 41).

در پیوند با دوگانگی تکرار، فابین کارای (Caray, 2011) در رساله خود، آن را به شیوه جالبی به «ژانوس» خدای دوچهره اساطیر رومی تشبیه کرده است. مقایسه‌ای که او انجام می‌دهد برای آشکارسازی اصل دوگانگی در اثر روبر پنزّه<sup>۲</sup> از طریق فرایند تکرار است. نگارندگان نیز از این تصویرسازی نویسنده بهره می‌گیرند تا دوگانگی تکرارها را در نوشتار ساروت به روشنی نشان دهند.

<sup>۱</sup> این مفهوم به ویژه توسط ماریون ساندره (Sandré, 2010) در مقاله‌ای با نام «پیشامدهای نامطلوب ارتباطی: توقف، نشانه‌ای از مشکل ارتباطی یا مکانیسم تنظیم؟» بررسی شده است. نگارندگان فیگورهای تکرار و آفازی‌ها (زبان پریشی‌ها) را هم در کنار فیگورهای توقف، جزء این پیشامدهای نامطلوب در نظر می‌گیرند.

<sup>۲</sup> روبر پنزّه (Robert Pinget) (۱۹۱۹-۱۹۹۷)، رمان‌نویس و نمایش‌نامه‌نویس فرانسوی با اصلیت سوئسی است.



شکل ۲: سردیس ژانوس

در دیدگاه کارای (Caray, 2011)، تکرار از جنبه ساختاری و ظاهری سازنده است و به نوعی هماهنگی و یک‌پارچگی در متن ایجاد می‌کند. همان‌گونه که سردیس ژانوس نشان می‌دهد در ظاهر با رونوشت یک‌چهره یا «تکرار همان» مواجهیم. هر چند، در اصل، این سردیس بیانگر «تکرار همان در غیر» است و نمی‌توان این دو را به بهانه یکسان بودن صورت، یکی دانست. بنابراین تکرار، با وجود سازندگیِ ظاهر، برای دریافتِ متن، پذیرشِ معنا و درکِ آن ویرانگر است. چرا که خواننده را دچار سردرگمی می‌کند. به ویژه اینکه در متن ساروت با پدیده‌ای به نام تروپیسیم و احساس‌های غیر قابل بیانِ زبانِ درونی روبه‌رو هستیم. بنابراین، تکرار در صورت و ظاهر، سازنده و در معنا و باطن مخرب و ویرانگر است. می‌توان ادعا کرد که تکرار در نوشتار ساروت، نقشی فراتر از یک فیگور یا آرایه ساده نوشتار را بر عهده داشته و در کنار سایر ساختارهای زبان کلامی، در نوعی فرآیند خودتخریبی و خودتنظیمی مشارکت می‌کند. این ناپیوستگی و نوساناتی که در اثر تکرار صورت یا حتی معنا ایجاد می‌شود جنبه پراگماتیک یا عملگرایی زبان ساروت را قدرتمندتر می‌کند.

## ۶. تکرار معنا و گسستگی کلام

از سرگیری معنا در متن ساروت، به ویژه در قالب فیگوری که می‌توان معادل «حشو» در زبان فارسی دانست تحقق می‌یابد و آن، تکرار یک مفهوم با شکل‌های گوناگون است که به شمار قابل توجهی در آثار نمایشی ساروت و بیشتر همراه تکرار صورت وجود دارد. در گزیده زیر از *زیباست*، «پسر»، پدر و مادر خود را به سبب پنهان کردن احساساتشان سرزنش می‌کند. سه گروه اسمی که در این نمونه آورده شده‌اند، در واقع بیان متفاوت یک مفهوم ثابت هستند: «پسر: دیونه!... من؟ اه بازم همون واکنش دفاعی، همون طفره رفتنا، همون پرده پوشی... برای گول زدن کی؟» (Sarraute, 1978, p. 65).

در نمونه زیر، «او(مرد)» که از نبود موضوعی برای صحبت کردن و خودابرازی رنج می‌برد، می‌کوشد تا این احساس نامطلوب را با انواع ساختارهای کلامی به مخاطب انتقال دهد. در این

نمونه، استفاده از «دیداسکالی‌های بیان»، «ملایم» و «سست و وارفته» وجود رابطه هم‌خوانی میانِ فیگورهای تکرار و احساس‌های ناگفته ناشی از تروپسم ساروتی را تأیید می‌کند. در این نمونه، علاوه بر تکرار از گونه‌ای سرگیری فرم (هیچی)، تکرار از گونه‌ای سرگیری معنا نیز وجود دارد:

او (مرد)، ملایم، سست و وارفته: نه، هیچی وجود ندارد... هیچی... درسته. هیچی برای صحبت کردن وجود ندارد. هیچی نیست که نگرانش باشیم. هیچی نیست که الکی گنده اش کنیم. هیچی نیست که بی‌اهمیت باشه و بتونیم ازش حرف بزیم... ما... ما... ما نابود شدیم... خراب شدیم... ما دیونه‌ایم (Sarraute, 1978, p. 73).

گاهی دیداسکالی‌ها هم وارد این چرخه‌ی پر پیچ و خم تکرار می‌شوند و همچون بیماری واگیردار یا علف هرز تمام سازه‌های زبان کلامی را درگیر نوعی آشفستگی می‌کنند:

م. ۲: میدونین، نمیدونم چه اتفاقی داره برام میافته... عجیبه... (حالت متعجب): قبوله. بله. (لحن عصبانی): قبوله. (لحن آرام): قبوله. (لحن محکم و قاطع): قبوله. که ایده اش رو برای خودش داشته باشه. که نگهش داره. که مراقبش باشه. که پروارش کنه... برام فرقی نداره... (Sarraute, 1978, p. 57).

علاوه بر تکرار از نوع صورت و معنا، در نمونه بالا شاهد پیاپی شدن و یا گرد همایی بخش‌هایی از گفتار با کاربرد دستوری یا سرشت یکسان هستیم (که نگهش داره، که مراقبش باشه، که پروارش کنه)، نوعی فرایند زبان‌شناسی تکرار که می‌توان آن را به «انباشتگی» ترجمه نمود. فرهنگ لغت زبان‌شناسی مونن علاوه بر تعریف دستوری، تعریفی کلی از این پدیده را نیز ارائه می‌دهد: «در حالت کلی، به هر عمل بیانی گفته می‌شود که با انباشتن واحدهای آوایی، نحوی و معنایی درجه صفر گفتار را تغییر داده و تحریف می‌کند.» (Mounin, 1974, p. 7-10).

این تعریف، اشاره به کاربرد دست کاری یا به بیانی دگرگون‌سازی و ویرانگری این نوع از تکرار دارد که در کنار دیگر فیگورهای تأکیدی، بی‌نظمی، اختلال و در پایان بی‌قیدی گفتار ساروتی را نشان می‌دهد. نمونه زیر از/یسمما به خوبی انباشت متوالی گروه‌های فعلی را به نمایش می‌گذارد که با نقش‌های دستوری متفاوت از هم متمایز می‌شوند. انباشتی که با آهنگ ویژه هر گروه نیز قابل تشخیص است:

---

<sup>۱</sup> منظور از «م. ۲» مرد ۲ است. به پیروی از ساروت که فقط حروف نخست این واژگان را برای نام‌گذاری شخصیت‌هایش به کار برده است، ما نیز حروف نخست واژه‌های «زن» و «مرد» را در ترجمه استفاده نمودیم.

ز.۳: آروم، آروم، اصلاً نباید زیاده روی کرد. ما خواستیم سرگرم کنیم، بدرخشیم، خودمون رو بالا بکشیم. عصبانیتمون رو خالی کنیم، احساس گناهمون رو.... خودمون رو قفلک بدیم، خودمون رو خراش بدیم... خودمون رو بسازیم، خودمون رو جدا کنیم... بکشیم، بدریم، بیرون کنیم... (Sarraute, 1978, p. 90).

این انباشت‌های کوچک پی‌درپی به گسستگی و تکه‌تکه شدن گفتار می‌انجامند. گزاره‌ها از نوعی سرعت آهنگ‌دار برخوردار می‌شوند و زبان بیش از پیش جایگاه نمایش خودبرانگیختگی احساسی می‌شود:

ز.۱: تو منو بخاطر اون نمی‌بخشی... اه... اون خوبه! به حرفاش گوش کنیدا! اینکارو نمی‌بخشه... که برگردم به پاکی، شرف، شرم... به رژیم لبنیاتش، به رژیم فرنی‌ش... فقط موضوعات مهم. سیاست، هنر. یا فقط مرده‌ها. بزرگان. ژید. ولری. وینی. شاتوبریان (Sarraute, 1978, p. 97).

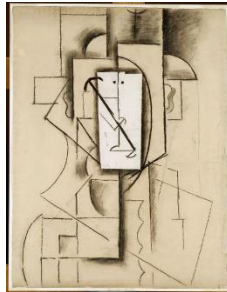
## ۷. کوبیسم نوشتاری

لازم به اشاره است که در جریان این گسستگی‌های ناشی از تکرار، نه متن و نه گفتار ساروتی باز نمی‌ایستد. هیچ چیز نمی‌تواند پیش‌روی یا شروع‌های آنی گفتار ساروت را برای همیشه دچار ایستایی کند؛ گفتاری که بارها و بارها به وسیله سازه‌های سازنده خود، ساخته و پرداخته می‌شود. این فیگورهای تحریف‌کننده گفتار، زبان را پر از جایگاه‌های بلندی و پستی می‌کنند و مانع ثابت بودن و پیش‌بینی‌پذیری آن می‌شوند. در واقع، ساروت با واژه‌ها همان کاری را می‌کند که نقاشان کوبیست با تصاویر. نوشتار وی تقریباً همان‌قدر دور از ذهن، هنری و گشوده است. ساختارهای تکه‌تکه شده زبانی، تضادها و ناگفتنی‌ها را به تصویر کشیده، مدلول یا معنا را به جریان می‌اندازند و اثری پراگماتیک و احساسی بر پذیرنده پیام ارتباطی - چه درونی و چه بیرونی - می‌گذارند. به صورت گزیده، می‌توان بیان کرد که وجه اشتراک نوشتار ساروت و کوبیسم در سادگی ظاهر و فرم، بر خلاف پیچیدگی اصل و معناست. البته این به هیچ وجه به این معنا نیست که کوبیسم سبک ساده‌ای است که به راحتی به وسیله مخاطب درک می‌شود. در نگاه نخست، بیننده با مجموعه‌ای از شکل‌های ساده هندسی روبه‌رو می‌شود. مخاطبی که جویای معناست، آن را در پس این شکل‌ها جستجو می‌کند و در پی یک نظام معنایی است که بی‌شک از دریچه صورت به دست می‌آید. در حقیقت، طرح‌های کوبیستی بیننده را به شکافتن سطح و ظاهر و فراتر رفتن از معنای اولیه به سوی معنای پنهان و ضمنی فرا می‌خوانند. به بیانی، کوبیسم نمایشگر نوعی واقع‌گرایی مفهومی بوده که

فراتر از واقع‌گرایی دبداری است. نوشتار ساروت نیز از جمله‌های کوتاه، واژه‌های ساده، درنگ‌ها و تکرارهایی که ویژه یک زبان عامیانه و گفت‌وگوی شفاهی است ساخته شده‌است. این در حالی است که خواننده یا تماشاگر را برای دریافت معنا مدت‌ها به فکر فرو می‌برد. ریکنر نیز به نوعی دیگر در اثر خود *تئاترِ رمان نو*، شباهتی دل‌نشین میان کویسم و نوشتار ساروت برقرار می‌کند:

ساروت با دوگانه ساخت / تخریب نوعی بازی انجام می‌دهد: ساخت یک فردیت در فضای یک سکانس، تخریب آن در زمان نمایش. تأثیر بدست آمده، روش‌های کویسم را تداعی می‌کند، بعنوان مثال در تابلوهایی چون «سر آرلوکن» (۱۹۱۳) یا «مردی مقابل شومینه» (۱۹۱۶) پیکاسو (Rykner, 1988, p. 59).

نقاشی‌هایی همچون موارد اشاره‌شده به وسیله ریکنر، با افزونی تصویرهای بریده‌شده، نوعی حس مبهم و رمزآلود را به نمایش می‌گذارند که با گذر زمان و بیشتر اندیشیدن بر درجه ابهامشان افزوده می‌شود. تماشاگر خود را مقابل اثری می‌یابد که در هر لحظه قابلیت رمزگشایی جدید و کشف‌نشده دیگری را دارد.



شکل ۳: «سر آرلوکن» از پیکاسو

درست مشابه تماشاگر یک تابلوی کویسم که در پی دریافت یک معنای واحد است، خواننده ساروتی نیز در سطح معنا، با اثری سرشار از تصویرهای پیچیده و ناگویا و پاره‌گفته‌هایی ناهمگن روبه‌رو است که باید رمزگشایی شوند. کوشش خواننده برای این رمزگشایی جنبه دیگری از نیروی پراگماتیک زبان از دیدگاه ساروت را آشکار می‌سازد. بنابراین، می‌توان ساروت را نویسنده‌ای کویسم نامید که برای به تصویر کشیدن هویت و اصالت نشانه‌های زبانی و آزاد گذاشتن راه تخیل برای مخاطب خود تلاش می‌کند.

## ۸. نتیجه‌گیری

فرایند تکرار، ظاهراً متن‌نمایش را دچار نوعی گیرکردگی و ایستادن زودگذر می‌کند. ایستادنی که بی‌ارتباط با مسأله سستی زمانی نیست. بر پایه این دیدگاه برای زمان ساروتی می‌توان دو وجه ایستا و ناپایدار در نظر گرفت. وجه ایستای آن ویژگی نوشتار ساروتی است و وجه ناپایدار آن ویژگی ذاتی زمان. از یک سو، زمان لابه‌لای چرخ‌دنده‌های واژه‌ها و زبان گیر افتاده است. چرا که گفت‌وگوی مابین شخصیت‌ها در گذر نیست و انگار دور تکرارها و کلیشه‌ها در گردش‌اند. از سوی دیگر زمان در گذر، زمان واقعی نمایش یا داستان است و هیچ فردی نمی‌تواند آن از ایستادن بازدارد. نمایش ناچاراً باید به پایان آن برسد، در حالی که هیچ گذری رخ نداده است. هر چند در حقیقت، به باور ساروت این گیرکردگی در بردارنده پویایی و پیشرفت است. در جایگاه‌های ظاهراً ایستای متن، معنا، اندیشه و فراتر از آن احساس جریان دارد. چرا که تکرار ریشه در زبان درونی، زبان ناگفتنی‌ها و خواسته‌های غیر قابل بیان دارد. تکرار، در واقع یکی از نمادهای تروپسمی است که اتفاقاً محل پویایی و حرکت کلام است، هر چند، این پویایی به برافروختگی و پیش‌آمدهای غیر قابل پیش‌بینی زبان بیانجامد. تکرار صورت از دیدگاه ساروت، زبان بیرونی و قراردادی را به چالش می‌کشد. اینکه دو پاره گفته کاملاً یکسان در برگیرنده دو دنیای احساسی جداگانه هستند، ناشی از ضعف زبان بیرونی در برابر زبان درونی و همچنین زمان است. تکرار معنا در حقیقت به چالش کشیدن خود معنا است. زبان ساروتی، معنا را به بازی می‌گیرد، زبانی که قادر است در جریان و زنده باشد، بی‌آنکه معناسازی کند.

## فهرست منابع

اسداللهی، الله شکر. (۱۳۸۱). تجلی رمان نو در آثار ساروت و مکانیزم‌های نوشتاری آن. مجموعه مقالات همایش بررسی نهضت رمان جدید. به کوشش دکتر الله شکر اسداللهی. تبریز: یاس نبی. صص

۱۱-۲۳.

تیموریور سارا، بابک معین مرتضی. (۱۳۹۵). رویکرد پدیدارشناختی به مسئله «نشت زبانی» در آثار ناتالی

ساروت. جستارهای زبانی. دوره ۷. شماره ۳. صص ۳۵-۵۳.

علوی، فریده. (۱۳۸۳). «تروپسم: واکنشی نسبت به درماندگی انسان در عصر بدگمانی». نشریه دانشکده

ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز. دوره ۴۷. شماره ۱۹۲. صص ۲۱۳-۲۳۲.

غلام‌علی زاده، خسرو، قیطوری، عامر. (۱۳۹۳). ساخت‌گرایی سوسور، و پیشینه و اهمیت آن در

روش‌شناسی علوم انسان. زبان پژوهی. دوره ۶. شماره ۱۲. صص ۱۲۷-۱۴۱.

## References

- Alavi F. A. (2004). Reaction to human helplessness in the age of suspicion. *Persian Language and Literature*, 47 (192), 213-232 [In Persian].
- Anthony S. (2007). Entre le dit et le non-dit: une dialectique sarrautienne. *Acta fabula*, 8, (1). Retrieved from <<http://recherche.fabula.org/revue/document2084.php>>.
- Assadollahi A. (2003). Manifestation of a new novel in Sarraute's works and its writing mechanisms. In A. Sh. Asadollahi (Ed.), *Proceedings of the New Novel Movement Conference*. (pp. 11-23). Tabriz: Yasse-Nabi [In Persian].
- Calin F. (1976). *La vie retrouvée: étude de l'œuvre romanesque de Nathalie Sarraute*. Paris: Lettres Modernes.
- Caray F. (2011). *La Répétition dans l'Œuvre de Robert Pinget, le Système et le Manque* (PhD Dissertation). L'Université de Paris IV-Sorbonne, Paris, France.
- Charieyras S. (2006). *Le Dit et le non-dit dans L'Usage de la parole de Nathalie Sarraute*. Caen: Lettres Modernes Minard (Collection archives des lettres modernes).
- Clinquart A. (2000). "La répétition, une figure de reformulation à revisiter", *Répétition, altération, reformulation*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Dompeyre S. (1992). Étude des fonctions et du fonctionnement des didascalies. *Pratiques*, 74, 77-104.
- Du Marsais C. (1977). *Traité des tropes, suivi de Traité des Figures*. Paris: Le Nouveau Commerce.
- Galas F. & Garric N. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris: Hachette.
- Gholamali Zadeh, Kh., & Ghitoni A. (2014). Saussurian Structuralism, Origins and Influence on the Methodology of Human Sciences. *Zabanpazhui*, 6 (12), 127-141 [In Persian].
- Godo E. (2003). *Histoire de la conversation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Heidegger M. (1985). *Unterwegs zur Sprache*, Gesamtausgabe, Band 12, Frankfurt: Vittorio Klostermann.
- Larthomas P. (1890). *Le langage dramatique, sa nature, ses procédés*. Paris: Quadrige/Puf.
- Mounin G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: Quadrige/ Presses Universitaires de France.
- Prak-Derrington, E. (2015). Les figures de syntaxe de la répétition revisitées. *Le discours et la langue, Revue de linguistique française et d'analyse du discours, EME éditions*, 7 (2), 39-57.
- Rykner A. (1988). *Théâtre du nouveau roman*. Paris: José Corti.
- Rykner A. Gosselin-Noat M. (2005). *Nathalie Sarraute et la représentation*. Paris: Société Roman 20-50.
- Sandré M. (2010). Les mésaventures de l'interaction: l'interruption, signe d'une difficulté interactionnelle ou mécanisme de régulation?. In M. Iliescu, H. Siller-Runggaldier et P. Danler (Eds.), *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (Vol. 5, pp. 251-260). Tübingen: Niemeyer.
- Sarraute N. (1978). *Théâtre*. Paris: Gallimard.
- Teymourpoor S., Babak Moein, M. (2016). Phenomenological approach to the problem of "language Transudation" in the works of Nathalie Sarraute. *IQBQ*. 7 (3), 35-53 [In Persian].

## Research article: The repetition process in Sarraute's dramatic works, the verbal language's dynamics or its stagnation?

Mahdi Afkhami nia<sup>1</sup>  
Allahshokr Assadollahi<sup>2</sup>  
Naimeh Karimlou<sup>3</sup>

Received: 22/06/2019  
Accepted: 21/10/2019

### Abstract

Repetition can be considered as one of the expressions of Nathalie Sarraute's tropism in the external language. The language of Sarraute reflects the sensation more than the meaning. Even if the perception, understanding, and certain explanation of this language excited by the sensation seem to be impossible, the marks of this shaking are manifested in verbal forms such as repetition. The study of repetition is important because it is used extensively in Sarraute's text and plays a crucial role in increasing verbal communication. In the novels of Nathalie Sarraute, the narrator's agitated language is a good place for the appearance of tropism, while in dramatic works, the erased narration is replaced by the short and few blocking and this is how the importance of speech increases. The role of repetition in dynamism of the text and its relation to tropism are the elements that will be emphasized in this research.

Figures of insistence or repetition such as anaphora, redundancy, polysyndeton or simple repetition make the narrative progress temporary, while they make the sentences syntactically entangled. Translating monotonously and uniformly, they have the ability to convey the effect of interest and indignation at the same time to the reader. Consistent with the sensation but opposed to the reason, they bring to the text the mark of tropism. Alongside the figures of interruptions and omissions that attenuate the progress of speech, the emphasis figures prolong verbal communication through repetitions and the process of word reproduction. All these figures, widely used in Sarraute's works, represent in fact the anomalies or the verbal disorders coming from the resistance of the interior language to the exteriorization.

Françoise Calin studied "reiterations" in Nathalie Sarraute's novels, especially from the narrative points of view. He gave some examples in which a

---

<sup>1</sup> Associate Professor, Department of French Language and Literature, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, University of Tabriz, Iran; [afkhaminia@tabrizu.ac.ir](mailto:afkhaminia@tabrizu.ac.ir)

<sup>2</sup> Professor, Department of French Language and Literature, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, University of Tabriz, Iran; [Allahshokr.Assadollahi@tabrizu.ac.ir](mailto:Allahshokr.Assadollahi@tabrizu.ac.ir)

<sup>3</sup> PhD Candidate, Department of French Language and Literature, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, University of Tabriz, Iran (corresponding author); [n.Karimlou@tabrizu.ac.ir](mailto:n.Karimlou@tabrizu.ac.ir)



single conversation is sometimes repeated by different speakers that resulted in the "stagnation of the story". We take this expression of Calin to show the effect of repetition in the dramatic texts of Sarraute. The figures of repetition, redundancy and polysyndeton are one of the main anomalies causing the entanglement of structures of the text and its stagnation. But in this stagnation, there is a kind of dynamism and it is considered as one of the solutions of the momentary recording of tropism.

According to Sarah Anthony's explication in "Between the Spoken and the Unspoken: a Sarrautian Dialectic," Sarraute uses repetitions to dilate the tropism. Anthony summarizing parts of the book *The said and the unsaid in Nathalie Sarraute's The Use of Speech* written in 2006 by Sarah Charieyras, expresses the difficulties of grasping and understanding the tropisms. She explains the problem of the inexpressible and the brevity of the tropismic movements in her work. According to her, "Sarraute dilates the text to expose the minutiae of tropisms to the readers." Repetition is then a linguistic instrument not to restrain, but at least to slow down the distracted flight of tropism in order to exhibit these implicit movements of the inner language by the explicit structures of verbal language. In this article, we will examine these verbal excitements caused by repetitions, and whether they advance Sarraute's text or reduce his advancement. The considerable use of repetition is not an arbitrary choice. The author uses it to distort the structures of speech and to give them a deregulated and rebellious figure. The speech carriers (characters) of Sarraute's language do not seem normal to reveal the power of a troubled language that is full of expression, which forces the man to manifest and express himself. Since the universe of expressible and perceptible facts is smaller than that of the inexpressible and imperceptible facts, inevitably the externalized language carries traces of irrationality. Sarraute's language is in the general sense of the term the executioner and the victim at the same time. Obligated to externalize himself to begin to exist, he loses his originality at the expense of existing verbally, but it is a perpetually destructive birth that pushes the utterance to die out and throws a challenge to his carrier. Repetition seems more specific when it becomes a solution and a language practice among the characters to maintain contact as much as possible. However, they resign themselves inevitably to repetition figures in order not to lose the least communicational chances. It is an uncomfortable and painful choice for the sarrautian porters who, in the philosophical sense of the word, already consider "to speak" as a "copy of copy". Repetitive words most often play the role of triggers for tropism. They seem to be the free choices of speech carriers who, in an instant, delay the ordinary progress of the text.

**Keywords:** Language, Repetition, Sarraute, Tropism, Verbal communication

## فرایند درهم‌شدگی در دگرگونی واجی ستاک‌های گذشته با پایانه «-شت»<sup>۱</sup>

فرشته مؤمنی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۳/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۲۳

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

در بسیاری از زبان‌های ایرانی - از جمله فارسی - ستاک گذشته، در ریشه برخی فعل‌ها که پس از یک واکه، مختوم به /t/ هستند، در حالی که به /-št/ ختم می‌شود که /t/ از ساختمان آن‌ها حذف می‌گردد. با توجه به اینکه پایه بنیادین ستاک گذشته‌ساز، تکواژ /-t/ است که طی فرایندهای واژ-واجی، به صورت تکواژ گونه‌های مختلفی نمود می‌یابد. نگارنده بر آن شد تا روند ساختار این تکواژ ویژه را، که در پژوهش‌های پیشین نادیده گرفته شده و یا به درستی تبیین نشده بود، بررسی و تحلیل نماید. هدف نگارنده تحلیل و تبیین روند ساختار این تکواژ ویژه روی پایه بنیادین ستاک گذشته‌ساز، تکواژ /-t/ است که در پژوهش‌های پیشین نادیده گرفته شده یا به درستی تبیین نشده بود. فرض پژوهش از این قرار است که در خوشه همخوانی نخستی که /-st/ بوده، فرایند درهم‌شدگی [t] واکرفته در [s] صورت گرفته و به پدیدآیی صدای واج‌شده

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.26035.1697

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد

/š/ انجامیده‌است. با بهره‌گیری از الگوی آواشناختی-محور در دگرگونی واجی شامل برنامه‌ریزی حرکتی در تولید گفتار، آیرودینامیک گفتار، ساز و کار حرکت بخش‌های دستگاه گفتاری و ادراک گفتار و به ویژه آواشناسی تعاملی، هر دو رویکرد در زمانی و هم‌زمانی مورد نیاز، چه برای تحلیل و چه برای استخراج شواهد به کار گرفته شده‌است. داده‌های پژوهش، همه ستاک‌های گذشته دارای این موضوعیت در زبان فارسی بوده‌اند. شواهد نظری و تجربی، هم در داده‌ها و هم در دیگر نمونه‌های تاریخی یا به‌روز، تأییدکننده درستی فرضیه در پیدایی واج /š/ در ستاک گذشته فعل و حذف /t/ از پایه آن به سبب درهم‌شدگی /ts/ بودند. یکی دیگر از یافته‌های پژوهش، این است که تکواژگونه زیرساختی این دسته از ستاک‌ها می‌بایست /st/ بوده باشد. پیشنهاد می‌شود این یافته در پژوهش‌های آینده، به صورت آزمایشگاهی نیز بررسی شود.

**واژه‌های کلیدی:** درهم‌شدگی، ستاک گذشته، آواشناسی تعاملی، ادغام،

جهش واجی

## ۱. مقدمه

در زبان فارسی، فعل بر پایه ستاک حال یا گذشته ساخته می‌شود. هر یک از ستاک‌ها نیز بر پایه ریشه‌ای از فعل بنا شده‌اند. با اینکه رویکرد توصیفی هم‌زمانی است ولی برای تحلیل تخصصی و مطالعات ژرف‌تر درباره روند ساخت واژه ممکن است نیاز به کاربرد رویکرد در زمانی داشته باشیم. برای نمونه، برای تحلیل موضوع جمله نخست این مقدمه، رویکرد هم‌زمانی و برای جمله دوم، هر دو رویکرد هم‌زمانی و در زمانی پاسخگو هستند. اگر چه، امروزه در بیشتر کتاب‌های دستور، مفهوم ریشه از دستور زبان حذف شده و در پی آن، مقوله‌های مربوط به ریشه، از جمله توان ریشه به کلی از میان رفته‌است؛ ولی، با چنین رویکردی که پاسخ‌گوی پژوهش‌های چندبعدی برای تحلیل طولی و عرضی نیست، نه فقط بسیاری از پرسش‌ها بی‌پاسخ می‌ماند، بلکه بسیاری از رویدادها قابلیت توجیه نخواهد داشت. برای نمونه، با حذف موضوع و مقوله‌های ریشه، هم‌خانوادگی شماری از واژه‌ها (مانند «زادن/زائیدن» و «زیستن» با «زنده/زندگی»، یا «مردن» و «میرا» با «مرگ» و «مرد») نادیده انگاشته می‌شود. در این صورت، هم از توصیف دقیق ساخت اشتقاقی واژه بازمی‌مانیم و هم یکی از ابزارهای مهم ساخت‌واژی را از دست می‌دهیم (که هم اکنون هم به بخشی از این نظام آسیب زده‌است). راه دیگر اینکه تبیین آن را فقط به بررسی‌های تاریخی واگذار کرد که آن‌گاه، پاسخ در همان دستور تاریخی باقی مانده و از دسترس دستور تحلیلی زبان امروز دور می‌ماند. بنابراین، با وجود هدف‌های متفاوت واج‌شناسی در زمانی و هم‌زمانی، نتیجه

هر دو در تحلیل دگرگونی‌های تاریخی واجی با زمینه فرایندها و الگوهای آوایی (رویکرد هم‌زمانی) به کار می‌آید؛ آن‌جا که دگرگونی تدریجی به تلفظی نوین انجامیده است. هر چند، فقط شمار اندکی از دگرگونی‌های هم‌زمانی به دگرگونی در زمانی تبدیل می‌شوند (Ohala, 2012).

در پژوهش‌ها و منبع‌های بسیاری، به ویژه کم و بیش در همه کتاب‌های دستور، تکواژگونه‌های ستاک گذشته‌ساز زبان فارسی را برشمرده‌اند. در مقاله‌هایی نیز به مجموعه‌ای از منبع‌ها اشاره شده است (مانند Kord-e Gholamhoseinzadeh et al. 2018; ZafaranluKambuziya et al., 2015). در میان این تکواژگونه‌ها، ستاک‌هایی که دارای هجای  $C_0VC_1C_2$  هستند، در کنار  $/t/$  در پایان هجا، فقط یکی از همخوان‌های  $/X/$ ،  $/S/$ ،  $/\tilde{I}/$  و  $/\tilde{S}/$  را می‌توانند در جایگاه  $C_1$  داشته باشند (Kord-e ZafaranluKambuziya et al., 2015, p. 213). یکی از موارد مبهم در ساخت ستاک گذشته مربوط به فعل‌های دارای یک  $/t/$  در پایان ریشه است که در ستاک حال می‌ماند ولی از ستاک گذشته مختوم به  $-\tilde{S}t/$  آن‌ها حذف می‌گردد (مانند داشتن، کاشتن، انباشتن و از این دست). پرسش این است که با افزوده شدن تکواژ گذشته‌ساز، چه نوع فرآیندهای واجی‌ای به پیدایی واج  $/\tilde{S}/$  در ستاک گذشته برخی فعل‌ها می‌انجامد و دلیل حذف  $/t/$  از ریشه آن‌ها چیست. فرض بر این است که در خوشه همخوانی پایه، همنشینی  $/t/$  در ریشه فعل، با تکواژگونه ستاک گذشته‌ساز  $/st/$  به صورت خوشه همخوانی  $/-rst/$  در می‌آید. سپس، طی فرایند درهم‌شدگی،  $[r]$  واک‌رفته در  $[s]$  ادغام شده و با عقب راندن جایگاه تولید  $/s/$ ، سبب پیدایش صدای واج شده  $/\tilde{S}/$  می‌گردد؛ ممکن است این دگرگونی در گذار تاریخ، با گذر از فرایند جهش واجی<sup>۱</sup> روی داده باشد. این مقاله بر آن است تا با استفاده از شواهد واج‌شناختی با رویکرد هم‌زمانی و در زمانی، موضوع را بر پایه الگوی آواشناختی-محور و عوامل آوایی مؤثر بر دگرگونی واجی و آواشناسی تعاملی<sup>۲</sup> تحلیل و تبیین نماید.

## ۲. پژوهش‌های پیشین

در پیوند با ستاک‌های گذشته بی‌قاعده فعل‌های فارسی در برخی از کتاب‌های دستور (توصیفی، تجویزی و تاریخی) یا در مقاله‌های پژوهشی، گاهی تحلیل‌هایی درباره حذف  $/t/$  پایانی از ریشه برخی ستاک‌های گذشته و پیدایی  $/\tilde{S}/$  در آن‌ها دیده می‌شوند که قانع‌کننده به نظر نمی‌رسند. از سوی دیگر، روند تبدیل  $/s/ \rightarrow /\tilde{S}/$  در پژوهش‌های بسیاری بررسی شده و شواهد تاریخی و هم‌زمانی پرشماری از این دگرگونی واجی در دست است.

<sup>1</sup> saltation

<sup>2</sup> interactive-phonetic (IP)

منشی‌زاده (Monshizadeh, 1998) این تکواژ را در کنار چند تکواژ گذشته‌ساز دیگر، با رویکردی در زمانی، مورد تحلیل قرار داده‌است. وی در نمونه ستاک کاشت، چنین توجیه کرده‌است که «گرچه اصل ریشه /kâr/ است، ولی واج /š/ بدان اضافه شده تا ریشه جدید ساخته شود. ظاهراً ساختمان هجائی زبان سبب شده‌است که واج /t/ در بن ماضی و واج /š/ در بن مضارع حذف گردد، زیرا، امکان وقوع سه صامت پیاپی در هجا بعید به نظر می‌رسد». به بیان دیگر، او ریشه را /kâr/ معرفی می‌کند، اما /š/ را فرآوردهٔ «ساخت یک ریشهٔ جدید» به شمار آورده‌است. این در حالی است که از جنبهٔ نظری، اساساً «ریشه‌سازی» هم‌زمان با افزودن و کاستن همخوان، با تعریف ریشه منافات دارد و هر گونه تغییر وارد بر همخوان‌های یک ریشه برای آنکه پایهٔ ساخت واژه قرار گیرد، به اشتقاق یک ستاک می‌انجامد؛ فقط، واکه‌های ریشه هستند که می‌توانستند تغییراتی قاعده‌مند (مانند تغییر توان ریشه به ضعیف، قوی یا متوسط در زبان فارسی، یا گردش واکه‌ای<sup>۱</sup> که نوعی هماهنگی واکه‌ای<sup>۲</sup> در شماری از زبان‌های ژرمنی مانند آلمانی است) را بپذیرند. همچنین، این پرسش مطرح می‌شود که با فرض پذیرش آن، چرا باید یک ریشهٔ جدید با افزودن یک واج ساخته می‌شده و سپس در ستاک حال (بن مضارع) که از جنبهٔ رده‌شناختی و تاریخی نسبت به ستاک گذشته (ریشهٔ گذشته) برتری وجودی دارد و بی‌نشان است (Bybee, 2010, p. 134 و Greenberg, 1966) حذف گردد. افزون بر این‌ها، چه محدودیتی وجود می‌داشت اگر به ریشهٔ /kâr/ تکواژ گذشته‌ساز /t/ (باستانی /-ta/) یا گونهٔ واگذار آن /d/ به ریشه افزوده می‌شد و آن‌گاه ستاک گذشته‌ای همچون «\*کارد» می‌داشتیم، همان‌گونه که هم «گذاشت» داریم و هم «گذارد»؟

کرد زعفرانلو کامبوزیا و همکاران (Kord-e ZafaranluKambuziya et al., 2015) در تحلیل واژ-واجی ستاک گذشتهٔ برخی از افعال بی‌قاعده بر اساس اصول و قواعد واج‌آرایی زبان فارسی، توصیفی بر پایهٔ مختصات آوایی، اصل سلسله‌مراتب رسایی و رابطهٔ همبستگی میان هسته و همخوان‌های خوشهٔ پایانی در واج‌های ستاک گذشته به دست داده‌اند. در این مقاله، با وجود طرح این پرسش که «برای حفظ نظام واج‌آرایی زبان فارسی هنگام افزودن تکواژ گذشته‌ساز، چه نوع فرآیندهای واجی عمل می‌کنند» (همان، ۲۰۱)، در خصوص تکواژگونهٔ /št- /، توضیحی به چشم نمی‌خورد. تنها، به حضور پنج همخوان گرفتهٔ {š, t, s, f, χ, ʃ} با مشخصهٔ [-رسا] و [-واک] در خوشهٔ پایانهٔ ستاک گذشته پس از واکه‌های کشیده در ساخت CV:CC اشاره شده‌است (همان، ۲۱۳). بدین ترتیب نه به حضور همین همخوان‌ها در کنار

<sup>1</sup> umlaut

<sup>2</sup> vowel harmony

واکه‌های کوتاه (مد: گذشت، گشت و نوشت) اشاره‌ای شده و نه فرایندی بیانگر قاعده شکل‌گیری ستاک با پایانه /-št/ دیده می‌شود.

کرم‌پور و همکاران (Karampour et al., 2011, p. 71) این ستاک‌ها را در گروهی با عنوان  $\check{s} \rightarrow \check{s}$  طبقه‌بندی کرده و قاعده /-C/  $\check{s} \rightarrow \check{s}$  را بر آن مترتب دانسته‌اند. آن‌ها بنا بر قاعده یادشده، بازنمایی زیرساختی دارای /t/ در ریشه را در کنار ستاک گذشته‌ساز /d/ (در نمونه‌های پندار، نگار، گذار و گمار (همان، ۷۲)) بازنمایی روساختی با حذف /t/ و پیدایش /š/ می‌دانند؛ اما این تحلیل درست به نظر نمی‌رسد زیرا شماری از این فعل‌ها (از جمله «گذاشت» و «گماشت») دو گونه بازنمایی روساختی دارند که یکی از آن دو گونه، با بازنمایی زیرساختی (مانند «گذار» و «گمار») کاملاً یکسان است و قاعده یادشده در آن کاربرد ندارد. افزون بر این، آنان با قرار دادن این گونه ستاک‌ها در گروهی از فعل‌های تابع این قاعده که واژه نباید به توالی یک همخوان رسا و انفجاری ختم شود، استدلال می‌کنند که /t/ سایشی می‌شود؛ ولی از آن‌جا که پیش‌تر به این قاعده رسیده‌اند که در چنین مواردی، سایشی شدن همخوان رسا به تولید /s/ می‌انجامد، پیدایش /š/ را به جای /s/ در این جایگاه استثنا به شمار می‌آورند (همان، ۷۲)

کیپارسکی (Kiparsky, 1968) چنین مواردی را پدیده خنثی‌شدگی مطلق<sup>۱</sup> می‌داند؛ پدیده‌ای که در آن یک بخش از نمود زیرساختی یک تکواژ در هیچ‌یک از بازنمایی‌های آوایی محقق نمی‌شود. بنا بر خنثی‌شدگی مطلق، برای /t/ «+رسا» پیش از ستاک‌ساز |T| که می‌بایست آن را تبدیل به /d/ می‌کرد، در همه ستاک‌ها با پایانه /-št/، ویژگی [-رسا] وجود دارد. در مقابل، نظر هندرسن (Henderson, 1978) در این باره خلاف نظر کیپارسکی است چون نه تنها رویداد آن را بدون دلیل می‌داند، بلکه می‌گوید شواهد برای آن به اندازه‌ای کم است که نباید به آن توجه کرد. نظر هندرسن نیز این است که ساخت این دسته از ستاک‌ها را باید استثنای دانست (Henderson, 1978, p.9). او خود را «ملزم به این تصمیم» می‌بیند که برای این دسته از ستاک‌ها (که آن‌ها را<sup>۲</sup> گونه بر می‌شمارد) قاعده این استثنای غیرقابل توجیه را به صورت  $|T| + \text{_____} \check{s} / v \rightarrow \check{s} / t$  ارائه کند.

ابوالقاسمی (Abolghasemi, 1994, p. 68) بدون بیان علت وجودی /s/، آن را گستره‌ای برای ساختن ریشه جدید می‌داند و به این ترتیب آن را، نه به ستاک، که به ریشه مربوط می‌کند. او حتی ساخت «گذاشتن» را به دلیل وجود «گذارن»، پیامد قیاس با «کاشتن» می‌انگارد. دارمستتر (Darmesteter, 1971, p. 83) نیز اساساً خوشه /-tš/ را در خود ریشه و صورت تحول یافته‌ای با افزودن /š/ به ریشه اولیه مختوم به /t/ می‌داند که طی فرایندی، /š/ پیش

از همخوان و /t/ پیش از واکه پدیدار می‌شود. اینکه چرا می‌بایست یک دگرگونی ناسازگار با اقتصاد زبانی روی دهد و به ریشه، یک /š/ «موقتی» افزوده شود که در یکی از ستاک‌های پایه (یعنی ستاک گذشته) به حذف واج موجود اولیه در ریشه بیانجامد، روشن نیست.

در این میان، معینی سام (Moeini Sam, 2014) واج /s/ در ستاک گذشته شماری از واژه‌ها را از بازمانده‌های ماده (ستاک)‌های ائوریست<sup>۱</sup> (ماضی نامعین) باستان در فارسی معاصر می‌داند که فعل‌هایی با ستاک گذشته با پایانه /št/ و ستاک حال با پایانه /âr/ را نیز دربر می‌گیرد. او با ارائه دیدگاه گروهی از صاحب‌نظران، چنین ساختاری در این فعل‌ها را قیاسی معرفی می‌کند؛ گروهی آن را به قیاس از «دار» و «داشت» و شماری دیگر همچون هوبشمان (Hubschmann, 1895)، آن را به قیاس از «کار» و «کاشت» می‌انگارند ولی، دلیل ساختار آن معیار مورد قیاس را نامعلوم می‌داند. وی در مورد ستاک‌های این فعل‌ها این گونه نتیجه می‌گیرد که «اگر این فعل‌ها به قیاس با یکی از این دو فعل (کاشت و داشت) ساخته شده باشند، می‌توان ساخت این فعل‌ها را گونه‌ای قانون تحول آوایی دانست که در ساخت «ائوریست» از /st/\* / باستانی در دوره میانه و نو، در ماضی، /t/ آن حذف شده و /št/ باقی مانده است و در مضارع، /št/ حذف شده و /t/ باقی مانده است» (Moeini Sam, 2014, p. 195). نکته نخست از این گزاره، این است که این دگرگونی را باید به عنوان یک تحول آوایی به شمار آورد. دیگر اینکه او به این سرخ مهم اشاره می‌کند که در بافتار ویژه‌ای بر پایه قانونی به نام روکی<sup>۱</sup>، /s/ هندواروپایی در گروه ستم (گروه زبان‌های هندواروپایی شرقی در مقابل هندواروپایی غربی که یکی از دگرگونی‌های آن، تبدیل همخوان‌های کامی به صفیری است و فارسی هم جزء آن است)، پس از /i/، /k/، /u/ و /t/ تبدیل به /š/ می‌شود. با وجود این، در این پژوهش نیز فرایند شکل‌گیری این قاعده و پیدا شدن /š/ در جایگاه /s/ مشخص نمی‌شود. البته، او واژه‌های دیگری در زبان‌های هندوایرانی (زبان‌های ایرانی و هندی باستان) را هم بر می‌شمارد که /tš+ / در آن‌ها به /st/\* / هندواروپایی بر می‌گردد. راستورگوتووا (Rastorgujeva, 1990) قاعده پروکی<sup>۱</sup> (تبدیل /s/ به /š/ پس از /p~f/، /t/، /k~x/، /i/ در زبان‌های ایرانی را مطرح می‌کند که برابر قاعده روکی در زبان‌های سانسکریت و اسلاوی است. به نظر او، بنا بر قاعده پروکی، ستاک /št/ در فارسی میانه (پهلوی ساسانی) به صورت /st/ آمده است ولی دوباره با وام‌گیری<sup>۱</sup> از زبان‌های ایرانی شمال‌غربی به /št/ تبدیل شده است (همان، ۶۹، ۷۱-۷۲، ۱۳۵-۱۳۶ و ۲۱۱-۲۱۲)

یا کوبوویچ (Yakubovich, 1997) تنها فردی است که به طور ویژه به موضوع تبدیل st → št پرداخته است. او نمونه‌هایی از گونه‌های مختلف واژه، از جمله ستاک گذشته فعل‌هایی با

ریشهٔ مختموم به /I/ را در زبان‌های فارسی باستان و اوستایی و گویش‌هایی ارائه کرده‌است. در این نمونه‌ها، انتظار آمدن /S/ وجود داشته‌است اما بر پایهٔ فرایند ادغام، تبدیل  $\text{rst} \rightarrow \text{št}$  رخ داده‌است، هرچند، وی همچنان آن را استثنا می‌شمارد. او این تغییر را منطبق با هیچ‌یک از قواعد واجی نمی‌یابد، بلکه آن را حاصل ناسرگی واژگانی<sup>۱</sup> (همان، ۱۰) و هر نمونهٔ دیگری از آن را ساختی قیاسی (همان، ۱۱) می‌انگارد.

### ۳. بررسی‌های نظری

زبان می‌تواند به خودی خود از درون یا بیرون خود دگرگون شود. دگرگونی‌های درون‌زبانی قاعده‌مندند و بیشتر در لایهٔ واجی دیده می‌شوند. زمینه‌ساز تحول‌های واجی، دگرگونی‌های آوایی است. هنگامی که یک دگرگونی آوایی رخ داد، محدودیتی در قواعد واجی شکل می‌گیرد که ناخودآگاهانه از سوی گویشوران آن زبان رعایت می‌شود و می‌توان قاعدهٔ آن را مشخص کرد. دگرگونی‌های آوایی نخست در تلفظ روزمرهٔ گویشوران، گاهی بر پایهٔ تولید ساده‌تر و گاه به سبب برداشت (اغلب شنیداری) متفاوت از صورت اصلی تلفظ پدید می‌آید؛ سپس، هنگامی که دیگران هم به همان شیوهٔ دگرگون‌شده تلفظ کردند، تحول واجی رخ می‌دهد.

دگرگونی‌های آوایی می‌توانند به تغییرات در زمانی<sup>۲</sup> که در گذر زمان روی نظام زبان رخ داده و بی‌بازگشت<sup>۳</sup> هستند، یا به تغییرات هم‌زمانی<sup>۴</sup> که وابسته به هم‌نشینی آواهاست، اشاره داشته باشند. دگرگونی‌های آوایی قاعده‌مندند و انتظار می‌رود هر جا که شرایط بروز قاعده فراهم می‌آید، به طور مکانیکی عمل کنند. آن دسته از دگرگونی‌های آوایی که از نظر تعداد یا توزیع واج‌ها بر نظام واجی اثر می‌گذارند، به دگرگونی‌های واجی می‌انجامند. به باور هایمن (Hyman, 2001, p. 147)، دگرگونی‌های هم‌زمانی دستگاه‌های واجی نه فقط بر پایهٔ شرایط آواشناختی، سبب‌ساز دگرگونی آوایی می‌شوند، بلکه به سبب عواملی چون درهم‌شدگی<sup>۵</sup>، بازسازی<sup>۶</sup> (برای نمونه، بر پایهٔ قیاس) و وام‌گیری رخ می‌دهند و می‌توانند به نتیجه‌ای کاملاً «غیرطبیعی»<sup>۷</sup> بیانجامند.

درهم‌شدگی، گونه‌ای فرآیند همگونی<sup>۸</sup> در همخوان‌های هم‌نشین است که از تأثیر آن‌ها بر یک‌دیگر، واج‌سومی پدید می‌آید که ویژگی‌های واج‌های هم‌نشین را در حالت مجاورت دارد. روند آن این‌گونه

<sup>1</sup> lexical contamination

<sup>2</sup> diachronic

<sup>3</sup> irreversible

<sup>4</sup> synchronic

<sup>5</sup> telescoping

<sup>6</sup> restructuring

<sup>7</sup> unnatural

<sup>8</sup> assimilation



است که گاهی مرحله‌های میانی در یک رشته تحول‌های تاریخی، در دستور هم‌زمانی زبان فعلی گم می‌شوند (یعنی نمی‌توانند انگیزته<sup>۱</sup> شوند). به این ترتیب که اگر Aهای یک زبان در محیط X در بازه‌ای از تاریخ تبدیل به B شوند، و پس از آن، Bها به C بدل شوند، ممکن است به لحاظ هم‌زمانی Cها را جانشین Aها در نظر بگیریم. حال اگر مرحله میانی B در توصیف هم‌زمانی نتواند انگیزته شود، قاعده‌ای که این تبدیل با حذف میانی را بیان می‌کند «درهم‌شدگی» است (Wang, 1968; quoted from Kenstowicz & Kisseberth, 2014, p. 64).

قاعده درهم‌شدگی ناشی از مجموعه‌ای از فرایندهای حاصل از تغییرات آوایی پیاپی است که طی ادغام<sup>۲</sup>، به صورت یک قاعده جدید منفردی در می‌آید که باز جنبه واجی انگیزته نیستند (Hyman, 2001 و Myers, 2002). بنا بر تعریف کریستال (Crystal, 2003, p. 289)، ادغام اصطلاحی است برای باهم آمدن (یا هم‌گرایی) زبانی واحدهایی که در اصل متمایز بودند. لباو (Labov, 1994, p. 295) به فرایند «حذف» در ادغام اشاره می‌کند. وی می‌نویسد «ادغام نمایانگر حذف اطلاعاتی تا جایی است که ظرفیت دستگاه زبانی برای تشخیص معنا در نظر دارد» (همان، ۳۲۴). به باور وی، دو واج به یکی تبدیل می‌شوند و به این ترتیب یک «کاهش در فهرست واجی» رخ می‌دهد (همان، ۳۳۱). در تعریف دیگر، ادغام فرایندی است که در آن، دو واج (یا بیشتر) به گونه‌ای در هم می‌آمیزند که نمی‌توان واج‌های پایه را از هم بازشناخت و به ناپدید شدن متمایز واجی اشاره دارد (Trask, 1996).

ادغام می‌تواند در هر دو موقعیت هم‌زمانی یا در زمانی رخ دهد. در موقعیت هم‌زمانی، تمایز تاریخی در زبان مورد بررسی وجود ندارد اما در گویش‌هایی یا در گونه گفتاری زبان فارسی شنیده می‌شود. در موقعیت در زمانی، تمایز واجی در گذار زمان ناپدید می‌شود گرچه همچنان ممکن است در جاهای دیگر وجود داشته باشد. به هر روی، نکته اساسی این است که افراد ویژگی‌های تمایز دهنده میان دو واج را حس و در نتیجه دریافت نمی‌کنند (Maguire, 2007). در گذار شماری از دگرگونی‌های واجی، فرایند دیگری درون فرایند درهم‌شدگی هست. این فرایند را نخستین بار کیپارسکی (Kiparsky, 1973) به عنوان «قواعد محیطی مشتق<sup>۳</sup>» کشف کرد و آن‌گاه لوبوویچ (Lubowicz, 2002)، ایتو و مستر (Ito & Mester, 2003) و مک‌کارتی (McCarty, 2003) «تأثیرات مشتق از محیط<sup>۴</sup>» را بر پایه آن مطرح کردند. سپس هیز و وایت (Hayes & White,

<sup>1</sup> motivated

<sup>2</sup> merger

<sup>3</sup> derived environment rules

<sup>4</sup> derived environment effects

2015) آن را «saltation» نامیدند که در این مقاله «جهش واجی» نامیده می‌شود. بنا بر توصیف آن‌ها، یک آوای غیر تناوبی B (یعنی آوایی که در زنجیره آوایی فرایند، حضور ندارد) «میانجی» دو آوای متناوب A و C می‌شود (همان، ۳)؛ به این ترتیب که برای نمونه، واج A برای این که تبدیل به C شود، باید از مسیر تولید B می‌گذشته، اما این واج میانجی در این دگرگونی حضور ندارد. به باور هیز و وایت (همان) جهش واجی از جنبه درزمانی، در گذار عواملی همچون وام‌گیری و درهم‌شدگی پدید می‌آید و از همین رو، یک مطالعه موردی را برای تعامل هم‌زمان و در زمان در واج‌شناسی شکل می‌دهد. این همان موضوعی است که کستوویچ و کیسه‌برگ (Kenstowicz & Kisseberth, 1977) و پژوهشگران دیگر بدان پرداخته‌اند.

هیز و وایت (Hayes & White, 2015) همسو با مینکوا (Minkova, 1993) و لس (Lass, 1997) معتقدند که جهش واجی هرگز نتیجه یک دگرگونی واجی منفرد نیست، بلکه حاصل عوامل ثانوی همچون وام‌گیری، درهم‌شدگی یا بازسازی است. همچنین، چهارچوب کلاسیک دگرگونی واجی، نگاهی پذیرفتنی درباره بنیان غیرطبیعی تغییرات واجی از طریق درهم‌شدگی و بازواج‌سازی<sup>۱</sup> را فراهم می‌آورد.

#### ۴. فرایندهای آوایی و واجی در بازواج‌سازی

او‌هالا (Ohala, 1993) بر این باور است که بیشتر دگرگونی‌های درزمانی از دگرگونی‌های هم‌زمانی پدید می‌آیند؛ محدودیت‌های فیزیکی بی‌زمان<sup>۲</sup> و جهانی روی تولید و ادراک گفتار سبب می‌شود که شنونده موج گفتاری را درنیابد. چنین عاملی شنونده را به تلفظی متفاوت می‌کشاند و این بالقوه، آغازی است بر یک تحول آوایی. برای همین، او مطالعه دگرگونی آوایی را زمینه‌ساز شناخت چگونگی تولید و درک گفتار می‌داند. وی معتقد است که میان مکانیزم‌های گفتار و دگرگونی‌های آوایی پیوند برقرار است.

عواملی با جنبه‌های آواشناختی منبعی از گوناگونی‌های آوایی را فراهم می‌آورند (Ohala, 1995; Kiparsky, 1995; Lindblom et al. 1989) که درون‌داد دگرگونی آوایی را ایجاد می‌کنند و این دگرگونی‌ها آواشناختی‌گرا<sup>۳</sup> هستند (Garrett & Johnson, 2011). این محورها شامل برنامه‌ریزی حرکتی<sup>۴</sup> در تولید گفتار، آیرودینامیک<sup>۵</sup> گفتار، ساز و کار حرکت

<sup>1</sup> rephonemization

<sup>2</sup> timeless

<sup>3</sup> phonetic bias factors

<sup>4</sup> motor planning

<sup>5</sup> speech aerodynamics

بخش‌های دستگاه گفتاری<sup>۱</sup> و ادراک گفتار هستند. برنامه‌ریزی حرکتی به فرایند ساخت یا بازبایی برنامه برای هجاها، تک‌آواها<sup>۲</sup>، ژست‌ها و موارد مشابه در تولید گفتار اشاره دارد که می‌توانند برهم تأثیر بگذارند. آیرودینامیک به عواملی مربوط است که به سبب محدودیت‌های فیزیکی در دستگاه تولیدی، بر آوایی برخی صداها را دشوار کرده، تغییراتی آوایی را بر تولید واج تحمیل می‌کنند و در نتیجه سبب تحول واجی می‌شوند. سازوکار حرکت بخش‌های دستگاه گفتاری به دو وضعیت اشاره دارد: یا ممکن است هم‌پوشان<sup>۳</sup> باشد (برای نمونه، سبب می‌شود «بند گذاشتن [band gozaštan]» را [bãñ gozaštan] تلفظ کنیم) یا می‌تواند آمیزه<sup>۴</sup> باشد (Garrett & Johnson, 2011, pp. 19-20)، مانند همخوان‌های /f/ و /c/ در زبان فارسی که پیش از واکه‌های پسین به صورت [k] و [g] تلفظ می‌شوند. سرانجام، جنبه ادراک گفتار است که به شنونده و دریافت کردن یا دریافت نکردن او بر می‌گردد.

دگرگونی واجی از دگرگونی آوایی ناشی می‌شود. برای دگرگونی آوایی، بازنمایی واژگانی با تولید واجی در قالب آوا بازنمون می‌گردد. هامن (Hamann, 2014, p. 9) این روند و پیوند را با شکل (۱) نشان داده‌است. پیش‌تر، برمودز-اوت‌هرو (Bermúdez-Otero, 2007; ) (quoted from Hamann, 2014) این بازنمایی‌ها را به ترتیب از بالا به پایین، رسم کرده و شرح سمت چپ شکل زیر (تولید واجی و اجرای آوایی) را بیان کرده بود، ولی، هامن (Hamann, 2014) فرایند وارونه‌ای که بیان‌گر نقش ادراک شنونده از بازنمایی آوایی و بازشناسی بازنمایی واجی در بازنمایی واژگانی (در سمت راست شکل) است، را در این رویه نشان داده‌است.



شکل ۱: مسیر فرایند شکل‌گیری دگرگونی آوا؛  
برگرفته از هامن (Hamann, 2014)

<sup>1</sup> gestural mechanics  
<sup>2</sup> segments  
<sup>3</sup> overlap gesture  
<sup>4</sup> blend gesture

یکی از الگوهایی که در آن، جنبه‌های تولیدی و ادراکی در دگرگونی‌های واجی بررسی می‌شود، آواشناسی تعاملی است که هرینگتون و همکاران (Harrington et al., 2018) ارائه کرده‌اند. در این الگو، یک مقوله واجی اغلب از طریقی آواشناختی در مسیر جریان تولید و ادراک گفتار قرار می‌گیرد. یکی از یافته‌های این قضیه آن است که دگرگونی آوایی، پیامد دریافت آن گونه‌های آوایی است که در لبه احتمالی مقوله واج‌های شنونده است؛ به این معنا که شنونده آن آوا را به عنوان یکی از واج‌ها دریافت می‌کند. نکته دیگری که مطرح می‌کنند این است که بسیاری از انواع آواها فرآورده توزیع آوایی نسبت به یک‌دیگر هستند و چگونگی تفاوت این گونه از اطلاعات برای سخنگویان مختلف، ناشی از بیناکنش میان سخنگویان با یک‌دیگر است. این موضوع، می‌تواند برای نمونه گرایش برخی گویش‌ها به کاربرد یک واج به جای واج دیگر در گویشی دیگر (برای نمونه، کاربرد /s/ به جای /š/) را توجیه کند.

هرینگتون و همکاران (Harrington et al., 2018) جبران ناکافی هم‌تولیدی که یکی از دلیل‌های بالقوه برخی انواع دگرگونی واجی در مدل اوهاالا (Ohala, 1993) است را منطبق با مدل آواشناسی تعاملی، برای ادغام طبقات زیر-واجی<sup>۱</sup> می‌دانند. تفاوت عمده میان این دو مدل در این است که اوهاالا (همان) شکست شنونده در بهنجار کردن آوا در بافت را عامل دگرگونی آوایی برمی‌شمارد، حال آنکه در مدل آواشناسی تعاملی، ممکن است به سبب اثر افزایشی، نزدیکی بیشتر میان مختصات واج‌ها باشد و تعامل آن‌ها در هم‌شدگی احتمالی طبقات زیر-واجی را پدید آورد (Harrington et al. 2008 and 2018). چنین روندی سبب بازواج‌سازی می‌گردد که طی آن، توزیع واج‌ها یا با افزایش واج‌هایی تازه یا با بازساماندهی واج‌های موجود دگرگون می‌شود (Crowley & Bower, 2010, p. 69). در هم‌شدگی و ادغام از انواع بازواج‌سازی، فرایندهای مؤثر در دگرگونی آوایی مورد بحث این مقاله هستند.

## ۵. تحلیل موضوع

هدف این پژوهش یافتن پاسخ برای این پرسش بود که با افزودن شدن تکواژگونه گذشته‌ساز /-st/، چه نوع فرآیندهای واجی‌ای به پیدایی واج /š/ در ستاک گذشته برخی فعل‌ها می‌انجامد. مصدر این فعل‌ها عبارتند از /نباشتن، انگاشتن، پنداشتن، داشتن، گذاشتن، گذاشتن، گشتن، گذشتن، گماشتن، نگاشتن. انگیزه اصلی برای این پژوهش، مبهم بودن علت حذف /t/ از ریشه با وجود /š/، و نبود یک توجیه یا تحلیل قانع‌کننده درباره این موضوع بود. این که همخوانی در

<sup>1</sup> sub-phonemic classes

ستاک‌ها دیده شود که در ریشه نباشد، خود، نشانه ستاک‌ساز بودن آن واج است؛ اما از سوی دیگر، اگر همخوانی در ریشه باشد که در یکی از ستاک‌ها دیده نشود، باید دید چه روی داده که یک واج همخوان از «ریشه» ساختمان ستاک حذف شده‌است.

در زبان فارسی، ستاک گذشته پایه، بسته به محیط واک‌دار یا بی‌واک آن، واج «t/d» است؛ یعنی یکی از این دو در همه ستاک‌های گذشته حضور مشترک دارد. واجی که در ستاک فعل‌های مورد بررسی دیده می‌شود، اما نه در ستاک پایه هست و نه در ریشه، /š/ است. بر پایه بررسی‌ها با هر دو رویکرد هم‌زمانی و درزمانی، زمینه‌هایی وجود دارد که در آن‌ها یک دگرگونی جهانی به صورت  $\check{s} \rightarrow s$  روی می‌دهد. با توجه به فراهم بودن زمینه‌های مورد اشاره، روند استدلال و تحلیل در این پژوهش دربردارنده این فرض است که در این گروه از ستاک‌ها تکواژگونه ستاک‌ساز /st/ به کار می‌رفته‌است یا دست‌کم یک واج /s/ می‌بایست پس از /t/ ریشه و پیش از تکواژ گذشته‌ساز /t/ حضور می‌داشته‌است که به پیدایش گونه /št/ انجامیده‌است. برای این فرض، شواهدی در دست است که نه فقط حضور ستاک‌ساز /st/، بلکه بودن واج /s/ را در همه موارد تبدیل  $\check{s} \rightarrow s$  نشان می‌دهد.

### ۵.۱. شواهد تاریخی (درزمانی)

معینی سام (Moeini Sam, 2014, p. 185) با ارائه شواهد تاریخی و همسو با دیگر پژوهش‌ها در همین زمینه، /s/ در ساخت این گونه واژه‌ها را که از فارسی میانه به بعد داریم، شکل بازمانده و دگرگون شده از ماده ائوریست باستان در فارسی میانه و نو می‌داند. وی نمونه‌های گسترده‌ای (مانند واژگان روشن، فروش، سروش، بیشه و شماری از فعل‌ها) از جمله همین فعل‌هایی که ستاک گذشته پایان‌یافته به /št/ با ستاک حال پایان‌یافته به /šr/ دارند را ارائه می‌کند. یکی از زمینه‌های مورد بحث را قانون «روکی/ پروکی» فراهم می‌آورد که معینی سام (Moeini Sam, 2014, p. 184) و راستورگوه‌وا (Rastorgujeva, 1990) به آن اشاره کرده‌اند. همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، بر پایه این قانون که در گروهی از زبان‌های هندواروپایی وجود داشته، تبدیل /s/ به /š/ رخ می‌دهد؛ به این ترتیب که اگر پیش از /s/ هر یک از واج‌های /k/، /j/، /u/ یا /i/ می‌آمد، یا پس از /s/ هر یک از واج‌های /č/، /p/، /t/ یا /k/ (یعنی واج‌های دارای ویژگی‌های آوایی انسدادی و بی‌واک) تولید می‌شد، آن را به /š/ تبدیل می‌کرده‌است (Beekes, 1995, p. 135). به ترتیبی که مشاهده می‌شود، از یک سو با پذیرفتن این پیش‌فرض که ستاک این فعل‌ها بازمانده ائوریست را در خود داشته‌اند و نخست به صورت /st/ بوده‌است، و از سوی

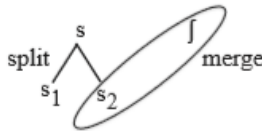
دیگر، با وجود /r/ در ریشه ستاک‌های مورد بحث (یعنی پابانه /rst/)، باید انتظار داشت که تبدیل  $s \rightarrow \check{s}$  رخ دهد.

در میان پژوهش‌های بسیاری که از زبان‌های ایرانی و غیرایرانی در مورد حضور یک /s/ اولیه پیش از یک /t/ که تبدیل به /š/ شده در دست هست و به شماری از آن‌ها در این مقاله اشاره شده است، افیمو (Efimov, [1986] 2011) موضوعی را مطرح کرده که دو نکته مهم را روشن می‌سازد. او در دو گویش (لوگار<sup>۱</sup> و کانیکورام<sup>۱</sup>) زبان اورموری<sup>۱</sup> از دسته زبان‌های ایرانی در دامنه‌های جنوبی ارتفاعات هندوکش که در شمال کابل گویشور دارند، به فعلی با ستاک حال /-qI/ و ستاک گذشته /-gst/ با ریشه  $\sqrt{g}$  (= /carry off/ گشتن، از پس کار مشکلی برآمدن) اشاره می‌کند (همان، ۱۷۶ و ۳) که تکواژ l در آن، پیشینه‌ای از زبان‌های ایرانی باستان (Ir.)، برآمده از هندواروپایی (IE) به صورت  $*rd$  (< IE  $*rdh-$ ) Ir. \*rd دارد و تکواژ گذشته‌ساز /st/ در این فعل از  $*rd + t$  (<  $*rst$ ) آمده است. آن دو نکته مهم، یکی این است که ریشه ستاک‌های گذشته‌ای که در زبان فارسی، هم با تکواژ گذشته‌ساز /-id/ و هم با /št/ ساخته می‌شوند (مانند «گشت» و «گردید»)، دارای /rd/ بوده که گاه /d/ از آن افتاده است (برای نمونه، در «گشت» که به صورت /gašt/ → /st/ → /gar/ → /gard/ درآمده) و گاه دگرگونی شناخته‌شده تاریخی /l/ → /rd/ در آن روی داده است. این دگرگونی اخیر آشکار می‌سازد که چرا ستاک گذشته فعل «هشتن» (یا «هلیدن») که ستاک حال آن «هل» است و در آن /r/ دیده نمی‌شود، تکواژ /št/ دارد. همچنین حیدری ملایری (Heydari-Malayeri, 2005-2019) در پیوند با مدخل «واهلیدن» آورده است که ستاک حال هلیدن/هشتن در زبان پارتی /hryz/، در اوستایی /-harez/ و ریشه آن در فارسی باستان، /hard/ بوده است. بنابراین، از ترکیب /rd/ واج /l/ پدیدآمده (که نمونه این تحول آوایی از باستان به میانه را در بسیاری از واژه‌ها همچون /sârd/ و /sardâr/ به صورت «سال» و «سالار» می‌توان مشاهده نمود)؛ آن‌گاه در طول تاریخ بارها شاهد خنثی‌شدگی میان /r/ و /l/ بوده‌ایم.

بوکمایر و همکاران (Bukmaier et al., 2014) نیز در بررسی‌های خود اشاره کرده‌اند که در بسیاری از زبان‌ها از جمله در گویش‌هایی از زبان‌های پرتغالی، برزیلی، راتو-رومنس (مشمول بر گویش‌های بخش‌هایی در جنوب شرقی سوئیس، شمال شرق ایتالیا و اروپای شرقی) و در برخی از گویش‌های زبان‌های ایرانی (که نمونه آن در ادامه خواهد آمد)، /s/ تاریخی در خوشه همخوانی پایانی پیش از /t/ را /š/ تلفظ می‌کنند.

## ۵.۲. تحلیل آواشناختی /s/ → /š/

استیونس و همکاران (Stevens et al., 2019) در نسخه بازنگری شده آواشناسی تعاملی، واحدهای واجی را (که به عنوان مقوله‌های واجی یا طبقه‌های واجی می‌نامند) به این دلیل که پیامد یک انشعاب<sup>۱</sup> و سپس یک ادغام هستند، زیرواجی دانسته و دگرگونی واجی /s/ → /š/ را به صورت زیر نشان داده‌اند (شکل ۲). بر پایه این تحلیل، /s/ به دو مقوله زیر-واجی<sup>۲</sup> مختلف منشعب می‌شود که یکی از آن دو طی یک فرایند ادغام به صورت /š/ (J) بازنمایی می‌گردد.



شکل ۲: انشعاب /s/ به صورت دو مقوله زیر-واجی مختلف و بازنمایی /š/ (J) از یکی از دو زیر مقوله در گذار فرایند ادغام؛ برگرفته از (Stevens et al. 2019, p. 4)

از سویی نیز، ادراک هر بخش وابسته به تحلیل بخش‌های مجاور است (Wahlen, 1989)؛ و هنگامی که تجربه شنونده‌ها آن‌ها را در شناسایی ساختار درونی یک هجا محدود نمی‌کند، دقت کمتری را نشان می‌دهند و طیفی از انواع خطاها را، که در غیر این صورت مشاهده نمی‌شدند، با درج<sup>۳</sup>، حذف<sup>۴</sup>، قلب<sup>۵</sup> و مانند آن بروز می‌دهند (Meyer et al., 2013; Sanker, 2015). در الگوی شنونده-محور دگرگونی آوایی، فرض بر این است که دگرگونی نتیجه گسترش خطاهای چنین شنونده‌هایی است. بنابراین داده‌های این خطاها می‌تواند به بازواج‌سازی بیانجامد (Ohala, 2003, p. 673–677; Browman & Goldstein, 1991, p. 328–333).

استیونس و همکاران (Stevens et al., 2015) جایگاه پیش-همخوانی<sup>۶</sup> تاریخی /s/ به پس-لثوی /š/ را در چندین زبان بررسی کرده‌اند تا دریابند که بنیان آواشناختی مشترک آن چه می‌توانسته باشد. از جمله مواردی که آزموده شد، این بود که بینند آیا /s/ پیش از /t/ پس‌رفته‌تر<sup>۷</sup> تولید و ادراک می‌شود. داده‌های تولیدی نشان دادند که /s/ میان-واژه<sup>۸</sup> پیش از /t/، دارای یک لحظه طیفی ابتدایی پائین‌تری است تا اینکه پیش از یک واکه قرار گیرد. آزمایش برای ادراک این

<sup>1</sup> split

<sup>2</sup> sub-phonemic category

<sup>3</sup> insertion

<sup>4</sup> deletion

<sup>5</sup> metathesis

<sup>6</sup> pre-consonantal

<sup>7</sup> retracted

<sup>8</sup> word-medial

طیف پائین تر نیز به همان نتیجه رسید. این دگرگونی را در داده‌های هم‌زمانی سنجیدند و دوباره به همین نتیجه رسیدند؛ از جمله، در زبان انگلیسی، هم تولید و هم ادراک /s/ در واژه *steam* به /š/ نزدیک بود، در حالی که در واژه «*seam*» همان /s/ تولید و ادراک می‌شد. بر پایه گزارش داده‌های آکوستیکی، شنونده‌ها بالقوه می‌توانند /s/ را پیش از یک همخوان، با /š/ اشتباه بگیرند. آن‌ها به نمونه‌های بسیاری از بررسی‌های تجربی در زمانی اشاره کرده‌اند، اما پژوهش خود را نخستین مورد درباره ادراک /s/ در بافت پیش-واکه‌ای<sup>۱</sup> و پیش-همخوانی معرفی می‌کنند. این موضوع نقش هم‌نشینی /st/ را در تقویت تبدیل شدن به /št/ در ستاک فعل‌های مورد مطالعه مقاله پیش رو نشان می‌دهد. نمونه‌های این گونه بررسی‌ها، به همین ستاک‌ها و واژه‌هایی دیگر اشاره دارد. از این موضوع، می‌توان رابطه دوسویه میان برآواکننده (در برنامه‌ریزی واجی در برآوایی) و شنونده در درک صدای [š] را نیز برداشت کرد.

استیونس و همکاران (Stevens et al., 2019) در بررسی تبدیل /s/ به /š/ در خوشه /str/ (که بخش /st/ در آن همسو با موضوع مقاله پیش رو است)، با هر دو رویکرد در زمانی و هم‌زمانی، داده‌های چشمگیری درباره فاعلیت گوینده (در برنامه‌ریزی واجی و برآوایی آن در واژه) و شنونده (در ادراک /š/ به جای /s/ در این جایگاه) و تعامل فاعلیت آن‌ها در این تبدیل آوایی به دست داده‌اند. در این مطالعه، حتی جایگاه /s/ و هم‌نشینی آن با واکه‌های گوناگون، در واژه‌های یک تا چهارهجایی بررسی شده‌است. همه شواهد بیانگر گرایش گویندگان و شنوندگان به پس کشیدگی /s/ و گرایش کامل تلفظ لثوی به پس-لثوی [š] بود.

در بخشی از پژوهش استیونس و همکاران (Stevens et al., 2019, p. 27) به تدریجی بودن مسیر این تبدیل اشاره می‌شود. شواهد نشان می‌دهند که تبدیل یادشده در جایگاه پایانی واژه به /š/ نزدیک‌تر است تا در بخش‌های ابتدایی. به گفته آنان، با توجه به اینکه هر واحد زیر-واجی در یک مجموعه منحصر به فرد از گونه‌های واژگانی بروز می‌کند، تحول آوایی در الگوی آواشناسی تعاملی (Harrington et al. 2018) هم از جنبه آوایی و هم از لحاظ واژگانی تدریجی است.

در همین مورد تدریجی بودن، لباو (Labov, 2010) نیز درباره تبدیل /s/ در خوشه /str/ (نه /rst/) به š که شواهد بسیاری در زبان‌های غربی دارد. وی موضوع ادغام از روی شباهت را مطرح می‌کند؛ زیرا تولید /s/ را در چنین بافتی [به یقین همگون شده با /t/ بر گشتی می‌داند و برای آن، تغییر تدریجی در نظر گرفته‌است. تدریجی بودن دگرگونی‌های واجی، خود بر اثر فرایند دیگری به نام «جهش واجی»، به صورت میانجی دگرگونی روی می‌دهد که پیش‌تر شرح داده شد.

<sup>1</sup> pre-vocalic



### ۳.۵. جهش واجی در پیدایش /ʃ/ از /rst/

بنا بر توصیف جهش واجی، در موضوع مورد بحث ما، آن آوای غیرتناوبی (یعنی آوایی که در زنجیره آوایی فرایند، حضور ندارد) یک همخوان سایشی صفیری لثوی برگشتی<sup>۱</sup> بی‌واک [ʃ] است که واج آن در این تحول حضور ندارد، ولی میانجی دو آوای متناوب /s/ و /ʃ/ می‌شود. برای تولید یک آوای برگشتی مانند /ʃ/، نوک زبان بالا می‌آید و آن قدر به سمت عقب می‌خمد تا با بخش پیشین سخت کام مماس شود. همخوان‌های برگشتی کامی-لثوی هستند و در بیشتر موارد، پیامد فرایند همگونی پیش‌رو<sup>۲</sup> ناشی از همنشینی همخوان‌های لثوی یا لثوی-دندانی با /r/ هستند (Lindqvist, 2007, p. 48-49). برای این دگرگونی تدریجی یا گذار میانی، شواهد پژوهش شده پرشماری از زبان‌های مختلف درون و بیرون از خانواده هندواروپایی در دست است (مانند Hayes and White, 2015; Bukmaier et al., 2014; Lindqvist, 2007; Hamann, 2003; 2005). برای نمونه، می‌توان در گویش کالاشا<sup>۳</sup> از زبان پشتو، به واژه /ʃuʃta/ (شسته‌شده [خشک‌شده] برگرفته از /-susta/ یا به /ʃiʃ/ (سر، بالا) برگرفته از /-širšá/ (جمعمه، سر) اشاره کرد (Trail & Cooper, 1999, p. 62). در نمونه‌های پرشماری که لیندک ویست (Lindqvist, 2007, p. 49-62) از زبان سوئدی ارائه می‌دهد، /s/ پس از /r/، چه درون واژه چه در مرز تکواژ یا واژه، برگشتی (/ʃ/) می‌شود. در زبان‌های اسکاندیناویایی، هنوز هم /r/ پیش از /s/ و /st/ را (به شرط اینکه پس از /t/ دوباره /s/ نیاید) صدای /ʃ/ تلفظ می‌کنند. از سویی نیز، ویتنی (Whitney, 1889, 61f; quoted from Hammam, 2005, p. 107) قانون روکی را به صورت زیر بازنویسی کرده است که در آن مرحله میانی تبدیل s → ʃ از طریق /ʃ/ را در گذار تاریخ نشان می‌دهد.

a. s → ʃ / r, u, k, i \_

این قانون گویای وجود شواهدی از واج برگشتی در برخی زبان‌ها است.

### ۳.۶. بحث و نتیجه‌گیری

تا این جا، شواهد تاریخی، تحلیل آواشناختی، نقش ادراک و خطاهای شنونده و تعامل فاعلیت گوینده در تولید و شنونده در ادراک، همگی تأییدکننده فرض نگارندگان در حضور /s/ در ساختار اولیه ستاک فعل‌های مورد بحث و فرایند درهم‌شدگی در تولید /št/ بوده است. در ستاک‌های مورد بحث، روند دگرگونی واجی این گونه است که برای برآوایی /r/ ریشه که در

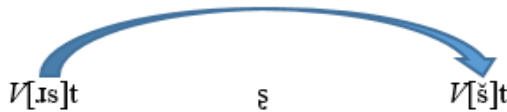
<sup>1</sup> retroflex

<sup>2</sup> progressive assimilation

<sup>3</sup> Kalasha

جایگاه پایانه یک هجای *CVC* است ( $\sqrt{CVr}$ )، نوک زبان، و برای برآوایی /s/، تیغهٔ زبان در تماس با لثه قرار می‌گیرد. در این همنشینی، طی فرایند همگونی پس‌رو، /r/ (که در این جایگاه، تقریبی<sup>۱</sup> یعنی به صورت [I] تلفظ می‌شود)، واک‌رفته می‌شود. آن‌گاه تیغهٔ زبان در جریان تولید، نوک زبان را از جایگاه لثوی به پس-لثوی می‌برد و تولید را نزدیک به آوای برگشتی /s/ می‌کند. آن‌چه این رویداد را برای ساخت /š/ تقویت می‌کند، آن /t/ لثوی تیغه‌زبانی (ستاک گذشته ساز) در انتهاست که با حفظ مختصات تولیدی /s/، ویژگی برگشتگی را با جلو کشیدن دوباره تیغهٔ زبان از آن می‌گیرد و آن را به /š/ (پس-لثوی، تیغه‌ای) تبدیل می‌کند.

از آن جا که دامنهٔ جایگاه برآوایی /š/ بسته به محیطش از پس‌لثوی تا لثوی-کامی است، زمینهٔ تولید و ادراک /š/ در چنین شرایطی فراهم به نظر می‌رسد. فرایند تبدیل  $\sqrt{CVr+st} \rightarrow CVšt$  در گذار جهش از میانجی برآوانشدهٔ /s/ را می‌توان در شکل زیر نشان داد:



شکل ۳: فرایند تبدیل  $\sqrt{CVr+st} \rightarrow CVšt$  در گذار جهش از میانجی برآوانشدهٔ /s/

در میان فعل‌های مورد بررسی، به فعل گشتن برمی‌خوریم که ستاک حال آن -گرد- است و تفاوت آن با دیگر فعل‌های مورد بررسی، در حضور یک /d/ پس از /r/ در ستاک حال است (/gard-). شماری از گویش‌های زبان‌های ایرانی شمال‌غربی (مانند طالقانی) هستند که حضور /s/ را همچنان در ستاک گذشته دارند (geres = «گشت» در معنای «شد»). در این دسته از گویش‌ها، /t/ در تکواژ گذشته ساز /-st/ در پایان واژه حذف می‌شود (مانند گونهٔ گفتاری زبان فارسی: raf/ gof به جای raft/goft) و در همنشینی با /s/ در پایان ستاک، با آن همگونی کامل پیدا می‌کند (geressan = شدن)؛ این می‌تواند نشانه‌ای از همنشینی /rs/ در بازه‌ای از تاریخ این فعل باشد و ساخت گشتن را در کنار گردیدن می‌توان قیاسی دانست.

امروزه هم، نمونه‌هایی از دگرگونی مورد بحث حاصل از فرآیند درهم‌شدگی و نیز کارکرد قاعده روکی را در شماری از گویش‌ها از دسته زبان‌های ایرانی می‌توان دید. برای نمونه، واژهٔ «شستن» در گویش کردی مهابادی به صورت /šustan/ و در گویش دوانی به صورت /šištan/

<sup>1</sup> approximant

به کار می‌رود. همچنین، واژه‌هایی فارسی از مقوله‌های واژگانی دیگری نیز هستند که چنین فرایندی در آن‌ها دیده می‌شود. برای نمونه، در یک روند همزمانی، واژه «گرسنه /gorsne/» که در فارسی میانه /gurisnag/ با صورت ابتدایی تر /gursna(g)/ بوده به دو صورت «گرسنه [gorosne]» (با افزودن یک واکه در میان خوشه همخوان پایانی هجای نخست یا به بیانی /gors/ و «گشنه [gošne]» (بر پایه قاعده ادغام) شکل گرفته‌است. اینکه همین واژه را در گویش‌هایی از زبان لری، «gosne» می‌گویند، می‌تواند بیانگر بازماندن /s/ به سبب حذف /r/ باشد. واژه‌های بسیار دیگری را نیز دارای یک /š/، با پیشینه ایرانی باستانی یا هندواروپایی /s/ می‌توان یافت. از این دست، واژه‌های تشنه (که در زبان هندواروپایی نخستی (PIE)، *\*ters/*، به معنای «خشک» بازسازی شده و در زبان انگلیسی «thirsty» از آن باقی مانده‌است)<sup>۱</sup>، پشتو (برگرفته از *parətu/ parstu*) و گشن (با پیشینه *korsn/ gorsn*) را می‌توان برشمرد<sup>۲</sup> که به صورت زیر بازنویسی شده‌اند.

2. a) goza[rs]t → goza[š]t      گذشت  
 b) go[rs]nag → go[š]ne      گشنه  
 c) te[rs]nag → te[š]ne      تشنه  
 d) pa[rə →rs]tu → pa[š]tu      پشتو  
 e) ko[rs]n → ~ → go[š]an      گشن (آماده آستن و باروری)

گفتنی است تا جایی که نگارنده جستجو کرده، در همه نمونه‌های دگرگونی مورد بحث، پس از /rs/، یکی از دو همخوان /t/ یا /n/ حضور داشته‌است (/rsn/t/). افزون بر این، از آن‌جا که مطالعات واژ-واجی به تعامل میان فرایندهای واجی و آوایی با تأکید بر تغییرات وارد بر «تکواژها» در هنگام ترکیب برای تشکیل واژه‌ها می‌پردازد، در مورد واژه‌های بسیط مانند گشنه، تشنه، پشتون، پاشنه و مانند آن‌ها شاید دیگر نتوان تغییر را واژ-واجی دانست. این با دیدگاه زعفرانلو و همکاران (Kord-e ZafaranluKambuziya et al., 2015) همسو به نظر نمی‌رسد. در مقابل، بحث و یافته‌های این مقاله با همه بررسی‌ها و یافته‌های مورد اشاره که در چهارچوب مدل آواشناسی تعاملی دگرگونی واجی /š/ → /s/ را تحلیل کرده‌اند، همسو است. بررسی آکوستیکی و آزمایشگاهی در این زمینه برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود.

<sup>1</sup> American Heritage® Dictionary of the English Language, Fifth Edition. Copyright © 2016 by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Published by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. All rights reserved.

<sup>2</sup> [https://academiaprisca.org/indoeuropean/indo-european\\_etymology.htm](https://academiaprisca.org/indoeuropean/indo-european_etymology.htm)

## فهرست منابع

- ابوالقاسمی، محسن (۱۳۷۳). *فعل‌های فارسی دری*. تهران: ققنوس.
- غلامحسین زاده، غلامحسین، میسا جبر، نجمه دری و زهرا عباسی (۱۳۹۷). «ساخت واژه فعل در زبان فارسی». *پژوهش‌های ادبی*. دوره ۵۹. شماره ۶۳-۸۶.
- کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیہ فرزانه تاج آبادی، مصطفی عاصی و فردوس آقاگل زاده (۱۳۹۴). «بررسی واژه-واجی ستاک گذشته در زبان فارسی». *جستارهای زبانی*. دوره ۶. شماره ۴. صص ۲۰۱-۲۲۸.
- کرم‌پور، فاطمه، محمود بی‌جن خان و زهرا چراغی (۱۳۹۰). «تجزیه و تحلیل واج‌شناختی افعال بی‌قاعده زبان فارسی معاصر: رویکرد بهینگی». *پژوهش‌های زبانی*. دوره ۲. شماره ۱. صص ۱۵-۲۸.
- معینی سام، بهزاد (۱۳۹۲). «بازمانده‌های ماده «اثریست» باستان (ماضی نامعین ماده «س» دار) در فارسی نو». *زبان‌پژوهی*. دوره ۵. شماره ۹۰۱. صص ۱۷۷-۱۹۸.
- منشی‌زاده، مجتبی (۱۳۷۷). «تکواژ گذشته ساز و گونه‌های آن». *پژوهش‌نامه علوم انسانی*. شماره ۲۳. صص ۵-۲۸.
- هوبشمان، هاینریش (۱۳۸۶). *تحول آوایی زبان فارسی از هندو اروپایی تا فارسی نو*. ترجمه بهزاد معینی سام. تهران: امیرکبیر.

## References

- Abolghasemi, M. (1994). *Verbs in Persian Dari*. Tehran: Ghoghnoos [In Persian].
- Beekes. R. S. P. (1995). *Comparative Indo-European linguistics*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Browman, C., & Goldstein, L. (1991). Gestural structures: distinctiveness, phonological processes, and historical change. In I. Mattingly & M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Modularity and the Motor Theory of Speech Perception* (pp. 313- 338). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bukmaier, V., Harrington, J., & Kleber, F. (2014). An analysis of post-vocalic /s-/j/ neutralization in Augsburg German: evidence for a gradient sound change. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-12.
- Bybee, J. (2010). Theoretical dimensions of linguistic typology; markedness: iconicity, economy, and frequency. In J. J. Song (Ed.), *The Oxford handbook of linguistic typology* (pp. 131- 147). Oxford & New York: Oxford University Press.
- Crowley, T., & Bower, C., (2010). *An introduction to historical linguistics* (4<sup>th</sup> ed.). Oxford & New York: Oxford University Press.
- Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford and Malden (MA): Blackwell.
- Darmesteter, J. (1971). *Étude Iraninnes*. Amsterdam: Phillo Press.
- Efimov, V.A. (2011 [1986]) *TheOrmuri Language in Past and Present*. (L.G. Baart Joan, Trans.). Islamabad: Forum for Language Initiatives.
- Garrett, A., & Johnson, K. (2011). Phonetic bias in sound change. In A. C. L. Yu (Ed.), *Origins of sound change: Approaches to phonologization* (pp. 9-61). Oxford: Oxford University Press.
- Gholamhoseinzadeh, G., Jabr, M., Dorri, N., & Abbasi, Z. (2018). Verb construction in Persian language. *LIRE*, 15 (59), 63-86. Retrieved from <<http://journals.modares.ac.ir/article-41-27830-fa.html>>. [In Persian]

- Greenberg, J. H. (1966). *Language universals: with special reference to feature hierarchies*. The Hague: Mouton.
- Hamann, S. (2003). *The phonetics and phonology of retroflexes*, Utrecht: LOT (Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap).
- Hamann, S. (2005). The diachronic emergence of retroflex segments in three languages, *Link*, 15 (1), 29-48.
- Hamann, S. (2014). Phonological changes. In C. Bowers & B. Evans (Ed.), *The Routledge handbook of historical linguistics* (pp. 249-263). New York & London: Routledge.
- Harrington, J., Kleber, F., & Reubold, U. (2008). Compensation for coarticulation, /u/-fronting, and sound change in Standard Southern British: an acoustic and perceptual study. *Journal of the Acoustical Society of America*, 123, 2825-2835.
- Harrington, J., Kleber, F., Reubold, U., Schiel, F. & Stevens, M. (2018). Linking cognitive and social aspects of sound change using agent-based modeling. *Topics in Cognitive Science*, 10, 707-728.
- Hayes, B., & White, J. (2015). Saltation and the P-map. *Phonology*, 32(02), 267-302.
- Henderson, M. (1978). Modern Persian verb morphology. *Journal of American Oriental Society*, 98(4), 375-388.
- Heydari-Malayeri, M. (2005-2019). An etymological dictionary of astronomy and astrophysics, English-French-Persian. Retrieved from <<http://dictionary.obspm.fr>>
- Hubschmann, H. (1895). *Phonetic evolution of language from Indo-European to modern Persian*. (B. Moeini Sam, Trans.). Tehran: Amir-Kabir. [In Persian].
- Hyman, L. M. (2001). The limits of phonetic determinism in phonology: \*NC revisited. In B. Hume & K. Johnson (Eds.), *The Role of Speech Perception in Phonology* (pp. 141-185). San Diego, CA: Academic.
- Ito, J., & Mester, A. (2003). On the sources of opacity in OT: coda processes in German. In C. Féry & R. van de Vijver (Eds.), *The syllable in Optimality Theory* (pp. 271-303). Cambridge University Press.
- Karampour, F., Bijankhan, M., & Cheraghi, Z. (2011). Phonological analysis of modern Persian irregular verbs: an optimality approach. *Language Researches*, 2, 1(2) 51-82 [In Persian].
- Kenstowicz, M., & Kisseberth, Ch. (1977). *Topics in Phonological Theory*. New York: Academic Press.
- Kiparsky, P. (1968). Linguistic universals and linguistic change. In E. Bach & R.T. Harms (Eds.), *Universals in linguistic theory* (pp. 170-202). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kiparsky, P. (1973). Abstractness, opacity and global rules. In O. Fujimura (Ed.), *Three dimensions of linguistic theory* (pp. 57-86). Tokyo: Taikusha.
- Kiparsky, P. (1995). The phonological basis of sound change. In J. A. Goldsmith (Ed.), *The handbook of phonology theory* (pp. 640-670). Oxford: Blackwell.
- Kord-e ZafaranluKambuziya, A., Tajabadi, F., Assi, M., & Aghagolzadeh, F. (2015). Morpho-phonemic Analysis of Past Stem in Persian. *Language Related Research*, 6 (4), 201-228. [In Persian].
- Labov, W. (1994). *Principles of linguistic change* (Vol. 1). Internal factors. Oxford: Blackwell.
- Labov, W. (2010). *Principles of linguistic change: cognitive and cultural factors*. Chichester, UK: Wiley Blackwell.
- Lass, R. (1997). *Historical linguistics and language change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindblom, B., Guion, S., Hura, S., Moon, S-J., & Willerman, R. (1995). Is sound change adaptive? *Rivista di Linguistica*, 7, 5 -36.
- Lindqvist, Ch., (2007). *Schwedische Phonetik: für Deutschsprachige*. Hamburg: Helmut Buske Verlag. Print. Retrieved from <[http://www.glottopedia.org/index.php/Swedish\\_Phonology](http://www.glottopedia.org/index.php/Swedish_Phonology)>.

- Lubowicz, A. (2002). Derived environment effects in optimality theory. *Lingua*, 112, 243-280.
- Maguire, W. (2007). *What is a merger, and can it be reversed? The origin, status and reversal of the 'NURSE-NORTH Merger' in Tyneside English*. (PhD Dissertation). Newcastle University, Newcastle, United Kingdom.
- McCarthy, J. J. (2003). Comparative markedness. *Theoretical Linguistics*, 29, 1-51.
- Meyer, J., Dentel, L. & Meunier, F. (2013). Speech recognition in natural background noise. *PLoS ONE*, 8(11), 1-14.
- Minkova, D. (1993). On leapfrogging in historical phonology. In J. V. Marle (Ed.), *Historical linguistics 1991: papers from the 10th international conference on historical linguistics, Amsterdam, 12-16 August 1991* (pp. 211-228). Amsterdam: John Benjamins.
- Moeini Sam, B. (2014). The survivors of the old Aorist stems in the new Persian. *Science-Research / ISC*. 5 (901), 177-198. [In Persian]
- Monshizadeh, M. (1998). Past tense morphemes and its variants. *Journal of Human Sciences Research*. 23, 5-28 [In Persian].
- Myers, S. (2002). *Gaps in factorial typology: the case of voicing in consonant clusters*. Retrieved from <<http://roa.rutgers.edu/files/509-0302/509-0302-MYERS-0-0.PDF>>.
- Ohala, J. J. (1993). Sound change as nature's speech perception experiment. *Speech Communication*, 13, 155-161.
- Ohala, J. J. (2003). Phonetics and historical phonology. In B. Joseph & R. Janda (Eds.), *The handbook of historical linguistics* (pp. 669-686). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ohala, J. J. (2012). The listener as a source of sound change: an update. In M. J Solé & D. Recasens (Eds.), *The initiation of sound change: perception, production, and social factors* (pp. 21-36). Amsterdam: John Benjamins.
- Ohala, J. J. (1989). Sound change is drawn from a pool of synchronic variation, In L. E. Breivik & E. H. Jahr (Eds.), *Language Change: Contributions to the Study of its Causes* (pp. 173-198). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rastorgujeva, V. S. (1990). *Sravnitel'no-istoricheskaia grammatika zapadno-iranskikh iazykov* (fonologija). Moscow: Nauka.
- Sanker, Ch. (2015). Patterns of misperception of Arabic consonants. In A. J. H. Sande, S. Lamoureux, K. Baclawski, & A. Zerbe (Eds.), *Proceedings of the Forty-First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 447-471). Berkeley: Berkeley Linguistics Society.
- Stevens, M., Bukmaier, V., & Harrington, J. (2015). Pre-consonantal /s/ retraction. *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. Presented at 10-14 August 2015, University of Glasgow.
- Stevens, M., Harrington, J., & Schiel, F. (2019). Associating the origin and spread of sound change using agent-based modelling applied to /s/-retraction in English. *Glossa: a Journal of General Linguistics* 4(1),1-30.
- Trask, L. R. (1996). *A Dictionary of phonetics and Phonology*. London & New York: Routledge.
- Trail, R. L., & Cooper, G. R. (1999). *Kalasha dictionary – with English and Urdu*. Islamabad: National Institute of Pakistan Studies and Summer Institute of Linguistics.
- Wahlen, D. (1989). Vowel and consonant judgments are not independent when cued by the same information. *Perception and Psychophysics*, 46(3), 284-292.
- Wang, S-Y. W. (1968). Vowels features, paired variables, and the English vowel shift. *Linguistic Society of America*, 44 (4), 695-708. Retrieved from <[www.jstor.org](http://www.jstor.org)>
- Yakubovich, I. S. (1997). The distribution of -st- and -št- in Classical Persian. In F. A. Zalizniak (Ed.), *Studia Linguarum* (Vol. 1, pp. 21-36). Moscow: RGGU.

## Research article: Telescoping in Phonemic Change of the Past Stems Ended by “-št”

Fereshteh Momeni<sup>1</sup>

Received: 17/06/2019

Accepted: 14/12/2019

### Abstract

In many Iranian languages including Persian, the past tense stem of some verbs terminates with -št, while their present stem ends with a /r/ which in fact exists in the root; but this /r/ does not appear in the past stem. These verbs are /ænbəštæn/, /engəštæn/, /pendəštæn/, /dəštæn/, /kəštæn/, /gozəštæn/, /gəštæn/, /gozæštæn/, /gomaštæn/, /negəštæn/ and their combinations. Concerning the basic morpheme of [T] for the past tense of verbs represented in different allomorphs (*t, d, st, št, xt, ft, ad, ud* and *id*), this research aims to detect the process of formation the -št form of this morpheme in the mentioned verbs. The question is what phonemic processes have led to the deletion of a consonant (*r*) from the root (which is atwart the definition of "root") and appearance of /š/ in the past stem. The main motivation for this investigation was the lack of convincing reason, explanation or even analysis for the issue. This research based on phonetic factors for sound change containing the elements of motor planning, aerodynamic constraints, gestural mechanics, and especially interactive-phonetic (IP) on one hand, and historical studies on the other hand, has applied both diachronic and synchronic evidences for analysis and explanation of the sound change, and ultimately morpheme formation in the discussed subject.

The absence of a consonant in the stem of a verb, in Persian is a token for being stem constructor, but the presence of a consonant in the root and its absence in only one of the stems indicates that there must be a reason for disappearing the consonant of the root; particularly in past stems due to their construction. In the base of all past stems, “t” or “d” (depending on their voicing the environment) is seen, whilst the presence of /š/ (the only phoneme without any vestige neither in the root nor in the base form of stems, unlike other phonemes than “t/d” in the stems) in /št/ has been regarded as the sole “exceptional” past stem morpheme by the scholars, due to the lack of any reason for it.

The assumption of this study was that the initial allomorph of past stem constructor should have been /st/ which had make the ending consonant cluster /rst/, and then

---

<sup>1</sup> Assistant professor, Department of Persian Language and Literature, Islamic Azad University, Chalous Branch; [f\\_momeni211@iauc.ac.ir](mailto:f_momeni211@iauc.ac.ir)

through the telescoping process of the /r/ (unvoiced [r̥]) with [s] has triggered to emerge /š/. The question here is about the fount of /s/ in the stem. Some investigations have pointed out that in the aorist paradigm of the Old Iranian languages including Old Persian, /s/ had been the aorist stem constructor; therefore some stems were ended with /r̥st/. According to researchers, this /s/ is still seen in some verbs, despite vanishing of aorist inflection, and in some cases, it has been changed into /š/.

This statement improves our presupposition about the initial allomorph of past stem constructor /st/ instead of /št/ to make ending consonant cluster /rst/ in the past stem. Moreover, one of the most frequent past tense morpheme of many stems in Iranian languages is /-st/, and based on diachronic (e.g. in Indo-European and Indo-Iranian Languages) and synchronic (German dialects and Scandinavian Languages) studies there is a universal sound change of s→š in an especial context. Hereupon, it seems reasonable to emerge such phoneme in the discussed stems if the condition is fulfilled. One of the triggering conditions has been reported in *ruki rule* (s → š / r, u, k, i -). Concerning the adjacency of /r/ (the last consonant of the root) and /s/ of the morpheme /st/, the condition is acquired, but the data in Iranian Persian language show that a /t/ or /n/ is needed for the change to occur.

The process of this phonemic change seems to be a phasic telescoping process via saltation (conversion of sound A to C, leaping over a phonetically intermediate sound B) as follows. In order to articulate /r/ at the end of the root and the /s/ of the past tense morpheme, respectively the tip and the blade of the tongue touches the back and the front of the alveolar ridge. In this companion, /s/ gets regressive assimilation with /r/ and becomes retroflex ([ʂ]: intermediate of saltation) by pulling back the tip of the tongue into the hard palate, but the alveolar /t/ in /st/ (which is articulated by blade of the tongue in Persian language) removes immediately the retroflex feature by pulling up the tip of the tongue toward the blade to form /š/. Thus based on telescoping process, contrary to the opinion of most scholars, the /r/ of the root has not been omitted but has been merged into /s/ to emerge the sole phoneme /š/: CVr+st → CVšt.

The results not only explain the sound change in the above mentioned verbs, but also in some other words in Persian (e.g. /gošne/ *hungry*, /tešne/ *thirsty* and etc.); and in dialects of Iranian languages (e.g. /šuštan/ in Mahabadi Kurdish and /šištan/ in Davani dialect for /šostan/ *to wash* in Persian). As previously mentioned, in all of the samples of this change a /t/ or /n/ must be after /rs/ (Vrsn/t). Moreover, the appearance of this phenomenon in simple words (free morphemic structure) like *gošne* (hungry), *tešne* (thirsty), *Paštu* (Pashto), *pašne* (heel) and so forth, indicates that this change cannot be a morphophonemic change. Therefore, this view does not consent to most of the studies in this case which remark it as a morphophonemic change; athwart, it accords with all studies and findings in IP model on phonemic change of /s/ to /š/.

**Key words:** Telescoping, Past Stem, Interactive-phonetic (IP), Merger, Saltation





## گواه‌نمایی در اقناع بازپرس<sup>۱</sup>

مسعود دهقان<sup>۲</sup>

عطیه کرمی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۱۴

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

گواه‌نمایی، ابزاری زبانی است که در معنای نخستین‌اش، برای مشخص‌سازی و رمز‌گذاری منبع اطلاع و عملکرد گوینده یا نویسنده در درست جلوه دادن سخن، به کار برده می‌شود. پس از آن گواه‌نمایی، در معنای ثانویه‌اش و به صورت ضمنی، می‌تواند قطعیت خبر را نشان دهد. به بیانی، زمانی که گواه‌نمایی دیداری به کار گرفته شود فرد، رویداد یا خبری را از نزدیک مشاهده می‌کند. سپس فرد به فراخور آن اطلاع‌بخشی، قاطعیت بیشتری در پیوند با بیان آن رویداد به دست می‌آورد. تاکنون متن‌های بسیاری بر پایه قاطعیت کلامی مورد بررسی قرار گرفته‌اند که از این جنبه می‌توان آن‌ها را به گروه‌های جداگانه‌ای دسته‌بندی نمود. زبان‌شناسی حقوقی - به عنوان دانشی نو و بینارشته‌ای، می‌تواند روند

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.27812.1771

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه

کردستان (نویسنده مسئول)؛ m.dehghan@lit.uok.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان؛

atiyeh.karami92@gmail.com

رسیدگی به پرونده‌های قضایی را سرعت بخشیده و به درک قاضی و بازپرس در امر قضاوت کمک کند. از این رو، کاربرد و اهمیت ساخت‌های گواه‌نما در زبان‌شناسی حقوقی، هنگامی روشن می‌شود که متهم در تلاش است تا با قسم خوردن، شرح جزء به جزء رخداد و موارد مشابه خود را از اتهام به جرمی مبرا سازد. همچنین متهم می‌خواهد صدق گفتارش را با گواه‌نمایی نشان دهد و قاضی یا بازپرس را متقاعد نماید. پژوهش حاضر، با هدف تأثیر کاربرد گفتمانی گواه‌نمایی در اقناع قاضی یا بازپرس، به تحلیل اظهارات دو فرد متهم به قتل (یک آقا و یک خانم) در دو پرونده کیفری، بر پایه زبان‌شناسی حقوقی و ابزارهای زبانی انجام شده است. یافته‌ها نشان داد که متهم‌ها از ساخت‌های گواه‌نما همچون ساخت زمان گذشته ساده بهره می‌برند. متهم‌ها همچنین از ساخت‌های گزارشی، افعال گواه‌نما مانند دیدن، به عنوان یک فعل حسی و واژه‌های گواه‌نما - که متهمین در کلام خود برای افزایش تأثیرپذیری و اعتباربخشی به سخن خود و متقاعدسازی بازپرس استفاده می‌کنند. این متهم‌ها سعی دارند با این ابزارهای زبانی، بازپرس را متقاعد کرده و اتهام وارد شده را انکار نمایند.

**واژه‌های کلیدی:** زبان‌شناسی حقوقی، ساخت‌های گواه‌نما، اقناع، قاضی یا

بازپرس

## ۱. مقدمه

زبان‌شناسی حقوقی به عنوان علمی نوپا، از سال ۱۹۹۷ در داده‌گاه‌های قضایی آمریکا و اروپا مورد توجه زبان‌شناسان بوده است. این علم، می‌تواند به صورت گسترده، رویکردهای گوناگون زبان‌شناسی را در پرونده‌های ویژه به کار گیرد. برای نمونه، چگونگی کاربرد کنش‌های گفتاری در پرونده‌های جنایی، کاربرد علم زبان‌شناسی در بازپرسی پلیس و پرونده‌های اعتراف، راه‌های برقراری ارتباط با نوشتار سنگین و پیچیده دولت، چگونگی عملکرد تحلیل زبان‌شناختی در پرونده‌های تجاری و یا راهبردهای گفتمانی‌ای که با افشای افسران اجرای قانون به کار برده می‌شوند. گاهی، داده‌ها حتی بینش جدیدی در پیوند با چگونگی عملکرد زبان نشان می‌دهد (Shuy, 2006, p. 132-133). از این رو، زبان‌شناسان توانسته‌اند با واکاوی ابزارهای زبانی روند رسیدگی به بسیاری از پرونده‌های قضایی را شتاب بخشند. همچنین، کولتارد و همکاران (Coulthard et al., 2017, p. 14) در این زمینه بیان کرده‌اند که زبان‌شناسی حقوقی،

زیرشاخه‌ای از زبان‌شناسی است که به صورت ویژه در هم‌کنش با متن‌های تخصصی و سازمانی حقوقی است. همچنین این رشته کاربردی است، چرا که دارای کاربردهای واقعی است و یافته‌های آن می‌تواند به شیوه‌های تخصصی مورد استفاده قرار گیرد. تولان (Toolan, 2001) در تعریف زبان‌شناسی حقوقی<sup>۱</sup> می‌نویسد «در چند سال اخیر مطالعات زبان‌شناسی آگاهانه در امور حقوقی رشد چشم‌گیری داشته است، به گونه‌ای که بیشتر کارهای این زمینه را می‌توان در زیر شاخه‌ای به نام زبان‌شناسی قضایی قرار داد» (Toolan, 2001, p. 92).

هر چند پیش‌تر برخی آثار به پژوهش در زمینه زبان‌شناسی قضایی پرداخته‌اند، اما در سال ۱۳۸۴، اثر «زبان‌شناسی حقوقی (قضایی): رویکردی نوین در زبان‌شناسی کاربردی» آقاگل‌زاده از جمله نخستین آثاری است که به معرفی این حوزه پرداخته است. زبان‌شناسی حقوقی به عنوان یکی از گرایش‌های جدید در زبان‌شناسی کاربردی، کاربرد گسترده‌ای در همه حوزه‌های زبان‌شناختی؛ همچون تحلیل گفتمان حقوقی، نحو، معنی‌شناسی، واج‌شناسی، گویش‌شناسی، آواشناسی و سبک‌شناسی پیدا کرده است. برای نمونه، یکی از رویکردهای تحلیل گفتمان، رویکردی است که فرکلاف (Fairclough, 1989, p. 5) از آن به مثابه مطالعه انتقادی زبان<sup>۲</sup> (به اختصار - سی.ال.اس) یاد کرده است. این رویکرد انتقادی، لایه‌های معنایی پنهان در پیوند با ارتباط میان زبان، قدرت و ایدئولوژی را که بر مردم پوشیده است، آشکار می‌سازد. مطالعه انتقادی زبان بیناکنش‌های اجتماعی را با هدف تمرکز بر سازه‌های زبانی و نشان‌دادن لایه‌ها و عوامل پنهان در پس‌متن بر اساس آن سیستم مورد نظر مورد بررسی قرار می‌دهد. از سوی دیگر، به باور وی (Fairclough, 1995, p. 555) هدف تحلیل گفتمان انتقادی فراهم آوردن قالبی برای پیوند میان ویژگی‌های متن‌ها و بیناکنش‌های گفتمانی و ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی محیط‌هایی است که در آن موقعیت‌ها به کار گرفته می‌شوند. زبان‌شناس نیز می‌تواند به واکاوی ایدئولوژی‌ها و لایه‌های پنهان در پس‌گفتمان‌های گوناگون بپردازد و یافته‌های خود را در اختیار افراد دیگر قرار دهد. برای نمونه، حضور یک زبان‌شناس به عنوان شاهد کارشناس در دادگاه می‌تواند بسیار کارآمد باشد.

## ۱.۱. مسأله پژوهش

اهمیت بررسی گفتمان متهم‌ها چنان است که قاضی در دادگاه بر پایه مستندات نوشته‌شده در پرونده و واکاوی درستی دفاعیه‌های آن‌ها رأی نهایی را بیان می‌کند. فردی که به عنوان متهم در

<sup>1</sup> forensic linguistics

<sup>2</sup> critical language study (CLS)

داد‌گاه حاضر می‌شود، نباید بر اساس برداشت و حدس و گمان سخن گوید، بلکه باید از گواه‌نمای<sup>۱</sup> مستقیم و دست‌اول استفاده کند. بررسی و تحلیل دفاعیه‌های متهم‌های پرونده‌های کیفری نشان می‌دهد که آنان با استفاده از گواه‌نمایی<sup>۲</sup> سعی در اقتناع قاضی و بازپرس دارند تا با شرح جزء‌به‌جزء آن‌چه به وقوع پیوسته و حتی قسم‌خوردن خود را از گناه‌کار بودن پاک‌نشان دهند. بنابراین، نگارندگان در این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها هستند که بهره‌گیری از ساخت‌های گواه‌نما همچون ساخت زمان گذشته ساده، ساخت‌های گزارشی و موارد مشابه، به عنوان ابزار زبانی چگونه می‌تواند قاضی یا بازپرس را متقاعد به انجام کاری نماید و یا او را از انجام کاری بازدارد. همچنین، متهمین چگونه با استفاده از گواه‌نمایی به عنوان راهبردی گفتمانی سعی در اقتناع<sup>۳</sup> قاضی و بازپرس دارند تا خود را از اتهام ارتکاب جرم، بی‌گناه نشان دهند. آیکهن‌والد (Aikhenvald, 2004, p. 115) بیان می‌کند که در فارسی نو زمان-نمود<sup>۴</sup> کامل استمراری می‌تواند معنای غیر دست‌اول به خود بگیرد و نمود ناقص ممکن است به اطلاع دست‌اول اشاره داشته باشد. در نمونه زیر، جمله نخست در بخش گفتار مستقیم با نمود غیر کامل نشانه‌گذاری شده‌است و گوینده شاهد روی داد بوده‌است. بنابراین، در بافتی ویژه، نمود غیر کامل می‌تواند برای اشاره به اطلاع دست‌اول به کار برده شود. کاربرد نمود کامل استمراری به وسیله گوینده در جمله پایانی نمایانگر آن است که خبر به وسیله شخص دیگری گزارش شده و غیر-دست‌اول است.

a. tuyeh	xâne-ye	man	ke	kâr	mi-kard
in	house-PRON:IP1	SUB		work	do:IMPF:3SG
hamiše	šeʔr	mixând.			
always	poetry	recite:IMPF:3sg			
boland	boland	mixândeast			
loudly	loudly	recite: PERF. CONT: 3sg			

(Aikhenvald, 2004, p. 115)

## ۱.۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های فراوانی پیرامون زبان‌شناسی حقوقی و تحلیل گفتمان حقوقی در زبان فارسی انجام گرفته‌است که نگارندگان در این بخش به معرفی برخی از آن‌ها خواهند پرداخت. لازم به اشاره است که در ادامه، نخست به پژوهش‌های ایرانی اشاره شده و پس از آن برخی از پژوهش‌های

<sup>1</sup> evidential

<sup>2</sup> evidentiality

<sup>3</sup> persuasion

<sup>4</sup> tense-aspect

غیرایرانی را معرفی خواهیم کرد. آقاگل‌زاده (Aghagolzadeh, 2013) در پژوهشی با نام «زبان‌شناسی حقوقی (نظری و کاربردی)» برای نخستین بار به شرح و معرفی زبان‌شناسی حقوقی پرداخته‌است که از پیوند دو رشته زبان‌شناسی و حقوق ایجاد شده‌است. این پژوهش به طور کلی، به کاربرد پژوهش‌های زبان‌شناسی به شیوه علمی برای آسان‌سازی و سرعت‌بخشی در چاره‌یابی مشکل‌های حقوقی مردم، نظام قضایی و پلیس پرداخته‌است. امیدواری و همکاران (Omidvari & Golfam, 2017) در پژوهش خود با نام «بررسی گواه‌نمایی در زبان فارسی: رویکردی رده‌شناختی» به بررسی گواه‌نمایی از دیدگاه رده‌شناسی پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که زبان فارسی از جنبه ساختاری، فاقد گواه‌نمای دستوری است. این گونه پژوهش‌ها، پایه و اساس پژوهش‌های پسین قرار گرفت و راه را برای بررسی هرچه دقیق‌تر متن‌های فارسی معاصر از دیدگاه کاربرد گواه‌نمایی هموار ساخت. همچنین رضایی (Rezai, 2014) در پژوهش «گواه‌نمایی در زبان فارسی امروز» به بررسی گواه‌نمایی در فارسی معاصر پرداخته‌است. در این پژوهش با بررسی ساخت‌های گوناگونی که معنای دومین آن‌ها بیانگر گواه‌نمایی است و با ارائه شواهد هم‌زمانی و در زمانی نشان داده شد که ساخت‌های معروف به گذشته نقلی استمراری و گذشته بعید در فارسی معاصر بیانگر گواه‌نمایی غیر دست اول هستند.

آقاگل‌زاده و زائری (Aghagolzadeh & Zaeri, 2016) در پژوهشی با نام «توصیف و تحلیل شیوه‌های کلامی و غیر کلامی متهمان جهت اقناع در دادگاه‌های علنی ایران: تحلیل گفتمان دادگاه کیفری: زبان‌شناسی حقوقی» از زوایه‌های گوناگون به بررسی گفتار و رفتار متهمان در دادگاه‌ها پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که برانگیختن احساسات قاضی با بیشترین کاربرد، نقش مهمی در اقناع قاضی نسبت به متهم و جرم او دارد. مؤمنی و عزیزی (Momeni & Azizi, 2015) پژوهشی با نام «نقش تغییر موضوع و نقض اصول گرایس توسط متهم در بازجویی‌ها: مطالعه موردی در آگاهی تهران بزرگ» را انجام دادند. آن‌ها در این پژوهش، در دادسراها و پلیس آگاهی تهران بزرگ، حضور یافته و به هدف‌ها و روابط قدرت در بازجویی اشاره کردند. آن‌ها همچنین، با آوردن نمونه‌هایی به روشنی نشان دادند که اصول گرایس یکی از پر کاربردترین ابزارهای زبانی است که معمولاً به وسیله متهم در نظر گرفته نمی‌شود. نمونه‌های اشاره‌شده در این پژوهش در واقع مصداقی واقعی برای نقض راهبرد کمیت فراهم می‌کند. چرا که متهم در ابتدای بازجویی ارتکاب جرم را نمی‌پذیرند، اما در پایان با دادن اطلاعات بیش از اندازه نیاز، ناچار به پذیرش جرم‌های مرتکب شده می‌شود. بدخشان و همکاران (Badakhshan et al., 2015) پژوهشی با نام «تحلیل نقش کاربردشناختی نظریه کنش‌های گفتاری آستین و سرل در

متن بازپرسی» را به انجام رسانیدند. آن‌ها، متن یکی از بازپرسی‌های انجام‌شده یک متهم محکوم به قتل، در شهر کرمانشاه را به عنوان پیکره زبانی در نظر گرفتند. پس از شرح خلاصه پرونده، به تحلیل متن بازپرسی با استفاده از نظریه مورد اشاره پرداخته‌اند.

روشن و صفی (Roushan & Safi, 2015) پژوهشی با نام «ویژگی‌های کلامی جدال‌های میان زنان و مردان در دادگاه‌های خانواده شهر تهران» با روش پیمایشی و تحلیلی کمی-کیفی انجام دادند. آن‌ها در این پژوهش، داده‌های خود را از جدل‌های کلامی موجود در ۴۲ جلسه رسیدگی مجتمع قضایی شهید باهنر تهران گردآوری کرده‌اند که (زن و مرد) هر دو در آن‌ها حضور داشته‌اند. در این پژوهش متغیر جنسیت به عنوان یکی از عوامل مهم اجتماعی در نظر گرفته شده که سبب ایجاد تنوع زبانی می‌شود. همچنین به این مسئله توجه شد که مردان گرایش به برتری و چیرگی بیشتری نسبت به زنان دارند. بر این مبنایافته‌های این بررسی نشان داد که برای نمونه میزان رخداد جمله‌های پرسشی و تحکم‌آمیز در کلام مردان بیشتر از زنان بوده‌است و در نتیجه از سبک کلامی قوی‌تر و مستحکم‌تری نیز به مراتب برخوردار هستند. محمودزاده و همکاران (Mahmoudzadeh et al., 2015) در پژوهش «کارکرد سبک‌شناختی عناصر انسجامی در متون حقوقی: بررسی آرای دادگاه‌ها» به روش توصیفی به تحلیل سبک زبانی به کار برده شده در برخی از دادنامه‌های صادره از شعبه‌های دادگاه‌های حقوقی و کیفری و دیوان عدالت اداری پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که دلیل سنگینی و دشواری درک متن‌های حقوقی بهره‌گیری از واژه‌های مهجور، جمله‌های چندبندی، حذف پی‌درپی فعل و سازه‌های تکرار است. بنابراین، با استفاده از واژه‌ها و جمله‌ها و به طور کلی سازه‌های زبانی ساده‌تر، درک متن‌های حقوقی برای همگان قابل فهم‌تر خواهد بود. امیدواری و گلفام (Omidvari & Golfam, 2015) در پژوهشی با نام «بررسی ارتباط گواه‌نمایی زبانی با شخصیت‌پردازی در فیلم‌نامه: با استناد به فیلم جدایی نادر از سیمین» با آوردن نمونه‌هایی به بررسی و تحلیل ساختارهای گواه‌نمایی به کار برده شده در متن این فیلم‌نامه پرداخته‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که می‌توان شخصیت‌های بازیگران را با در نظر گرفتن گواه‌نمایی که استفاده می‌کنند، مورد ارزیابی قرار داد. از سوی دیگر، اطلاعات به دست آمده با بررسی انواع گواه‌نمایی به کار برده شده در فیلم‌نامه می‌تواند یافته‌های ارزشمندی در زمینه نقد آن‌ها به دست دهد. دهقان و حیدری (Dehghan & Heidari, 2017) در پژوهش «بررسی و تحلیل سبک کلامی متهمین در نظام قضایی ایران» با واکاوی دو پرونده واقعی به توصیف ابزارهای زبانی به کار رفته از سوی متهمین پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش نشان داد که متهمین برای بیان جرم خود از دو گونه سبک کلامی آشکار و پنهان

بهره می‌برند. نگارندگان در این پژوهش، افزون بر برشمردن ویژگی‌های این دو گونه سبک کلامی، با تحلیل‌های خود نشان دادند که سبک کلامی آشکار برای متقاعدسازی مخاطب اثربخش‌تر خواهد بود.

حلاج‌زاده بناب (Halajzadeh, 2018) رساله دکتری خود را با نام «توصیف و تحلیل ساخت‌های ایدئولوژیک در گفتمان دادگاه‌های خانواده، زنان خواستار طلاق بر پایه دیدگاه ون‌دایک (۲۰۰۶): رویکرد زبان‌شناسی حقوقی» به نگارش درآورده‌است. وی به بررسی لایه‌های پنهان و ایدئولوژی‌های گفتمان زنان خواستار طلاق در دادگاه خانواده به روش میدانی و با حضور در جلسه دادگاه‌ها پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که جامعه آماری مورد بررسی از همه ابزارهای زبانی و راهبردهای نحوی، بالغی و واژگان برای بزرگ‌نمایی کنش‌های درست خود و عملکردهای نادرست همسران‌شان بهره می‌گیرند.

همچنین، در ادامه به برخی از پژوهش‌های غیر ایرانی خواهیم پرداخت. لازار (Lazard, 2001, p. 29) درباره زبان فارسی تاجیکی این گونه بیان می‌کند که ظاهراً صورت‌هایی با مفهوم گواه‌نمایی غیر دست اول در گذشته و حال وجود دارند. وجود این صورت‌ها، بیانگر این مطلب است که این زبان به گونه‌ای، شیوه‌ای برای گسترش نظام گواه‌نمایی به کار گرفته‌است. همچنین لازار (Lazard, 2001) در پژوهشی با توجه به اهمیت گواه‌نمایی، گفتمانی را که با گواه‌نمایی نشان‌دار شده‌است را در مقابل گفتمان بی‌نشان و خنثی قرار داد. کولتارد و همکاران (Coulthard et al., 2017, p. 13) پژوهشی با نام «درآمدی بر زبان‌شناسی حقوقی-زبان به مثابه مدرک (در حال ترجمه)» انجام داده‌اند. آن‌ها در پژوهش خود به این موضوع اشاره می‌کنند که زبان‌شناسان حقوقی نه تنها مانع شرح و به نمایش گذاشتن تجربه بنیادین نمی‌شوند بلکه کوشش آن‌ها بر دگرگون ساختن و تغییر و تحول آن است؛ این امر را با انتقاد از زبان قضایی در مجله‌های حقوقی، کار با افسران پلیس برای افزایش درک آن‌ها از گفت‌وگوی تخصصی خود و یا انجام فعالیت دشوار ارائه نظر کارشناس به عنوان شاهدی در دادگاه انجام می‌دهند. برای نمونه، استوک (Stock, 2014) «روش نقش‌گذاری تحلیلی مکالمه» (به کوتاه‌سخن سی.ای.آر.ام<sup>۱</sup>) ارائه کرد که راهکاری برای آموزش واسطه‌ها و افسران پلیس در مهارت‌های گفتگو بود را گسترش داد. آیکهنوالد (Aikhenvald, 2019) همچنین در پژوهشی به بررسی مقوله گواه‌نمایی در زبان تارینا<sup>۲</sup> پرداخته که در آن برای تشکیل جمله دستوری گوینده باید منبع خبر و اطلاع را با استفاده از نشانگرهای صرفی مشخصی بیان نماید. وی همچنین بیان می‌دارد که گواه نامرئی در این

<sup>1</sup> CARM: (conversation analytic role-play method)

<sup>2</sup> Tariana



زبان زمانی به کار برده می‌شود که گوینده دربارهٔ فعالیت‌های ارواح جنگل، جادوگران و شفا دهندگان صحبت می‌کند، اما جادوگران در هنگام شرح تجربیات ماوراءالطبیعهٔ خود از گواه دیداری استفاده می‌کنند. زیرا آن‌چه را که آن‌ها گزارش می‌دهند مستلزم این است که سرنوشت هر کس دست‌خوش واقعیت‌های پی‌درپی می‌شود. این درحالی است که جادوگر، خود عاملی فعال و مؤثر در این زمینه به شمار می‌آید.

### ۱.۳. روش‌شناسی پژوهش

این نوشتار کیفی با روش توصیفی-تحلیلی و با استفاده از بررسی و واکاوی دو پروندهٔ کیفری، به گونه‌ای تصادفی، به انجام رسیده‌است. داده‌های استخراج شده نیز از گفتمان متهمین این پرونده‌ها است. لازم به اشاره است که پژوهش حاضر به تأثیر ساخت‌های گواه‌نما در اقناع قاضی و بازپرس پرداخته و تحلیل داده‌ها در آن بر پایهٔ گواه‌نمایی از دیدگاه آیکهنوالد (Aikhenvald, 2004) و مدل اقناع هاوولد (Hovland, 1953) انجام گرفته‌است. از میان دو پروندهٔ مورد بررسی، یک آقا متهم به قتل یکی از اهالی روستایی است که خود نیز ساکن آن‌جا است که به اتهام قتل با اسلحه محکوم شده‌است. در پروندهٔ دیگر خانمی یک خانم که متهم به قتل همسر خود با چوب‌دستی است. در جریان دو پرونده، هر دو متهم سعی در انکار جرم خود دارند اما پس از چند مرحله بازجویی به جرم خود اقرار می‌کنند. در پروندهٔ شماره (۱)، فرد متهم دلیل قتل را ایجاد مزاحمت و درگیری برای برادرش می‌داند و در پروندهٔ دیگر اختلاف و کشمکش میان همسران انگیزهٔ ارتکاب جرم معرفی شده‌است.

پژوهش حاضر شامل شش بخش است. در بخش نخست که مقدمه است، ابتدا به معرفی زبان‌شناسی حقوقی و کاربرد گواه‌نمایی پرداخته‌است. سپس پیشینهٔ پژوهش، مسألهٔ پژوهش، روش‌شناسی پژوهش و ابزار پژوهش معرفی خواهند شد. در بخش دوم، به ساخت‌های گواه‌نمایی در گفتمان حقوقی و ارائهٔ مبانی نظری به‌کاررفته در تحلیل داده‌ها خواهیم پرداخت. بخش سوم، به تحلیل و بررسی اظهارات متهم‌های دو پروندهٔ واقعی بر پایهٔ مبانی نظری اشاره‌شده اختصاص دارد. در بخش نتیجه‌گیری شرح کوتاهی از یافته‌های پژوهش حاضر ارائه خواهد شد.

### ۱.۴. هدف‌های بازپرسی

بازپرسی در واقع شگردِ گردآوری و دریافت داده‌های درست و قابل‌اعتماد به وسیلهٔ پرسش و پاسخ است که از متهم‌ها به عمل می‌آید (Kazemi et al., 2008, p. 65). آن‌ها همچنین بر این باورند که در هر بازپرسی، رعایت موارد زیر از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است:

۱. متهم خواسته یا ناخواسته با یک حکم قضایی باید به پرسش‌های افسر بازجوکننده پاسخ دهد.  
۲. بازجویی باید به صورت کتبی انجام گیرد، بنابراین اظهارات شفاهی متهم، نوار و موارد مشابه اهمیت ندارد.

۳. در بیشتر موارد از شاکتی، بازپرسی به عمل نمی‌آید و فقط از متهم یا متهمین بازپرسی می‌شود. جریان بازپرسی مجموعه سخن‌هایی است که از آغاز تا پایان رویارویی بین افسر بازپرس و متهم رد و بدل می‌شود. این فرآیند می‌تواند بسیار آرام و حتی دوستانه یا بسیار خشن و دشمنانه انجام پذیرد، اگر چه حالت بینابین این دو نیز وجود دارد. (همان)

تقابل و رویارویی مابین دو نفر در امر بازجویی بسیار اهمیت دارد و طبیعی است که در این رویارویی یکی از آن‌ها برتر و دیگری نقش پائین‌تری داشته باشد. اگر چه ممکن است در ابتدای امر، افسر بازجوکننده نقش برتر را داشته باشد. هر چند فرد بازجوشونده نیز می‌تواند با نشان‌دادن درستی‌گفتار خود و استفاده از گواه مستدل و معتبر گفتمان را به سمت‌وسوی مثبتی بکشاند. او حتی خود را از اتهام به هر گونه جرمی پاک گرداند و به گمان‌خویش در پایان پیروز، سربلند و برنده از این میدان بیرون آید. در این میان، فرد بازجوشونده نباید بر اساس حدس و گمان سخن گوید و باید از گواه مستقیم برای نشان‌دادن درستی‌گفتار خود استفاده کند. زیرا سخنی که ارزش و اعتبار نداشته باشد ارزش شنیدن نیز ندارد و نمی‌توان در جریان رسیدگی به پرونده از آن بهره گرفت.

## ۲. ساخت‌های گواه‌نمایی در گفتمان حقوقی

گواه‌نمایی مقوله‌ای دستوری است که معنای نخستین‌اش منبع خبر است. این مقوله شیوه به‌دست آوردن اطلاع را پوشش می‌دهد، بدون اینکه به درجه قطعیت اظهارات گوینده و درست و نادرست بودن آن مرتبط باشد (Aikhenvald, 2004, p. 3). به باور آیکهنوالد (همان) همچنین حدود یک چهارم زبان‌های جهان دارای گواه‌نمایی به صورت مقوله‌های دستوری هستند که نقش آن نشان‌دادن منبع اطلاع است. برای نمونه زبان جراورا<sup>۱</sup> از جمله زبان‌های آمازونیایی<sup>۲</sup> است که گواه‌نمایی در این زبان‌ها پ بسیار آشکار است و به صورت مقوله‌ای دستوری به کار می‌رود. زبان جراورا، در جنوب آمازون، روح دارد؛ در این زبان، آن‌چه را که گوینده می‌بیند، به عنوان گواه‌نمایی دست اول معرفی می‌کند و گواه‌نمایی غیر دست اول را برای آنچه که او نمی‌بیند، به کار می‌برد (همان، ۲۶).

<sup>۱</sup> Jarawara

<sup>۲</sup> Amazonian languages

## b. Werokisa -me -no,

name get-down-BACK-IMM.P.NONFIRST.m

Ka -me -hiri -ka

Be.in.motion-BACK-REC.P.FIRST.m -DECL.m

Wero got down from his hammock (which I didn't see), and went out (which I see)

ویرُو از تور خوابش پایین آمد (که من ندیدم) و بیرون رفت (من دیدم).

گویا گوینده پاره گفتمان، ویرُو را خارج از خانه دیده و چنین برداشت کرده که او باید از تور خوابش پائین آمده باشد. این در حالی است که او ویرُو را در حال پائین آمدن از تور خوابش ندیده‌است. این بخش غیردست اول بودن فعل اول را نشان می‌دهد، اما فعل دوم نشان دهنده گواه-نمایی دست اول است، زیرا گوینده شاهد آن بوده‌است.

همان‌گونه که اشاره شد، به باور آخنوالد (Aikhenvald, 2004, p. 38-39) تمام زبان-های دنیا دارای مقوله گواه‌نمایی به صورت مقوله‌های مستقل و دستوری نیستند. هر چند، از دیدگاه وی وجود گواه‌نما تقریباً در همه زبان‌ها به صورت راهبرد گفتمانی ثابت شده‌است. او همچنین معتقد است زبان فارسی نیز از جمله زبان‌هایی است که فاقد گواه‌نمایی به صورت مقوله‌های دستوری است. بنابراین، در این زبان ساختارهایی وجود دارد که علاوه بر نقش نخستین خود، القاء‌کننده مفهوم گواه‌نمایی هستند. با در نظر گرفتن دو کارکرد اصلی برای گواه‌نمایی اول، منبع خبر و دوم، تأثیر گوینده بر مخاطب اهمیت این مبحث در تحلیل متون و گفتمان حقوقی از این دیدگاه دو چندان می‌شود.

این درحالی است که برخلاف آخنوالد (Aikhenvald, 2004)، از دیدگاه یاکوبسن (Jakobson, 1957) گواه‌نما ساختاری زبانی است که به واسطه آن رمزگذاری زبانی برای مشخص کردن منبع خبر و اطلاعات از سوی گوینده انجام می‌گیرد. همچنین، چیف و نیکولز - (Chafe & Nickols, 1986) در مجموعه مقاله‌های خود نظام‌های گواه‌نمایی سراسر دنیا را ترسیم کرده‌اند. به باور افرادی همچون چیف و نیکولز (Chafe & Nickols, 1986)، پالمر (Palmer, 1986)، پلانگیان (Plangian, 2001)، سعید (Saeed, 2009) گواه‌نمایی زیرمجموعه وجه‌نمایی<sup>۱</sup> به شمار می‌آید. از سویی به باور افرادی همچون آخنوالد (Aikhenvald, 2004)، دیهان (De Haan, 1999)، لازار (Lazard, 1999) و دینسی (Delancy, 2001) گواه‌نمایی به مثابه مقوله زبانی مستقلی در نظر گرفته می‌شود که زیرمجموعه هیچ‌گونه وجه‌نمایی نیست. آخنوالد (Aikhenvald, 2004, p. 63) انواع منبع اطلاع را به شش دسته زیر گروه‌بندی کرده‌است:

<sup>1</sup> modality

۱. دیداری: گواه و اطلاعی که با استفاده از دیدن شخص گوینده به دست می آید.
  ۲. حسی غیر دیداری: حواس دیگر گوینده مانند بویایی، چشایی و لامسه در شکل گیری آن مؤثرند.
  ۳. استنباطی: اطلاعی که بر مبنای شواهد قابل مشاهده و یا استنباط گوینده از یافته های یک رخداد به دست می آید.
  ۴. حدس: اطلاعی که براساس شواهد غیر قابل مشاهده به دست می آید که ممکن است مشتمل بر استدلال منطقی، فرضیات و یا دانش عمومی باشد.
  ۵. شایعه: اطلاع یا خبری که بدون ارجاع به منبع خبر به ما گزارش شده است.
  ۶. نقل قول: اطلاع یا خبری که با ارجاع مستقیم به منبع خبر و با نقل قول مستقیم گزارش شده است.
- از میان انواع منبع اطلاعی که از سوی آبخوالد معرفی شد، فقط دو مورد نخست گواه‌نمایی مستقیم به شمار می آیند و بقیه موارد گواه‌نمایی غیر مستقیم هستند.
- به باور وی (Aikhenvald, 2004, p. 105) همچنین مقوله‌ها و فرم‌هایی که معنای ثانویه آن‌ها به گونه‌ای به منبع خبر مرتبط است، راهبردهای گواه‌نمایی نامیده می‌شوند. آن‌ها از گواه‌نماهای مشخص که معنای اولیه آن‌ها منبع خبر و جزء جدایی‌ناپذیر آن‌ها است، متفاوت‌اند. راهبردهای گواه‌نمایی مشتمل بر وجه‌های غیر خبری و نمودها (شامل شرطی و غیر واقعی)، زمان آینده، زمان‌های گذشته، استنباطی و کامل، مجهول، فرآیندهای اسم‌سازی (شامل وجه وصفی و مصدر)، فرآیندهای متمم‌سازی و شخصی هستند. در زبان فارسی همان‌گونه که در بخش پیشینه پژوهش اشاره شد، گذشته بید و گذشته نقلی استمراری فقط گواه‌نماهای دستوری به شمار می‌آیند و گواه‌نمایی بیشتر به صورت ساخت‌های گواه‌نما یا راهبردهای گواه‌نمایی پدیدار می‌شود.

## ۲. ۱. اقناع

لازم به اشاره است که از جمله پژوهش‌هایی که تاکنون به صورت جدی به آن پرداخته نشده، بحث کاربرد گواه‌نمایی برای اقناع قاضی و بازپرس است. به باور متولی (Motavali, 2005, p.73) اقناع عبارت است از «تلاش صادقانه برای مجاب ساختن مخاطبین به پذیرش موضوع و خواسته‌ای، به وسیله ارائه مناسب اطلاعات مربوط». تمام افراد جامعه در ارتباط خود با دیگران از این ابزار استفاده می‌کنند، اما گاهی فرد مجبور به دفاع از خود در محاکم قضایی است. برای نمونه، فردی که متهم به کشتار غیر عمد است از تمامی ابزارهای زبانی و غیرزبانی استفاده می‌کند

تا مخاطب (قاضی یا بازپرس) را به پذیرش ادعاهای خود مجاب سازد. روشن است که اقتناع مخاطب در چنین شرایطی به مدارک مستند و مستدل نیاز دارد، اما کاربرد اقتناع به ویژه در دفاعیه‌های متهم‌ها پرونده‌های کیفری بسیار رایج است، زیرا اقتناع مخاطب می‌تواند زندگی دوباره‌ای به فرد ببخشد. لازم به اشاره است که یکی از قدیمی‌ترین مدل‌های متقاعدسازی و تغییر نگرش مدل اقتناع هاوولند و همکارانش (Hovland et al., 1953) است. در این مدل،

متقاعدسازی طی شش مرحله اساسی انجام می‌پذیرد که عبارت اند از:

۱. در رویارویی با پیام قرار گرفتن: چنانچه مخاطب پیامی را نشنود یا نبیند، آن پیام هیچ تأثیری بر وی نخواهد گذاشت. بنابراین، می‌توان شرط نخست و اساسی متقاعدسازی را در معرض پیام قرار گرفتن در نظر گرفت.

۲. توجه به پیام: بنابراین، مخاطب در مرحله دوم فرآیند متقاعدسازی به محتوای پیام توجه می‌کند.  
۳. درک پیام: چنانچه مخاطب درک درستی از پیام مورد نظر نداشته باشد، نمی‌تواند تحت تأثیر آن قرار بگیرد.

۴. پذیرش نتیجه‌گیری مربوط به پیام: در تحقق فرآیند اقتناع و متقاعدسازی، لازم است مخاطب، نتیجه مربوط به پیام را بپذیرد.

۵. یادداری نگرش جدید: در صورت فراموشی نگرش جدید، در آینده نیز نمی‌تواند تأثیری بر وی داشته باشد.

۶. تبدیل نگرش به رفتار: چنانچه روند تأثیرگذاری بر مخاطب مثبت و نتیجه‌بخش باشد، در آینده نیز نگرش جدید می‌تواند رفتار را به سمت و سوی مورد نظر هدایت کند (Hovland, 1953; quoted from Elijasi, 2009, p. 2-3).

## ۲.۱.۱. اقتناع در دادگاه

هالماری و ویرتانن (Halmari & Virtanen, 2005, p. 6) بر این باورند که اقتناع تمامی رفتارهای زبان‌شناختی است که هدف آن تغییر فکر یا رفتار شنونده یا تقویت باورهای مخاطب است تا او را کاملاً با نظر خود موافق گرداند. آن‌ها همچنین بیان می‌کنند که اقتناع چارچوب ویژه‌ای ندارد و عامل‌های فراوانی در روند متقاعدسازی دخالت دارند. اقتناع بیشتر با بهره‌گیری از فن بیان، فصاحت و بلاغت و همانند نظریه‌ای برای آموزش‌دهی است تا روش پژوهش یا چارچوبی ویژه. اصطلاح‌ها و ابزار زبان‌شناختی که وکیل‌های مدافع در دفاع از موکل‌های خود به کار می‌گیرند، ابزاری شناختی است و هر فرد شگردهای ویژه خود را دارد.

### ۳. بررسی گواه‌نمایی در گفتمان متهمین

در این بخش، به تحلیل اظهارات متهمین دو پرونده کیفری خواهیم پرداخت. پس از بررسی انواع گواه‌نمایی به کاررفته در پاره‌گفته‌های بیان‌شده از سوی متهم‌ها، نگارندگان بر آن اند تا نشان دهند که متهمین چگونه با استفاده از گواه‌نمایی به عنوان راهبردی گفتمانی سعی در اقناع قاضی و بازپرس دارند تا خود را از اتهام ارتکاب جرم بی‌گناه نشان دهند. همچنین، اینکه آیا استفاده از گواه‌نمایی به عنوان ابزار زبانی می‌تواند قاضی یا بازپرس را به انجام کاری وادارد و یا او را از انجام کاری باز دارد.

#### ۳.۱. وجه دستوری زمان و نمود فعل‌ها

به باور آیکهنوالد (Aikhenvald, 2004, p. 112) معنای اولیه نمود کامل تمرکز بر نتیجه فرآیند است. بنابراین رویداد گذشته را به زمان حال مرتبط می‌سازد. به بیان دیگر، رخداد یا فرآیندی که در گذشته به عنوان رویدادی کامل از نظر گذشته اما هنوز در پیوند با زمان حال است. استنباط نیز بر پایه بعضی نشانه‌ها یا یافته‌های روی داد یا وضعیت پیشین انجام می‌پذیرد. بنابراین، رابطه معنایی میان گواه غیر دست اول و نمود کامل وجود دارد. نمودهای کامل و استنباطی ممکن است معنای دست دوم را برای پوشش گزارش‌های شفاهی گسترش دهند. گسترش نمود کامل به صورت غیر دست اول در بسیاری از زبان‌های قفقازی و ایرانی یافت می‌شود. گذشته دور در زبان فارسی، بر پایه مجموعه‌ای از صورت‌های کامل چندین معنای مرتبط مانند رخدادهایی که در گذشته دور یا ماضی بعید و یا رخدادهایی که نتیجه تجربه غیر مستقیم هستند (مانند شایعه، استنباط یا فرض) را پوشش می‌دهد. از سوی دیگر، همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، کاربرد زمان-نمود غیر کامل به عنوان راهبردی گواه‌نمایی نمایانگر آن است که گوینده ناظر رویداد نبوده‌است. بهره‌گیری از نمود کامل نیز بیانگر این مطلب است که خبر توسط شخص دیگری گزارش شده و غیر دست اول است. بنابراین، برای نمونه بهره‌گیری از گذشته ساده گویای این مطلب است که گوینده خود شاهد ماجرا بوده‌است. هر چند، کاربرد نمود کامل (ماضی نقلی) ممکن است برای مسئولیت‌ناپذیری گوینده و القای مفهوم تردید، حدس و گمان به مخاطب باشد و نمی‌توان آن را به عنوان گواه مستقیم (دست اول) در نظر گرفت. به طور کلی، بهره‌گیری از زمان گذشته ساده به عنوان راهبردی گفتمانی در گفتمان مابین بازپرس و متهم و افرادی که به عنوان شاهد در محاکم قضایی حضور می‌یابند رایج است.

۳. ب: شوهرتون کجاست؟

م: شوهرم سرکارش رفت و حدوداً ساعت ۵/۳۰ بعد از ظهر از محل کارش به خانه آمد. غذا خورد... رفت حمام و گفت می‌خوام برم برای خودروم وسایل بخرم. در این پرونده، فرد متهم خانمی است که متهم به قتل همسرش است. در هنگام بازجویی، وی به شدت جرم خود را انکار می‌کند. در این جا مشاهده می‌شود که او با کاربرد نمود کامل سعی در انکار جرم، انحراف و افتناع بازپرس را دارد. در بیشتر موارد، نیز افراد در دادگاه‌ها و محاکم قضایی از نمود غیر کامل و زمان گذشته ساده برای بیان اظهارات و دفاعیه‌های خود استفاده می‌کنند. در این جا، فرد از آن جایی که به گفته‌های خود اطمینان ندارد و سعی در نادرست شمردن جرم خود دارد از نمود کامل استفاده کرده‌است. کاربرد واژه «حدوداً» نیز نشانگر چیره‌نشدن بر اظهارات و شبهه داشتن وی در بیان پاسخ قاطعانه است.

۴. ب: دقیقاً چه اتفاقی افتاد؟

م: آن مرحوم برای برادرم ایجاد مزاحمت می‌کرد. به همین منظور یک اسلحه را از فردی ناشناس خریدم و در شب قتل در فاصله یک صد متری آن مرحوم مشغول آبیاری بودم... او مشغول شخم‌زدن بود... ساعت حدوداً ۹/۳۰ شب بود... از تراکتور پیاده شد و به طرف من آمد... ابتدا یک گلوله به سرش زدم، وقتی افتاد بالای سرش رفتم و دوباره دو یا سه گلوله به سرش زدم.

این بخش مربوط به پرونده‌ای است که در آن فرد متهم یکی از اهالی روستایی که خود ساکن آن‌جا است را به قتل رسانده‌است. در پاسخ به پرسش بالا، متهم انگیزه انجام کشتار و جزئیات آن را با استفاده از فعل زمان گذشته ساده و نیز زمان دقیق وقوع عمل بیان کرده‌است که خواسته یا ناخواسته اعترافی برای ارتکاب به جرم به شمار می‌آید. همچنین وی با اشاره کردن به تعداد گلوله‌ها، با ظرافت ویژه‌ای از اعداد نیز بهره گرفته و در جایی که فرد با اطمینان آمار دقیقی را بیان می‌کند، از اعتبار بیشتری برخوردار است.

۳. ۲. ساخت‌های گزارشی<sup>۲</sup>

به باور آیکهنوالد (Aikhenvald, 2004, p. 112) هر زبانی شیوه‌ای برای گزارش آن‌چه دیگران گفته‌اند، به کار می‌گیرد. در اصل، گفتار گزارشی با گواه‌نماهای گزارشی دستوری و

<sup>۱</sup> در این مقاله، پرسش‌های مطرح‌شده از سوی بازپرس با حرف «ب» و پرسش‌های مطرح‌شده به وسیله متهم‌ها با حرف «م» به صورت اختصاری نشان داده شده‌است.

<sup>۲</sup> report constructions

نقل قولی سنجش پذیر و برابر هستند. وی، همچنین، بیان می کند که در واقع گواه‌نماهای گزارشی و گفتار گزارشی کارکرد یکسانی دارند و نشان می دهند که خبر به وسیله شخص دیگری به دست آمده است. بنابراین، عجیب نیست که معنای مشابهی داشته باشند. گواه‌نماهای گزارشی مفهوم خبر غیر دست اول را می رساند که اطمینانی نسبت به آن وجود ندارد. گواه‌نماهای غیر دست اول در مفهوم فاصله از رخ داد و عدم پذیرش مسئولیت خبر مشابه اند. در بیشتر موارد، نقل قول مستقیم برای تأیید دوباره آن چه گفته شده به کار می رود. همچنین، به باور بریج (Brridge, 2001, p.190-191) نقل قول مستقیم به عنوان فرار کلامی برای لحظه‌هایی است که می خواهید از خبر فاصله بگیرید و نمی خواهید مسئولیت آن را با واژه‌های خود بپذیرد. متهم‌های پرونده‌های کیفری از نقل قول و ساخت‌های گزارشی برای انحراف مخاطب و بی گناه دانستن خود از انجام جرم بهره می برند و نمی خواهند مسئولیت کاری را که انجام داده‌اند به عهده بگیرند. این سبک گواه‌نمایی در دفاعیه‌ها متهم‌های پرونده‌های کیفری بسیار رایج و متداول است.

۵. ب: چگونه از مرگ همسران مطلع شدید؟

م: ساعت ۶ صبح من از منزل بیرون آمدم جلوی کوچه انتهای جاده مردم جمع شدند و مأمورین هم حضور داشتند... پرسیدم چی شده گفتند همسرت مرده. در این بخش، متهم از گذشته ساده استفاده کرده و زمان دقیق باخبر شدن خود را به بازپرس شرح می دهد و سعی دارد بازپرس را این گونه متقاعد سازد که او از دیگران (مأمورین) خبر قتل همسر خود را شنیده و خود بی گناه و بی اطلاع بوده است. در پرونده پسرین نیز فرد متهم در اظهارات خود، علاوه بر انکار جرم، با استفاده از زمان گذشته ساده، اعداد ویژه و آوردن گواه‌نمای گزارشی سعی دارد شریک مقتول را گناه کار جلوه دهد و خود را از انجام دادن جرم پاک گرداند.

۶. م: من آن جا بودم، ولی نکشتم. قبل از قتل ۶ میلیون تومان پول به آن مرحوم دادم که با شخص دیگری کاسبی کند. بعد از یک سال گفت، قصد ندارد پول را پس بدهد. به او گفتم چرا پولم را پس نمیدی، به تو اعتماد کردم که رسید نگرفتم... گفت ساعت ۹/۳۰ با هم صحبت می کنیم... شریک مرحوم آمد و گفت او را می ترسانیم که پولمان را بدهد... رفتم بالای تراکتور و به آن مرحوم گفتم شریک آمده و می خواهد با تو حرف بزند... او را پایین آوردم و شریکش گفت چرا پولم را پس نمی دهی... با اسلحه به او زد و دوباره زد.

در جای دیگر، نیز در پرسش و پاسخ مابین بازپرس و متهم می بینیم که متهم از ساخت گزارشی برای بی گناه جلوه دادن خود استفاده کرده است. همچنین، با استفاده از واژه «مرحوم» در



گفتمانش سعی دارد بیان کند که او قاتل نیست. در ادامه، به نمونه دیگری اشاره خواهیم کرد که در آن متهم از نقل قول مستقیم استفاده کرده و هم‌دستی برادرش در امر قتل را به زبان می‌آورد.

۷. ب: چرا اعتراف نمی‌کنی که برادرت اسلحه رو برات تهیه کرد؟

م: چون می‌گفت از من شاکی می‌شود... من سابقه دارم... شب قتل، برادرم زندان بود... من چهار گلوله به شکم و سه گلوله به سرش زدم و او را کشتم... برادرم گفت آبرویمان داخل آبادی می‌رود اگر با او برخورد نکنیم... من هم گول سادگی خودم را خوردم و او را کشتم.

### ۳.۳. عناصر واژگانی<sup>۱</sup>

عناصر واژگانی مشتمل بر فعل‌های حسی و ادراکی و سازه‌های غیرفعلی زبان است که می‌توانند در زبان‌ها نقش گواه‌نما را بازی کنند. عملکرد این گروه از عناصر در دادگاه‌ها بسیار کارآمد خواهد بود. زیرا افرادی که در دادگاه‌ها و محکمه‌های قضایی حاضر می‌شوند، با بازگو کردن آن چیزی که با چشم خود دیده‌اند سعی دارند سخن‌های خود را قاطعانه و بدون هر گونه شک و شبهه جلوه دهند. در ادامه، به گونه‌های مختلف سازه‌های واژگانی اشاره خواهد شد.

### ۳.۳.۱. فعل‌های گوانما<sup>۲</sup>

فعل «دیدن» از جمله فعل‌هایی است که نمایانگر گواه‌نمایی مستقیم است. بنابراین، علاوه بر وجه‌های نقشی، معنایی و نحوی، نقش گواه‌نمایی هم می‌پذیرد. گوینده با کاربرد این فعل به مخاطب این اطمینان را می‌دهد که خبر دست اول است و از شخص دیگری آن را به دست نیاورده است. در بسیاری موارد، در دادگاه‌ها برای شهادت‌دادن و نشان‌دادن درستی گفتار از این فعل استفاده می‌شود.

۸. ب: جریان قتل چگونه اتفاق افتاد؟

م: مرحوم با برادرم یک روز ساعت ۱ شب که من از آبیاری برگشتم درگیری و نزاع داشت و من این حرکت او را دیدم... تصمیم به قتل او گرفتم... مشغول شخم زدن بود و من او را از تراکتور پایین آوردم... تنها بودم.. ساعت ۹/۳۰ از خانه خارج شدم و ساعت ۱۰ قتل را انجام دادم و اسلحه را در چال گندم گذاشتم.

متهم در اظهارات خود از ساعت و زمان دقیق، زمان گذشته ساده و فعل دیدن استفاده کرده است. وی به طور کلی، انگیزه قتل و چگونگی انجام آن را با گواه مستقیم و با جزئیات دقیق

<sup>1</sup> lexical elements

<sup>2</sup> evidential verbs

برای بازپرس شرح می‌دهد. او می‌خواهد خود را گناه‌کار نشان دهد و بازپرس را متقاعد کند که برادرش در امر قتل هیچ دخالت و همدستی‌ای با وی نداشته‌است.

### ۳.۳.۲. واژه‌های گواه‌نما

هلیدی (Halliday, 2004, p. 58-59) در رویکرد نقش‌گرا<sup>۱</sup> برای هر بند<sup>۲</sup> زبانی چند لایه معنایی را به طور هم‌زمان در نظر می‌گیرد. یکی از لایه‌های معنایی فرانقش بینافردي<sup>۳</sup> است که در روابط اجتماعی، تأثیر بر دیدگاه‌ها و اندیشه‌های دیگران و نیز برای بیان دیدگاه‌های فردی مورد استفاده قرار می‌گیرد. بهره‌گیری از ابزارهای زبانی همچون قیدها به وسیله گوینده برای تأکید بیشتر و تغییر نگرش مخاطب انجام می‌پذیرد. بنابراین، وجود چنین قیدهایی در گفتار کلام متهم‌ها برای تأثیر در رأی دادگاه و متقاعدسازی قاضی و بازپرس بسیار رایج است.

۹. ب: شما متهم به قتل شوهرتان هستید از خود دفاع کنید؟

م: دفاعی ندارم... قبول دارم... ساعت ۹ شب مرحوم آمد خانه بسیار عصبانی بود... فحاشی می‌کرد... من را با چوب‌دستی زد و از خانه بیرون نمود... من کلی التماس نمودم، تا اینکه دوباره مرا زد. سپس در گوشه‌ای دراز کشید... نمی‌دانم چه شد عصبانی بودم... چوب را برداشتم... باهر دو دستم به دست وی زدم... دیدم ساکت است... خیلی ناراحت شدم... چوب را برداشتم به پشت بام انداختم.

متهم با گفتن فعل‌هایی همچون قبول دارم و دفاعی ندارم بیان ندامت و پشیمانی می‌کند و یا حتی برای نشان‌دادن درستی گفتار خود از ساعت دقیق ارتکاب جرم سخن می‌گوید. وی با استفاده از زمان گذشته ساده جزء به جزء پیش‌آمد ناگوار را شرح می‌دهد. او به گونه‌ای خواستار اقتناع بازپرس به سمت این موضوع است که روی هم‌رفته شرایطی سبب شده که این جرم به وقوع پیوندد و با کاربرد قیدهایی همچون بسیار، کلی و خیلی سعی دارد، میزان تأثیرگذاری بر مخاطب را افزایش دهد. روی هم‌رفته، با استفاده از فعل‌های حسی، ادراکی و رویدادی و نیز واژه‌هایی که تأثیر کلام را بیشتر می‌کنند، بر آن است تا به خواسته‌اش - که همان بی‌گناه نشان‌دادن خود است، برسد. فعل‌های احساسی و واژه‌های گواه‌نما در کلام خانمی که متهم به قتل همسر خود است، بیشتر به چشم می‌خورد. در بسیاری از پرونده‌های قضایی از این فعل‌ها برای افزایش تأثیرپذیری نسبت به کلام و متقاعدسازی قاضی یا بازپرس استفاده می‌شود.

<sup>1</sup> functional

<sup>2</sup> clause

<sup>3</sup> interpersonal metafunction

در نمونهٔ دیگر می‌بینیم که برادرِ قاتل هم‌دستی خود در انجام قتل را با استفاده از واژه‌های هیچ، بی‌اطلاع و بی‌خبر این‌گونه انکار می‌کند:

۱۰. الف) ب: در شب قتل شما کجا بودید؟

م: در شب قتلِ مرحوم در زندان بودم.... من هیچ اطلاعی از قتل ندارم و در زندان بودم.

ب) ب: شما متهم به معاونت به ارتکاب جرم و نگهداری اسلحه کمری هستید؟

م: من از قتل تا روز آگاهی بی‌خبر بودم.... اسلحه را برادرم (خودش) تهیه کرده و من از

همه چیز بی‌اطلاع هستم.

کاربرد قیده‌های تأکیدی همچون کلی، خیلی، هیچ، همه و موارد مشابه در کلام برای افزایش تأکید و تأثیرگذاری استفاده می‌شود تا مخاطب به سمت پذیرش و باور آنچه گفته شده، کشانده شود. در نمونه‌های اشاره شده، نیز کاربرد چنین قیدهایی به وسیلهٔ متهم‌ها برای تأثیرگذاری بیشتر در مخاطب (بازپرس) به کار رفته است.

### ۳.۴. ضمیرها و نشانگرها

آیخنوالد (Aikhenvald, 2004, p.130) بیان می‌کند که در برخی از زبان‌ها برای اشاره به اشیاء دیداری نظام دستوری اشاره‌ای وجود دارد. توانایی دیدن در نظام اشاره‌ای ممکن است به نزدیکی و مجاورت با گوینده، مخاطب یا سوم شخص مرتبط باشد. برای نمونه، میلر (Miller, 1996, p. 709) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که زبان شِشون<sup>۱</sup> برای ارجاع به مجاورت و توانایی دیدن را با هم در آمیخته است. نظام اشارهٔ چهارگانه در این زبان مشتمل بر نزدیک، نه خیلی نزدیک، دور و نه در دیدرس (معمولاً دور) است (Miller, 1996, p. 709; quoted from Aikhenvald, 2004, p. 130). نگارندگان از پاره‌گفته‌های اشاره‌ای<sup>۲</sup> برای اشاره به اشیاء (مانند، این کتاب)، اشخاص (او، آن‌ها)، مکان (اینجا، آنجا) و زمان (حالا، هفته گذشته) بهره می‌برند. همگی پاره‌گفته‌های اشاره‌ای برای توصیف شخص، زمان، مکان و به طور کلی معنای مورد نظر گوینده به کار برده می‌شوند (Yule, 2006, p. 130). در زبان فارسی پاره‌گفته‌های اشاره‌ای در معنای ثانویهٔ خود برای نشان‌دادن درستی گفتار گوینده به کار برده می‌شوند. در زبان فارسی و در بیان دفاعیه‌های متهم‌ها می‌بینیم که گوینده برای افزایش تأثیرگذاری باورپذیری در مخاطب از این پاره‌گفته‌های اشاره‌ای برای رسیدن به هدف‌های خود کمک می‌گیرد. لازم به اشاره است آنچه که با آن می‌توان به مصداقی در جهان پیرامون ارجاع

<sup>۱</sup> Shoshone

<sup>۲</sup> deictic expressions

داد و آن را گواهی بر درستیِ گفتمان به شمار آورد، اهمیت خود را در گواه‌نمایی پیدا می‌کند. همگی ضمائر اشاره، ضمائر شخصی و نشانگرهای مکان و زمان از این ویژگی ویژه برخوردارند و می‌توانند به عنوان سند یا گواه مورد استفاده نیز قرار گیرند. زیرا به کمک آن‌ها می‌توان درستیِ گفتمانی را نشان داد و آن‌ها را شاهد و گواهی بر گفتمان خود دانست. برای نمونه در جمله:

۱۱. «اون کتابی رو که گفتی از همه بهتره خریدم»

در این جمله ضمیر اشاره «اون» برای کتابی به کار برده شده که برای مخاطب آشناست و به مثابه سند و گواه عمل می‌کند و در اعتباربخشی به سخن تأثیر بسزایی دارد. در محاکم قضایی نیز فرد با هدف اینکه باورپذیری بیشتری در مخاطب خود ایجاد کند از ضمائر و نشانگرهایی استفاده می‌کند تا در واقع میزان تأکید و تأیید کلام خود را افزایش دهد. همچنین نمونه زیر نیز تأییدی بر این ادعاست.

۱۲. ب: چگونه آن مرحوم را به قتل رساندید؟

م: آنجا نزدیک زمین من شخم می‌زد. ...وقتی مرحوم رفت پیش تراکتور من او را از خانه مادرم که نزدیک خانه آن‌ها بود دیدم و به بهانه آب عوض کردن خانه را ترک کرده و اسلحه را برداشتم و به طرف مرحوم رفتم یک دور با او زدم سپس وی را از تراکتور پایین آوردم و گلوله اول را به شکمش و گلوله دوم و سوم و چهارم را به سرش زدم و پا به فرار گذاشتم و اسلحه را توی زمین چال کردم که نزدیک چاه بود. متهم در اظهارات خود از ضمیرهای اشاره نشانگرهای مکانی فعل گواه‌نما و زمان گذشته ساده استفاده کرده تا چگونگی به وقوع پیوستن قتل را با جزئیات کامل برای بازپرس شرح دهد و درستی گفتار خود را نشان دهد.

### ۳. ۵. تکرار پاره گفته‌ها

در بسیاری از موارد، افراد برای نشان دادن درستیِ گفتار خود مطلبی را چندین بار تکرار می‌کنند. متهمین پرونده‌های قضایی نیز از این قاعده به دور نیستند. تکرار واژه‌ها و پاره گفته‌ها در واقع شگردی برای رسیدن به مطلوب است. پیام‌های مخاطب هر قدر بیشتر تکرار شوند، بیشتر در ذهن ماندگار می‌شوند و همین امر سبب اعتماد مخاطب به آن می‌شود. تکرار یک مطلب همانند ضربه‌های چکشی است که کم‌کم میخ را به داخل چوب حرکت می‌دهد و احتمال پذیرش آن را در مخاطب بالا می‌برد. بنابراین، تکرار در گفتار و اظهارات متهمین می‌تواند برای متقاعدسازی مخاطب از جمله قاضی یا بازپرس استفاده شود و از آن برای گواهی دادن و درستیِ گفتار خود بهره ببرند.

۱۳. ب: شما متهم به معاونت به ارتکاب جرم و نگهداری اسلحه کمری هستید؟  
 م: من از قتل تا روز آگاهی بی‌خبر بودم... اسلحه را برادرم (خودش) تهیه کرده و من از همه چیز بی‌اطلاع هستم... من به خاطر آبروی خانواده این کار را کردم... از کرده خود پشیمان هستم... تقاضای عفو و بخشش دارم... برادرم خودش اسلحه تهیه کرده... من بی‌خبرم... من که اسلحه نداشتم و از همه چیز بی‌خبرم تا روز آگاهی که فهمیدم برادرم قاتل است... در زمان وقوع قتل من زندان بودم روز بعدش آمدم مرخصی که دیدم آن مرحوم به قتل رسیده.. برای اظهاراتم که در زندان بودم شاهد دارم و گوشی تلفن همراه من نیز در دست حفاظت زندان بود... از زمانی که ازدواج کرده‌ام با مرحوم رفت و آمد نداشتم.. من خبری از اسلحه ندارم اون شب هم من زندان بودم... تا الان که آمدم اینجا چیزی نمی‌دانم، الان هم از دهان بچه‌ها شنیدم که برادرم قاتل است.

برادرم دورغ می‌گوید... خودش اسلحه تهیه کرده و من از آن بی‌خبرم... ساعت ورود و خروج در زندان درج می‌شود... آنجا افسر نگهبان دارد... تا ششم مرخصی بودم... شب‌ها در خوابگاه بسته می‌شود... اجازه خروج نداریم.

متهم با استفاده از زمان گذشته ساده، واژه‌های گواه‌نما، ضمیرها و نشانگرها، در نظر گرفتن زندان به عنوان شاهد و گواه حضور وی در زندان و همچنین تکرار واژه‌ها و پاره‌گفته‌های مشابه سعی دارد تهیه اسلحه برای انجام قتل را انکار و بازپرس را به هر روشی متقاعد سازد. از سویی، با استفاده از فعل ادراکی و ساخت گزارشی بی‌اطلاع بودن خود را به مخاطب القا و سعی در انکار جرم دارد.

### ۳. ۶. پاره‌گفته‌های سوگند

به باور لیونگ (Ljung, 2011, p. 4-5) سوگند یکی از ابزارهایی که زبان‌ها به گویشوران خود به عنوان شیوه‌ای برای افزایش تأکید در گفتارشان ارائه می‌دهند. در بیشتر موارد، سوگند با دیگر شیوه‌های تأکیدی همچون استرس، آهنگ، کیفیت صدا و نه با اشاره به پدیده‌های غیرزبانی مانند حرکت‌ها و حالت‌های چهره همراه است. هر چند، سوگند در شرایط ویژه می‌تواند با تغییر حالت‌ها و حرکت‌های چهره برای افزایش تأکید و تأثیرگذاری بیشتر همراه باشد. وی، همچنین بیان می‌دارد که ارتباط سوگند با مذهب‌ها و ماوراءالطبیعه در بسیاری از زبان‌ها رایج است. برای نمونه، در فرهنگ‌های مسیحی تفاوت ممکن است میان سوگند الهی مشتمل بر خدا، عیسی مسیح (ع)، روح القدس و اولیاء و سوگند شیطانی شامل شیطان و جهنم است. در فرهنگ اسلامی

سوگند مذهبی الله، پیامبر و مکان‌های مقدس را در بر می‌گیرد، اما به نظر می‌رسد هیچ‌گونه سوگند شیطانی را در نظر نداشته باشد. سوگند خوردن به نزدیکان و خویشان، خداوند، مکان‌های مذهبی و ائمه معصومین که در محاوره نیز کاربرد بیشتری دارند برای تأکید، اثرگذاری در مخاطب و اعتباربخشی به سخن به کار می‌رود. برای نمونه، در بازار و تجارت برای باورپذیری کلام، فروشنده ممکن است بگوید:

۱۴. «به جان بچه‌ام جنس پارچه‌اش خیلی خوبه»

و یا اینکه برای تأیید کلامش و نیز تأیید جنسی که در پی فروش آن است، به خالق و پروردگارش سوگند بخورد. مانند نمونه زیر:

۱۵. «به خدا جنسی که برای شما کنار گذاشتم درجه یکه».

این درحالی است که می‌توان کلام را بدون اینکه لزوماً قسم یا سوگندی در آن دخالت داشته باشد به مخاطب منتقل کرد. هر چند در جایی که هدف، اثربخشی و باورپذیری باشد، گوینده ممکن است به ناچار و خواسته یا ناخواسته از چنین پاره‌گفته‌هایی بهره‌گیرد. در دادگاه‌ها و محاکم قضایی و نیز در موقعیت‌های جدی، فرد متهم زمانی که حس کند با برهان آوردن‌هایش نمی‌تواند راه به جایی برد و خود را از اتهام برهاند، تلاش می‌نماید تا با قسم خوردن وضعیت را به سمت‌وسوی دیگری بکشاند. وی می‌خواهد تا از مراجع قضایی درخواست عفو یا کاهش مجازات داشته باشد و یا حتی ناپذیرای جرم خود باشد.

در پرونده‌های کیفری و در دادگاه‌ها و محاکم قضایی پیوسته متهمین وقتی برای سخنان خود دلیل‌های منطقی ندارد به جای استفاده از گواه‌نماهای معتبر و بابرهان و نپذیرفتن جرم خود از سوگند بهره می‌برند. البته، استفاده از سوگند در امر شهادت در دادگاه در کشورهای اسلامی، همچون ایران، از جمله گواه‌های منطقی و معتبر به شمار می‌رود.

۱۶. ب: بعد از کشتن آن مرحوم چه کار کردی؟

م: اسلحه را در داخل زمین‌های کشاورزی پنهان کردم... جای آن را بلدم و حاضرم به مأمورین نشان بدهم... در ارتکاب جرم خودم تنها بودم و رد این خصوص با برادرم صحبت نکرده‌ام... قبول دارم که او را کشتم... دفاع من این است که به پیغمبر علت حفظ جان برادرم بود.

در این بخش، نیز مشاهده می‌کنیم که متهم با استفاده از زمان گذشته، سوگند خوردن و نشان دادن محل نگهداری اسلحه خواستار توجیه جرم خود و متقاعدسازی بازپرس است. در نمونه بالا، متهم بر آن است آن چه را که باید بر مبنای گواه مستدل و شواهد مورد پذیرش انجام می‌پذیرد با قسم خوردن به بازپرس بفهماند.

#### ۴. نتیجه‌گیری

بررسی روش‌های اقناع قاضی و بازپرس توسط متهمین در تحلیل گفتمان حقوقی بسیار اهمیت دارد و تاکنون چندین پژوهش به روش‌های گوناگون با این هدف انجام شده‌است. در این میان، هر یک از پژوهشگران از زاویه دید ویژه‌ای ابزارهای زبانی به کاررفته توسط متهم را مورد تحلیل و بررسی قرار داده‌اند. گواه‌نمایی و کاربرد آن جزء جدایی‌ناپذیر زندگی هر شخصی به شمار می‌آید. زیرا سخنی که اعتبار نداشته باشد، ارزش شنیدن ندارد. در دادگاه‌ها و محاکم قضایی نیز فردی که به عنوان متهم در دادگاه حضور می‌یابد، شخصی که قرار است شهادت بدهد یا حتی وکلایی که قرار است از حقوق موکل‌های خود دفاع کند، به روش‌های گوناگون از گواه‌نمایی برای نشان‌دادن درستی گفتار خود استفاده می‌کنند. یافته‌ها نشان داد که متهم‌ها این پرونده‌ها کوشیدند تا با استفاده از زمان گذشته ساده، ساخت‌های گزارشی، همچنین فعل‌های گواه‌نما همچون فعل دیدن، فعل‌های احساسی همچون عصبانی‌بودن و فعل‌های ادراکی همچون دانستن، و نیز واژه‌های گواه‌نما همچون کلی، خیلی، اعداد، ضمائر اشاره، نشانگرهای مکانی و زمانی و سوگندخوردن، درستی گفتار خود را نشان داده و با استفاده از این ساخت‌های گواه‌نما تلاش کردند تا بازپرس را فریب داده و خودشان را از اتهامات بی‌گناه سازند. به نظر می‌رسد پژوهشگران پیشین با توجه به اهمیت بررسی گواه‌نمایی در روشن نمودن حقیقت، آن گونه که می‌بایست به این مسئله نپرداخته‌اند و از این دیدگاه این موضوع را مورد بررسی قرار نداده‌اند. اکنون به نظر می‌رسد یکی از دستاوردهای پژوهش حاضر این است که پژوهش‌های این‌چنینی می‌تواند ضرورت وجود زبان‌شناس به عنوان یک کارشناس در دادگاه را یادآور شود و دیگر سایر پژوهشگران فعال در این زمینه را نیز به انجام پژوهش‌های جدی‌تر و تخصصی‌تر وا دارد. در محاکم قضایی واژه‌ها و پاره‌گفته‌ها و بررسی درستی آن‌ها می‌تواند جان فردی را نجات دهد. بنابراین، تحلیل گفتمان حقوقی به صورت تخصصی در چنین مواردی و مواردی از این قبیل می‌تواند روند رسیدگی به پرونده‌های حقوقی را بیش از پیش سرعت بخشد. از این رو، می‌توان پژوهشگران را به انجام پژوهش‌هایی جدی‌تر و تخصصی‌تر دعوت نمود تا به فراخور آن به دستاوردهای مطلوب‌تری نیز دست بایند.

#### فهرست منابع

- آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۴). «زبان‌شناسی قضایی (قانونی): رویکردی نوین در زبان‌شناسی کاربردی». مجموعه مقاله‌های نخستین همایش انجمن زبان‌شناسی ایران. به کوشش مصطفی عاصی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. صص ۲۱۵-۲۲۵.

آقاگل زاده، فردوس (۱۳۹۱). *زبان شناسی حقوقی: رویکرد نظری و کاربردی*. ج ۲. تهران. نشر علم.  
آقاگل زاده، فردوس و زائری عظیمه (۱۳۹۴). «توصیف و تحلیل شیوه‌های کلامی و غیر کلامی متهمان جهت اقناع در دادگاه‌های علنی ایران: تحلیل گفتمان دادگاه کیفری (زبان شناسی حقوقی)». *دومین همایش ملی زبان شناسی حقوقی: تحلیل گفتمان حقوقی*. به کوشش فردوس آقاگل زاده. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. صص ۱۳-۳۳.

الیاسی، محمدحسین (۱۳۸۸). «مبانی نظری اقناع و مجاب‌سازی». *مطالعات بسیج*. سال ۱۲. شماره ۴۱. صص ۴۵-۷۱.

امیدواری، آرزو و ارسلان گلغام (۱۳۹۶). «بررسی گواه‌نمایی در زبان فارسی: رویکردی رده‌شناختی». *جستارهای زبانی*. دوره ۸ شماره ۱. صص ۷۹-۹۹.

امیدواری، آرزو و ارسلان گلغام (۱۳۹۴). «بررسی ارتباط گواه‌نمایی زبانی با شخصیت‌پردازی در فیلم با استناد به فیلم‌نامه جدایی نادر از سیمین». *زبان و زبان شناسی*. دوره ۱۱. شماره ۲۱. صص ۱-۲۳.  
بدخشان، ابراهیم، دهقان، مسعود و فرشاد دهقان (۱۳۹۴). «تحلیل کاربردشناختی نظریه کنش‌های گفتاری آستین و سرل در متن بازپرسی». *دومین همایش ملی زبان شناسی حقوقی: تحلیل گفتمان حقوقی*. به کوشش فردوس آقاگل زاده. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. صص ۵۱-۷۳.

حلاج‌زاده بناب، حسین، سید فرید خلیفه‌لو و فردوس آقاگل‌زاده (۱۳۹۷). *توصیف و تحلیل ساخت‌های ایدئولوژیک در گفتمان دادگاه خانواده، زن‌های خواستار طلاق بر پایه دیدگاه ون‌دایک (۲۰۰۶): رویکرد زبان‌شناسی حقوقی*. رساله دکتری. دانشگاه سیستان و بلوچستان.

دهقان، مسعود و بهمن حیدری (۱۳۹۶). «بررسی و تحلیل سبک کلامی متهمین در نظام قضایی ایران». *سومین همایش ملی زبان شناسی حقوقی: تحلیل گفتمان حقوقی*. به کوشش فردوس آقاگل‌زاده. تهران دانشگاه تربیت مدرس. صص ۱۱-۲۹.

رضایی، والی (۱۳۹۳). «بررسی گواه‌نمایی در زبان فارسی امروز». *پژوهش‌های زبانی*. سال ۵. شماره ۱. صص ۲۱-۴۰.

روشن، بلقیس و نفیسه صفی (۱۳۹۴). «ویژگی‌های کلامی جدال‌های میان زنان و مردان در دادگاه‌های خانواده شهر تهران». *دومین همایش ملی زبان شناسی حقوقی: تحلیل گفتمان حقوقی*. به کوشش فردوس آقاگل‌زاده. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. صص ۱۴۱-۱۶۵.

کاظمی، یوسف و علی‌اکبر احمدی (۱۳۸۷). *مصاحبه و بازجویی فنی اطلاعاتی*. تهران: انتشارات به‌آموز: نیروی انتظامی جمهوری اسلامی ایران، معاونت آموزشی ناجا.

متولی، کاظم (۱۳۸۴). *افکار عمومی و شیوه‌های اقناع*. ج ۱. تهران: انتشارات بحجت.  
محمودزاده، هما و بهروز محمودی بختیاری (۱۳۹۴). «کاربرد سبک‌شناختی عناصر انسجامی در متون حقوقی: بررسی آرای دادگاه‌ها». *دومین همایش ملی زبان شناسی حقوقی: تحلیل گفتمان*



حقوقی. به کوشش فردوس آقاگل‌زاده. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

صص ۱۷۸-۲۰۷.

مؤمنی، نگار و سیروس عزیزی (۱۳۹۴). «نقش تغییر موضوع و نقض اصول گرایس توسط متهم در

بازجویی‌ها: مطالعه موردی در آگاهی تهران بزرگ». *زبان پژوهی*. دوره ۷. شماره ۱۶. صص

۱۵۹-۱۷۹.

## References

- Aghagolzadeh, F. (2005). Forensic linguistics: new approach in the applied linguistics. In M. Assi (Ed.), *Proceedings of the first conference of the Linguistics society of Iran* (pp. 215-225). Tehran: Allameh Tabataba'i University [In Persian].
- Aghagolzadeh, F. (2013) *Forensic linguistics: theoretical and practical approach* (2<sup>nd</sup> ed). Tehran: Elm [In Persian].
- Aghagolzadeh, F., & Azimeh, Z. (2016). Description and analysis of verbal and non-verbal perception techniques in open courts of Iran: criminal court discourse analysis (forensic linguistics). In F. Aghagolzadeh (Ed.), *2<sup>nd</sup> Conference on Forensic Linguistics: Forensic Discourse Analysis* (pp. 13-33). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Aikhenvald, A. Y. (2004). *Evidentiality*. New York: Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. Y. (2019). The tenets of the unseen: the preferred information source in Tariana. *The Mouth: Critical Studies on Language, Culture and Society*, 4, 59-75.
- Badakhshan, E., Dehghan, M., & Dehghan, F. (2015). A pragmatic analysis of the function of Austin and Searl's speech acts in an interrogative text. In F. Aghagolzadeh (Ed.), *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Conference on Forensic Linguistics: Forensic Discourse Analysis* (pp. 51-73). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Brridge, K. (2001). *Blooming English*. Sydney: ABC.
- Chafe, W. L., & Nichols, J. (1986). *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. Norwood. N J: Ablex
- Coulthard, M., Johnson, A., & Wright, D. (2017). *An introduction to forensic linguistics language in evidence* (2<sup>nd</sup> ed). Abingdon: Routledge.
- De Haan, F. (1999). Evidentiality and epistemic modality: setting boundaries. *Southwest Journal of Linguistics*, 18, 83-102.
- Dehghan, M., & Heidari, B. (2017). The study and analysis of the verbal style of defendants in Iranian judicial system. In F. Aghagolzadeh (Ed.), *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> Conference on Forensic Linguistics: Forensic Discourse Analysis* (pp. 11-29). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Delancy, S. (2001). The imitative and evidentiality. *Journal of Pragmatics*. 33, 369-82.
- Elyasee, M. H. (2010). The Theoretical and Practical Foundations of Convincing and Persuading. *Motaleate-Basij*, 12 (41), 45-71 [In Persian].
- Fairclough, N. (1989) *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Halaj-Zadeh Bonab, H., khalifeh-Loo, S. F., & Aghagolzadeh, F. (2018). *Describing and analyzing ideological structures in family court discourse, divorce women based on Van Dike's viewpoint (2006): the forensic linguistic approach* (PhD dissertation). Sistan and Baluchistan University, Zahedan, Iran. [In Persian]
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3<sup>rd</sup> ed). London: Arnold.
- Halmari, H., & Virtanen, T. (2005). *Persuasion across genres: a linguistic approach*. USA, Philadelphia: John Benjamin Publishing Co.

- Hovland, C. I., Lumsdaine, A. A., & Sheffield, F.D. (1953). *Experiments on mass communication*. Princeton: Princeton University Press.
- Jacobson, R. (1957) *Shifters, verbal categories and the Russian verbs*. Cambridge: Cambridge: Harvard University.
- Kazemi, J., & Ahmadi, A. A. (2008). *Interview and technical interrogation*. Tehran: Beh Amooz. [In Persian]
- Lazard, G. (1996). Le médiatif en persan. In Z. Guentchéva (Ed.), *L'énonciation Médiatisée* (pp. 21-30). Louvain-Paris: Peeters.
- Lazard, G. (1999) Mirativity, evidentiality, mediativity, or other? *Linguistic Typology*, 3, 91-110.
- Lazard, G. (2001). On the grammaticalization of evidentiality. *Journal of Pragmatics*, 33, 358-68
- Ljung, M. (2011) *Swearing: a cross-cultural linguistics study*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Mahmoudzadeh, H., & Mahmoudi Bakhtiari, B. (2015). Stylistic usage of cohesive elements in forensic texts: a review of court decisions. In F. Aghagolzadeh (Ed.), *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Conference on Forensic Linguistics: Forensic Discourse Analysis* (pp. 178-207) Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. [In Persian]
- Miller, W. (1996). Sketch of Shoshone, a Uto-Aztecan language. In I. Goddard (Ed.), *Handbook of American Indians* (Vol. 17. pp. 693-720). Washington: Smithsonian Institution.
- Momeni, N., & Azizi, S. (2015). Role of topic shift and violence of Grice principles in interrogation: forensic linguistics. *Zabanpazhuhi*, 7 (16), 159-179 [In Persian].
- Motavali, K. (2005). *Public opinion and persuasion practices* (1<sup>st</sup> ed). Tehran: Behjat. [In Persian]
- Omidvari, A. & Golfam, A. (2015). The study of the relationship between linguistic evidential structures and characterization in the Persian discourse of the movie "Separation", *The Journal of Language Related Research*. 11(21), 1-23. [In Persian]
- Omidvari, A., & Golfam, A. (2017). *The study of evidentiality in Persian: a typological approach*. IQBQ, 8 (1), 79-99. [In Persian]
- Palmer, F. R. (1986). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plungian, V. A. (2001). The place of evidentiality within the universal grammatical space. *Journal of Pragmatics*, 33, 349-58
- Rezai, V. (2014). Evidentiality in contemporary Persian. *Journal of Language Research*, 5(1), 37-58 [In Persian].
- Roushan, B., & Safi, N. (2015). Verbal features of disputes between men and women in family courts of Tehran. In F. Aghagolzadeh (Ed.), *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Conference on Forensic Linguistics: Forensic Discourse Analysis* (pp. 51-73). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian]
- Saeed, J. (2009). *Semantics* (3<sup>rd</sup> ed). Oxford: Wiley Blackwell.
- Shuy, R. (2006). *Linguistics in the courtroom: a practical guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Stock, E. (2014) The conversation analytic role-play method (CARM), a method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), 255-65
- Toolan, M. (2001). *Narrative a critical linguistic introduction*. London: Routledge.
- Yule, G. (2006). *The study of language* (3<sup>rd</sup> ed). Cambridge: Cambridge University Press.

## Research article: Evidentiality in the Interrogator's Persuasion

Masoud Dehghan<sup>1</sup>  
Atiyeh Karami<sup>2</sup>

Received: 05/09/2019

Accepted: 03/02/2020

### Abstract

Forensic Linguistics is an interdisciplinary field that began its work in the US and European courts in 1997. Since then, linguists have been able to expedite the processing of many cases by analyzing linguistic tools. Forensic Linguistics, which is one of the new trends in applied linguistics, aims to spread and achieve justice in the community, widely used in all areas of linguistics, such as Discourse Analysis, Syntax, Semantics, Phonology, Dialectics, Phonetics, and Stylistics. The approach taken by Fairclough (1989:5) for language analysis is called Critical Language Study (henceforth CLS). This critical approach pursues the specific purpose of revealing the connection between language, power, and ideology that is hidden to the people. In his view (1995:555), the purpose of critical discourse analysis (henceforth CDA) is to formulate the link between the features of texts and discursive interactions and the cultural-social characteristics of the contexts in which they are used.

The importance of examining the defendants' discourse is such that the judge issues the final verdict based on the evidence in the case and the analysis of the truth of their defense. Language is a means of communication that humans owe their survival to. Moreover, the knowledge of linguistic tools helps to appreciate each other.

Evidentiality is a linguistic tool to specify information source as well as speaker or writer performance in order to make clear their speech in a way that news validity has a greater impact on the audience. Studies show that different texts can be divided into separate categories.

Forensic Linguistics as a new science which has started its work since 1997 in judicial courts of America and England can accelerate the process of handling judicial cases and help judge and interrogator in judgment. The use and significance of evidential structures are determined when an accused person attempted to swear

---

<sup>1</sup>Assistant Professor, Department of English Language and Linguistics, Faculty of Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Kurdistan, Iran, (corresponding author); [m.dehghan@lit.uok.ac.ir](mailto:m.dehghan@lit.uok.ac.ir)

<sup>2</sup>M.A. Student in Linguistics, Department of English Language and Linguistics, Faculty of Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Kurdistan, Iran; [atiyeh.karami92@gmail.com](mailto:atiyeh.karami92@gmail.com)

by any means, except for an accident, etc., from the charge of a crime, show the truth of his speech and convince the judge or interrogator.

So, the aim of the current research is to investigate the effect of the verbal application of evidentiality used in judge or interrogator's persuasion. In this research, we analyzed the statements of two accused of murder (a man and a woman) in two criminal cases based on Forensic Linguistics and linguistic tools.

The findings of this research showed that the accused individuals use evidentiality as a linguistic tool to persuade the interrogator and then deny the accusation. Also, the results of the current research showed that the accused individuals use simple past tense, reported structures, evidential verbs like seeing, as a sensory verb, evidential words and swearing for a greater impact, increasing credibility of their speech and persuading the interrogator. The authors of this study seek to answer the question of whether using evidential constructions as a linguistic tool can persuade a judge or interrogator to do something or prevent him or her from doing something and how the accused individuals use these constructions as the discourse strategy in order to persuade the judge and the interrogator to absolve themselves from the accusation of committing the crime.

Evidentiality is a grammatical category whose primary meaning is the source of the news. This category covers the way information is acquired without being related to the degree of certainty of the speaker's statements and their correctness and incorrectness (Aikhenvald, 2004:3). He also said that about one fourth of the world languages have evidentiality as grammatical categories whose role is to represent the source of information. For example, in a language, such as the Jarawara language (including the Amazonian languages in which evidentiality is observed readily, and is used as a grammatical category), in the south of the Amazon, it introduces what the speaker observes as the first-hand evidentiality. He uses a non-first-hand evidentiality of what he does not observe. The results showed that the accused individuals attempted to make use of evidential verbs, perceptual verbs, and evidential words such as general, numbers, demonstratives, spatial and temporal markers, and oaths to show the truth of their speech. Also, the findings showed that they attempted to deceive the interrogator and absolve themselves of accusations by using these evidential constructions.

The present study consists of four sections. In the first section, we introduce the field of Forensic Linguistics and the use of evidential constructions in the analysis of forensic discourse comprising speech or written. Then we will introduce a number of done researches in the field of Forensic Linguistics. Also, we will explain the nature of the methodology of this study, and provide a brief description of the trend of the two case studies which are analyzed during this study. In the next section, we will focus on the theoretical foundations used in data analysis. In the third section, we will analyze and examine the statements of the accused individuals by providing examples of two real cases based on the above mentioned theoretical grounds. And in the closing section, we will provide a brief description of the findings of the present study.

**Key words:** Forensic Linguistics, Evidential Constructions, Persuasion, Judge or Interrogator



# ماهیت دوگانه در مفهوم‌سازی استعاری عشق در زبان فارسی: رویکردی شناختی<sup>۱</sup>

مسعود توکلی گارماسه<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۵

نوع مقاله: پژوهشی

## چکیده

پژوهش حاضر، به بررسی ماهیت دوگانه در مفهوم‌سازی استعاری عشق، در دو حوزه عواطف و روابط انسانی در زبان فارسی با رویکردی شناختی - و با بهره‌گیری از نظریه استعاره مفهومی - می‌پردازد. به این منظور، ۱۵ رمان فارسی از پایگاه دادگان زبان فارسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی انتخاب شدند. در انتخاب کلیدواژه‌های مرتبط با مفهوم عشق، به جستجو در پیکره پایگاه فارسی‌نت آزمایشگاه پردازش زبان طبیعی دانشگاه شهید بهشتی و فرهنگ طیفی زبان فارسی پرداخته شد. پس از استخراج واژه‌های مرتبط با عشق، سه واژه پربسامدتر عشق، محبت و علاقه به عنوان کلیدواژه برای جستجو در پیکره انتخاب شدند. در نهایت، ۶۳ حوزه مبدأ برای مفهوم‌سازی استعاری عشق به دست آمد. برای مقایسه این حوزه‌های مبدأ با حوزه‌های مبدأ روابط انسانی،

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.14541.1301

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس؛

masoudtavakkoli@modares.ac.ir

کلیدواژه‌ها/ ازدواج، به‌عنوان یک رابطه انسانی پیش‌نمونه، در کل پیکره پایگاه دادگان زبان فارسی جستجو شد. پس از بررسی پاره‌گفته‌های استعاری، ۲۶ حوزه مبدأ برای مفهوم‌سازی استعاری ازدواج به دست آمد. مقایسه حوزه‌های مبدأ عشق و ازدواج نشان داد که سه حوزه ویژه روابط انسانی یعنی پیوند، جنگ و قرارداد، بخشی از حوزه‌های مبدأ مشترک میان مفهوم عشق و ازدواج هستند. این موضوع، ماهیت دوگانه عشق را در زبان فارسی تأیید می‌کند. سپس، این حوزه‌ها با حوزه‌های مبدأ عواطف بنیادین خشم در اثر زورورز و همکاران (Zoorvarz et al., 2014) و شادی در اثر صراحی و عموزاده (Sorahi, & Amouzadeh, 2014) مقایسه شدند. یافته‌ها نشان داد که این سه حوزه در میان حوزه‌های مبدأ آن عواطف قرار ندارند و احتمالاً ماهیت دوگانه در بین عواطف، ویژه عشق است.

**واژه‌های کلیدی:** استعاره مفهومی، عواطف، مفهوم‌سازی عشق، ماهیت دوگانه

## ۱. مقدمه

معناشناسی شناختی به عنوان نقطه آغاز زبان‌شناسی شناختی، در سال ۱۹۸۰ شکل گرفت و توجه زبان‌شناسان غربی همچون لیکاف و جانسون را به خود جلب کرد. از آن‌جا که استعاره به بیان رابطه میان ذهن و زبان می‌پردازد، در زبان‌شناسی شناختی - که زبان را وسیله‌ای برای سازماندهی، پردازش و انتقال اطلاعات می‌داند، همواره به عنوان یک موضوع اصلی مطرح بوده‌است. نظریه استعاره مفهومی<sup>۱</sup> که برای نخستین بار به وسیله لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980a) در کتاب *استعاره‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم*<sup>۲</sup> مطرح شد، از مهم‌ترین دیدگاه‌های زبان‌شناسی شناختی به شمار می‌آید. بر اساس این نظریه، استعاره مفهومی به معنای درک یک حوزه مفهومی انتزاعی در قالب یک حوزه مفهومی عینی و ملموس است. بر پایه نظریه استعاره مفهومی، مفاهیم انتزاعی و ذهنی که به تجربه فیزیکی در نمی‌آیند، حوزه مقصد<sup>۳</sup> و مفاهیمی که تجربه‌پذیر، عینی و متعارف هستند حوزه مبدأ<sup>۴</sup> نامیده می‌شوند. در اندیشه بشری همواره مفاهیم انتزاعی بر اساس مفاهیم عینی و فیزیکی درک و مفهوم‌سازی می‌شوند.

<sup>1</sup> conceptual theory of metaphor

<sup>2</sup> metaphors we live by

<sup>3</sup> target domain

<sup>4</sup> source domain

بر پایه نظریه استعاره مفهومی، استعاره‌ها در سطح مفاهیم روی می‌دهند نه واژه‌ها (Lakoff & Johnson, 1980a, 1980b). نظام مفهومی هر روزه انسان که افکار و اعمالش بر پایه آن استوار است، ماهیتی کاملاً استعاری دارد. زبان محاوره روزه انسان‌ها سرشار از پاره‌گفته‌های استعاری است. بنابراین، بدون استعاره‌ها که بر حسب ضرورت و نیاز انسان به درک و بازنمایی پدیده‌های ناآشنا شکل می‌گیرند، فهم حجم عظیمی از مفاهیم انتزاعی امکان‌پذیر نخواهد بود. البته این به آن معنا نیست که استعاره در زبان روزمره جنبه کاملاً ناخودآگاه دارد. رینیرس و همکاران (Reijnierse et al., 2019) نشان می‌دهند که علاوه بر استعاره‌هایی که به صورت ناخودآگاه در زبان انگلیسی مورد استفاده قرار می‌گیرد، ۴/۳۶ درصد استعاره‌های پیکره‌مورد مطالعه‌شان به صورت ارادی و آگاهانه مورد استفاده قرار گرفته‌اند. بیشتر این استعاره‌ها در حوزه ادبیات داستانی و خبر مشاهده شده‌اند.

در استعاره‌های مفهومی میان عناصر مفهومی تشکیل‌دهنده حوزه مقصد و مبدأ رابطه تناظر<sup>۱</sup> برقرار می‌شود و مفاهیم از حوزه مبدأ به حوزه مقصد منتقل می‌شوند. به بیان دیگر، عناصر مفهومی دو حوزه با یکدیگر متناظر می‌شوند که این تناظرها نگاشت نامیده می‌شود. یکی دیگر از مفاهیم بنیادین در نظریه استعاره مفهومی نام‌نگاشت است. تفاوت نام‌نگاشت با نگاشت در این است که نام‌نگاشت حالت گزاره‌ای دارد و به صورت حوزه مقصد حوزه مبدأ است بیان می‌شود اما نگاشت در حقیقت مجموعه‌ای است از تناظرهای هستی‌شناختی.

عواطف<sup>۲</sup> انسانی، یکی از فراگیرترین و مهم‌ترین جنبه‌های تجربه بشری است. همچنین قوه شناخت بشر می‌تواند بر عواطف تأثیرگذار باشد و متقابلاً از آن تأثیر بپذیرد. بر این مبنا، بررسی عواطف از طریق مطالعات زبان‌شناختی روشی مناسب برای مطالعه قوه شناخت انسان است (Ortony et al., 1998). عواطف مفهیمی انتزاعی هستند که بنیاد عینی و ملموس ندارند. به باور کووچس (Kövecses, 2000a) انسان‌ها برای توصیف عواطف خود ناگزیر هستند از استعاره‌های مفهومی استفاده کنند. مطالعات زبان‌شناختی نشان می‌دهد، فرایند استعاره بیشتر از آن-که صنعت ادبی به شمار آید فرایندی معنایی است که در ارتباطات بشری، کاربرد گسترده دارد (Lakoff & Johnson, 1980a). از آنجا که استعاره ابزاری قدرتمندی برای بیان حالات عاطفی انسان است، مطالعه استعاره‌های مفهومی به ویژه در حوزه عواطف و احساسات امروزه از موضوعات مهم و اساسی در زبان‌شناسی به شمار می‌آید.

<sup>1</sup> correspondence

<sup>2</sup> emotions



کووچش (Kövecses, 2000b, p. 111) معتقد است که مفهوم‌سازی استعاری عشق در زبان انگلیسی دارای ماهیتی دوگانه<sup>۱</sup> است. منظور او از ماهیت دوگانه این است که عشق گاهی با استفاده از استعاره‌های مربوط به روابط انسانی<sup>۲</sup> درک و مفهوم‌سازی می‌شود و گاهی از طریق استعاره‌های مربوط به عواطف. به باور وی، استعاره‌های مفهومی بسیاری برای مفهوم‌سازی روابط انسانی، مانند رابطه دوستی، به کار می‌روند. او این پرسش را مطرح می‌کند که مفهوم‌سازی استعاری عواطف چه تفاوتی با مفهوم‌سازی استعاری روابط انسانی مانند دوستی، عشق و ازدواج دارد؟ کووچش برای سطح استعاره‌های ویژه<sup>۳</sup> مجموعه‌ای پربار و گوناگون از حوزه‌های مبدأ عواطف و روابط انسانی به دست می‌دهد. به اعتقاد او استعاره‌های ویژه‌ای همچون فشار درونی<sup>۴</sup>، حریفی در نبرد<sup>۵</sup>، حیوان وحشی<sup>۶</sup>، مافوق اجتماعی<sup>۷</sup>، نیروی طبیعی<sup>۸</sup> (موج، باد، طوفان)، و نمونه‌های آن در مفهوم‌سازی بیشتر عواطف به کار می‌روند. همچنین استعاره‌های ویژه‌ای همچون به اشتراک گذاری اشیاء (تجربه)<sup>۹</sup>، مسافت (نزدیک و دور)<sup>۱۰</sup>، گرما<sup>۱۱</sup>، پیوند<sup>۱۲</sup>، داد و ستد اقتصادی<sup>۱۳</sup> و مانند آن در مفهوم‌سازی روابط انسانی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

پژوهش حاضر نخستین اثری است که در زبان فارسی با رویکرد پیکره‌بنیاد تحلیل الگوی استعاری به بررسی ماهیت دوگانه در مفهوم‌سازی استعاری حوزه انتزاعی عشق بر روی حجم عظیمی از داده‌های زبانی می‌پردازد. از رهگذر این بررسی، استعاره‌های مفهومی عشق در حوزه روابط انسانی و عواطف شناسایی می‌گردد. بنابراین، پرسش اصلی پژوهش این است که چه شباهتی میان مفهوم‌سازی استعاری عشق در دو حوزه عواطف و روابط انسانی در زبان فارسی وجود دارد و آیا مفهوم‌سازی استعاری عشق در زبان فارسی ماهیتی دوگانه دارد یا خیر؟ بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در روابط بین نظام‌های استعاری می‌تواند به درک بهتر عملکرد قوه شناخت انسان در درک مفاهیم انتزاعی به واسطه مفاهیم عینی کمک کند و در تحلیل‌های شناختی از کارکرد استعاره در زبان کاربرد داشته باشد.

<sup>1</sup> double-nature

<sup>2</sup> human relationships

<sup>3</sup> level of specific metaphors

<sup>4</sup> internal pressure

<sup>5</sup> opponent in a struggle

<sup>6</sup> wild animal

<sup>7</sup> social superior

<sup>8</sup> natural force

<sup>9</sup> sharing (experience) objects

<sup>10</sup> distance (close/distant)

<sup>11</sup> warmth

<sup>12</sup> bond

<sup>13</sup> economic exchange

در این مقاله، حوزه‌های مبدأ مفهوم‌سازی استعاری عشق و ازدواج به صورت مجزا معرفی می‌شوند. سپس، با مقایسه این دو حوزه، حوزه‌های مبدأ مشترک به دست می‌آید. پس از مقایسه حوزه‌های مبدأ مشترک، با حوزه‌های مبدأ عواطف دیگر مانند خشم و شادی، مشخص می‌شود که سه حوزه مبدأ پیوند، جنگ و قرارداد برای مفهوم‌سازی استعاری عواطف دیگر به کار نرفته‌است. همین موضوع ماهیت دوگانه عشق را از نظر مفهوم‌سازی استعاری در زبان فارسی تأیید می‌کند. وجود این ماهیت دوگانه، نشان‌دهنده وجود هم‌پوشانی ناچیز در نظام استعاری عواطف و نظام استعاری روابط انسانی در زبان فارسی است. مطالعه شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در روابط بین نظام‌های استعاری می‌تواند به درک بهتر عملکرد قوه شناخت انسان در درک مفاهیم انتزاعی به واسطه مفاهیم عینی کمک کند و در تحلیل‌های شناختی از کارکرد استعاره در زبان کاربرد داشته باشد.

## ۲. پیشینه

بررسی استعاره و مجاز در میان فیلسوفان، صاحبان علم بلاغت، روان‌شناسان و زبان‌شناسان سابقه‌ای دو هزار ساله دارد. در میان غربیان، ارسطو نخستین فردی بود که درباره استعاره سخن گفت. او بر این باور بود که به کارگیری استعاره نشانه نبوغ است زیرا نمی‌توان آن را فرا گرفت. از زمان ارسطو تاکنون نظریه‌های گوناگونی در پیوند با مطالعه استعاره شکل گرفته‌است. پس از رواج نظریه استعاره مفهومی، بسیاری از زبان‌شناسان و در رأس آن‌ها کووچس (Kövecses 2000b, 2010a, 2010b) به مطالعه ساخت استعاری در حوزه عواطف پرداختند. مفهوم‌سازی عواطف نیز از آن جهت اهمیت دارد که مبنای ارتباط و جهان‌بینی یک فرهنگ را می‌نمایاند. در پژوهش‌های مربوط به عواطف در زبان فارسی می‌توان به اثر پیرزاد و همکاران (Pirzad et al., 2012) اشاره کرد که به بررسی مقابله‌ای استعاره‌های مفهومی پنج احساس شادی، غم، خشم، ترس و عشق در متون ادبی انگلیسی و فارسی پرداخته‌اند. شرف‌زاده و زارع نیز (Sharafzadeh & Zare', 2012) مفهوم‌سازی استعاری ترس را در زبان فارسی مطالعه کرده‌اند. آن‌ها شش حوزه مبدأ مرگ، بی‌حرکتی، سیال، گیاه، سرما و حیوان درون را برای مفهوم‌سازی این حوزه مقصد شناسایی کرده‌اند. صراحی و عموزاده (Sorahi & Amouzadeh, 2014) شباهت‌ها و تفاوت‌های دو زبان فارسی و انگلیسی را در مفهوم‌سازی استعاری خشم بر اساس الگوی شناختی-زبانی لیکاف و کووچس (Lakoff & Kövecses, 1987; quoted from Sorahi & Amouzadeh, 2014) بررسی کردند. زورورز و همکاران (Zoorvarz et al., 2014) مفهوم‌سازی استعاری شادی را در زبان فارسی با رویکرد

بیکره‌بنیاد مورد بررسی قرار دادند و ۳۳ حوزه مبدأ را معرفی کردند. افزایش و مقیمی‌زاده (Afashiand Moqimizadeh, 2015) هم با استناد به شعر کلاسیک فارسی قرن ششم تا دهم قمری، تحلیلی از استعاره‌های مفهومی احساس شرم را ارائه کردند. آن‌ها پس از استخراج ۲۲۰ پاره‌گفته استعاری در مفهوم‌سازی استعاری شرم، به این نتیجه رسیدند که استعاره مفهومی کانونی برای دریافت مفهوم شرم در قالب نام‌نگاشت<sup>۱</sup> شرم به مثابه گرما شکل می‌گیرد.

درباره مفهوم‌سازی استعاری عشق نیز هاشمی (Hashemi, 2013) در رساله دکتری خود به بررسی نظام‌های استعاری عشق در پنج متن عرفانی بر اساس نظریه استعاره شناختی پرداخته است. یافته‌های پژوهش وی، چند نگاشت اصلی، از جمله عشق انسان است و عشق راه است را نشان می‌دهد. زرقانی و آباد (Zarghani & Abad, 2014) به بررسی استعاره‌های عشق در غزلیات سنایی پرداختند و پس از استخراج پاره‌گفته‌های استعاری در حوزه عشق، استعاره‌ها را بر اساس محتوا به سه دسته تقسیم کردند: استعاره‌هایی که تصویر روشنی از عشق ارائه می‌دهند، استعاره‌هایی که صفت‌ها و ویژگی‌های منفی برای عشق اعتبار کرده‌اند و استعاره‌های دوپهلوی. رستم‌بیک تفرشی و امیری (Rostambeik & Amiri, 2019) به تحلیل انتقادی استعاره عشق در ترانه‌های فارسی پرداخته‌اند. آن‌ها نتیجه گرفته‌اند در ترانه‌های فارسی، استعاره‌های هستی‌شناختی، ساختاری و جهتی به ترتیب بیشترین تا کمترین فراوانی را داشته‌اند.

پژوهش‌های مربوط به حوزه عشق در زبان فارسی بدون در نظر گرفتن ماهیت دوگانه آن و فقط در حوزه عواطف صورت گرفته است. بر این مبنا، پژوهش حاضر بر آن است با رویکرد بیکره‌بنیاد به بررسی مفهوم‌سازی استعاری حوزه مقصد عشق در دو حوزه عواطف و روابط انسانی پردازد. همچنین این مقاله بر آن است تا نشان دهد که استعاره‌های عشق در زبان فارسی، علاوه بر حوزه عواطف، در حوزه روابط انسانی نیز شکل می‌گیرد.

### ۳. روش گردآوری داده‌ها و انجام پژوهش

در این پژوهش، برای دستیابی به پاره‌گفته‌های استعاری بازنمایاننده مفهوم عشق، از کلیدواژه‌های مرتبط با واژه عشق در زبان فارسی برای جستجو در پیکره استفاده شد. برگزیدن کلیدواژه‌ها به صورت شمی، می‌تواند سبب نادیده گرفتن برخی کلیدواژه‌ها شود. به این منظور، از پایگاه مشارکت فارس‌نت<sup>۲</sup> آزمایشگاه پردازش زبان طبیعی دانشگاه شهید بهشتی و فرهنگ طیفی

<sup>1</sup> name of mapping

<sup>2</sup> <http://farsnet.nlp.sbu.ac.ir>

زبان فارسی (Faravari, 2008) که بیش از ۱۰۰ هزار مدخل واژگانی را در حدود ۴۰ هزار شبکه معنایی دسته‌بندی کرده‌است، استفاده شد.<sup>۱</sup> نخست، واژه‌ها و پاره‌گفته‌های موجود در شبکه معنایی عشق استخراج شد که مشتمل اند بر ابراز عشق کردن، تمایل، محبت، حب، مهر، مودت، ولا، توجه، علاقه، جگر، عزیز، عزیزترین، محبوب، گل، هدف، مهربانی، الفت، خوش‌گذرانی، عشق داشتن، گرایش زیادی داشتن، دوست داشتن، عشق ورزیدن، گرایش عاطفی شدید داشتن، عشقه، داردوست، پایتال، عشقی، عاشقانه، عشق آباد، عشق‌بازی کردن، معاشقه کردن، مغالزه کردن، برقرار کردن رابطه عاشقانه یا جنسی با کسی، عشق و عاشقی، عشق‌ورزی، معاشقه، مغالزه، ملاحظه، مهرورزی و مرغ عشق.

برای اطمینان بیشتر از اینکه واژه یا واژه‌های مرتبط دیگر از نظر دور نمانده است به فرهنگ طیفی زبان فارسی - که مانند پایگاه مشارکت فارس نت، شبکه‌های معنایی واژه‌ها را فهرست می‌کند، نیز مراجعه شد. سپس، کلیدواژه عشق در آن جستجو و واژه‌های دوستی، وفاداری، شیدایی، شیفتگی، رأفت، دلبستگی، میل، اشتیاق، دل‌دادگی، شور و جنون نیز به فهرست افزوده شد. سپس بسامدگیری از کلیدواژه‌های مورد اشاره در مجموعه رمان‌های فارسی پایگاه دادگان زبان فارسی<sup>۲</sup> انجام شد. سپس، کلیدواژه‌های عشق، محبت و علاقه به عنوان پربسامدترین کلیدواژه‌ها در مفهوم‌سازی حوزه عشق در میان کلیدواژه‌های اشاره شده انتخاب شدند. با وجود اینکه کلیدواژه‌های دیگری همچون توجه، دوستی و مهر نیز از بسامد بالایی برخوردار بودند، تحلیل مختصر جمله‌های شاهد، نشان می‌داد که این واژه‌ها در آثار انتخاب شده برای مفهوم‌سازی استعاره‌ای عشق استفاده نشده‌اند.

برای انجام پژوهش حاضر، از ۱۵ رمان فارسی در پایگاه دادگان زبان فارسی به عنوان پیکره مورد استفاده برای گردآوری داده‌ها استفاده شده‌است.<sup>۳</sup> این آثار پس از جستجوی آزمایشی کلیدواژه‌های مرتبط با عشق در تمامی رمان‌های موجود در پایگاه دادگان زبان فارسی و با توجه به فراوانی بالای کلیدواژه‌های مرتبط در آن‌ها انتخاب شدند. سپس، پیکره ۷۶۰۳۳۰ واژه‌ای مورد مطالعه تشکیل شد. رمان‌های مورد استفاده، نویسندگان، سال انتشار و تعداد واژه‌های آن‌ها عبارتند از پری‌چهر (محمد حجازی، ۱۳۰۸، ۳۳۵۵۵، واژه)، دائی جان ناپلئون (ایرج پزشک‌راد، ۱۳۴۹، ۱۱۰۹۱، واژه)، ستارگان سیاه (سعید نفیسی، ۱۳۱۷، ۷۵۶۵۸، واژه)، سنگر و قمقمه‌های خالی (بهرام

<sup>۱</sup> برداشت اطلاعات از این پایگاه در دی و بهمن ۱۳۹۵ انجام گرفت.

<sup>۲</sup> <http://pldb.ihcs.ac.ir/>

<sup>۳</sup> برداشت اطلاعات از این پایگاه در دی و بهمن ۱۳۹۵ انجام گرفت.

صادقی، ۱۳۴۹، ۷۲۰۴۲ واژه)، شوهر آهو خانم (علی محمد افغانی، ۱۳۴۰، ۷۷۸۳۲ واژه)، شیرزاد یا گرگ جاده (احمد ناظرزاده کرمانی، ۱۳۲۰، ۶۳۱۶۸ واژه)، طوبا و معنای شب (شهرنوش پارسی پور، ۱۳۶۸، ۷۳۱۶۵ واژه)، قهرمان ایرانشهر (ش. پرتو، ۱۳۳۲، ۴۵۳۶۲ واژه)، لولی سرمست (رسول پرویزی، ۱۳۴۶، ۱۷۶۴۷ واژه)، مرگ بی‌وسایل (عباس پهلوان، ۱۳۵۱، ۱۵۷۲۶ واژه)، مسالک‌المحسنین (عبدالرحیم طالبوف، ۱۳۲۳ ه. ق، ۷۱۴۳۸ واژه)، مصابا و رویای گاجرات (نادر ابراهیمی، ۱۳۸۶، ۲۸۶۷۴ واژه)، نگاه (مصطفی رحیمی، ۱۳۴۸، ۵۷۷۶۵ واژه)، نیمه‌راه بهشت (سعید نفیسی، ۱۳۳۲، ۹۳۱۳۵ واژه)، یکلپا و تنهایی او (تقی مدرسی، ۱۳۳۴، ۲۴۰۷۲ واژه).

پس از برگزیدن کلیدواژه‌های مرتبط و آثار مورد نظر، جستجوی رایانه‌ای در پایگاه دادگان زبان فارسی آغاز شد. با استفاده از فهرست‌واژه‌نما، کلیدواژه‌های تعیین‌شده در ۱۵ اثر منتخب جستجو شد. سپس، جمله‌های شاهد یک به یک مورد بررسی قرار گرفت و پاره‌گفته‌هایی که عشق به صورت استعاری در آن‌ها مفهوم‌سازی شده بود، گردآوری شد. در پایان، از میان همه پاره‌گفته‌های زبانی در بردارنده کلیدواژه‌های عشق، ۲۴۶ پاره‌گفته استعاری برای کلیدواژه عشق، ۶۹ پاره‌گفته استعاری برای کلیدواژه محبت و ۱۳ پاره‌گفته استعاری برای کلیدواژه علاقه شناسایی شد.

در این پژوهش، برای تعیین حوزه‌های مبدأ مفهوم‌سازی‌کننده حوزه مقصد عشق در داده‌های گردآوری‌شده از دو روش به صورت مکمل استفاده شده‌است. در مواردی که حوزه مبدأ به سادگی قابل تشخیص بود، حوزه مبدأ به صورت شمی مشخص شد؛ مانند نام‌نگاشت عشق آتش است در جمله شاهد آتش عشق بیشتر زیانه می‌کشد. هر چند، در مواردی که تعیین حوزه مبدأ به سادگی امکان‌پذیر نبود، برای دور نیفتادن از واقعیت زبان و استفاده از امکانات و قابلیت‌های زبان‌شناسی پیکره‌ای، به پایگاه دادگان زبان فارسی رجوع و موارد باهمایی کلیدواژه‌های حوزه مبدأ استخراج شد. سپس، مفهوم ملموسی که بیشترین باهمایی را با کلیدواژه جستجو شده داشت، به عنوان حوزه مبدأ در نظر گرفته شد. دو نمونه از این تحلیل‌ها در زیربخش (۴.۱) و (۴.۲) ارائه شده‌است. به منظور ارزیابی اینکه مفهوم‌سازی استعاری عشق از ماهیت دوگانه برخوردار است یا خیر، لازم بود مفهوم‌سازی استعاری آن، با مفهوم‌سازی استعاری یکی از روابط اجتماعی مقایسه شود. کلیدواژه ازدواج به عنوان نماینده روابط انسانی برای گردآوری حوزه‌های مبدأ مربوط به حوزه روابط انسانی در زبان فارسی انتخاب شد. دلیل این انتخاب این است که در حوزه مفهوم‌سازی استعاری، ازدواج یکی از نماینده‌های اصلی حوزه روابط انسانی است (Kövecses, 2000b). دلیل انتخاب این کلیدواژه از میان کلیدواژه‌های مربوط به حوزه روابط اجتماعی، امکان

جستجوی ساده تر و داشتن واژه‌های هم‌معنای کم تر نسبت به نماینده‌های دیگر روابط اجتماعی است. فراوانی رخداد وقوع کلیدواژه ازدواج در ۱۵ اثری که پیکره اصلی پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند، بسیار پائین بود و حوزه‌های مبدأ محدودی را در اختیار پژوهشگر قرار می‌داد. بر این مبنا، این کلیدواژه با استفاده از فهرست واژه‌نمای پایگاه دادگان زبان فارسی در کل پیکره این پایگاه مورد جستجوی رایانه‌ای قرار گرفت. در مجموع ۱۱۸۳ مورد از کاربرد کلیدواژه ازدواج در پیکره پایگاه دادگان زبان فارسی یافت شد.

برای ارزیابی دقیق تر اینکه در میان عواطف، فقط عشق است که به حوزه روابط انسانی نیز وابستگی دارد، حوزه‌های مبدأ مفهوم‌سازی کننده حوزه‌های مقصد شادی و خشم به عنوان نماینده‌های عواطف بنیادین با حوزه‌های مبدأ مرتبط با روابط انسانی در این پژوهش مقایسه شد. حوزه‌های مبدأ مورد استفاده در این مقایسه آثار زورورز و همکاران (Zoorvarz et al., 2014) برای حوزه شادی و صراحی و عموزاده (Sorahi & Amouzadeh, 2014) برای حوزه خشم هستند. حوزه‌های مبدأ معرفی شده برای مفهوم شادی به وسیله زورورز و همکاران (Zoorvarz et al., 2014) مشتمل اند بر شیء، ماده، عمل، نور، نیرو، مکان، پرواز کردن، مایعی در ظرف، گرما، انسان، نوشیدنی سکرآور، ظرف، طعم شیرین، باز بودن، جانور، رنگ، نوشته، مسیر دارای مرتبه (روند)، مناسبت، دیوانگی، سرزندگی، نیروی طبیعی، بنا، بند، زنجیر، رایحه، بودن در بهشت، رود، گیاه، زمان، مایع داغ، منبع سرما، شکفتن و آب. حوزه‌های مبدأ معرفی شده توسط صراحی و عموزاده برای مفهوم خشم عبارت اند از گرما، آتش، مایع درون ظرف، دیوانگی، دشمن، حیوان خطرناک، قدرت مافوق و نیروی طبیعی. مشاهده می‌شود که نه فقط حوزه‌های مشترک میان عشق و ازدواج در پژوهش حاضر (پیوند، قرارداد و جنگ)، بلکه هیچ‌یک از حوزه‌های مبدأ ویژه روابط انسانی، در مفهوم‌سازی شادی و خشم به کار نرفته‌است.

#### ۴. تحلیل داده‌ها

با توجه به محدودیت حجم مقاله، فقط یک مورد از پاره گفته‌های استعاری استخراج شده از پیکره با استفاده از کلیدواژه‌های عشق، علاقه و محبت به همراه حوزه مبدأ و فراوانی وقوع هر یک در جدول‌های (۱)، (۲) و (۳) ارائه شده‌است.

**جدول ۱: پاره‌گفته‌های استعاره‌ی دربردارنده‌ی کلیدواژه «عشق»  
به همراه حوزه‌های مبدأ و به تویب فراوانی رخ داد در پیکره**

شماره	حوزه مبدأ	پاره‌گفته استعاره‌ی	تکرار در پیکره
۱	شیء	جوانی در من پژمرد و عشقهیم را میان دشت‌ها گم کردم.	۲۸
۲	عمل	یکی را می‌خواهم که غیر از عشق، کار دیگری نداشته باشد.	۱۶
۳	انسان	باز عشق گریبان مرا می‌گرفت.	۱۳
۴	آتش	نوشین هم که عشق پرسوز و گداز نامزدش را بر باد رفته می‌دید	۱۱
۵	بنا	اما این بنای کوچک عشق هنوز ساخته نشده...	۱۱
۶	مکان	در عشق دروغ بسیار چیز خوبی است.	۱۰
۷	مایع	عشق همان‌طور که آب‌ها دشت را فرا می‌گیرند و به آن زیبایی می‌دهند، روح مرا نیز فرا گرفت.	۱۰
۸	نیرو	با قوت عشقش که می‌خواست اسرائیل را ببلعد، به صحرا آمد.	۹
۹	خانه	هر چه در آن لانه عشق بود، با روح من بستگی داشت.	۸
۱۰	موجود زنده	عشق در من مرد.	۷
۱۱	داستان	آیا نمی‌خواهی ما هم از ماجرای عشق تو خبر داشته باشیم؟	۷
۱۲	روند	این عشق به اوج کمال رسیده را با خود برد.	۶
۱۳	درس	آیا تو هم درس عشق خوانده‌ای؟	۶
۱۴	گیاه	ناگهان عشقش به زن دوباره گل کرده بود.	۵
۱۵	نوشیدنی سکرآور	یک ته گلیاس عشق را رسانده به دو سه پیاله.	۵
۱۶	کالا	عشق در شیراز رایگان است.	۴
۱۷	جنگ	جوان را در پیشروی در جبهه عشقش متوقف کرده بودند.	۴
۱۸	بار	من قدرت تحمل عشق او را داشتم.	۴
۱۹	چیز مقدس	به او احساس تنفر کردم که این‌طور بی‌محابه عشق آسمانی ما را آلوده می‌کرد.	۳
۲۰	ماده مخلوط	عشق پری‌چهر با جان من آمیخته بود.	۳
۲۱	گناه	در شیراز هیچکس را به گناه عشق رنج نمی‌دهند.	۳
۲۲	کالای ارزشمند	رشته‌های گرانبهای عشق را یک‌باره بگسلد.	۳
۲۳	غذا	این عشق غذای روح اوست.	۹
۲۴	شیء پنهان	عشق خود را بیشتر در پرده شرم پنهان می‌کند.	۳
۲۵	سفر	عشق همیشه خود راه خودش را دنبال خواهد کرد.	۳
۲۶	حریف	عشق از راه چشم به دل حمله می‌کند.	۳
۲۷	بیماری	عازار که مریض عشق شده بود...	۳
۲۸	رویداد	او عواقب ترسناک عشق را برایم شرح می‌داد.	۳
۲۹	نیروی طبیعی	می‌گذاشت تا خشم و خروش و درد و رنج و کینه و عشق مردم به صخره وجودش برخورد کند.	۲
۳۰	نور	نور عشق وجودم را روشن کرد.	۲
۳۱	معامله	امید سودی در عشق بوده است.	۲

شماره	حوزه مبدأ	پاره گفته استعاری	تکرار در پیکره
۳۲	مایع درون ظرف	دست کبود و پر گوشت خود را روی دست پیر و پژمرده و رنگ انداخته پیرزن بزدی می گذارد با فشاری پر از عشق و مهربانی و دوستی.	۲
۳۳	شهر	از هفت شهر عشق گذر کند.	۲
۳۴	چیز با ارزش	باید مثل آدم‌های بزرگ برای دفاع از عشق خود کاری بکند.	۲
۳۵	جنون	عشق دیوانه‌اش کرده.	۲
۳۶	بازی	...با اروپای شرقی نرد عشق می‌بازد.	۲
۳۷	چیز لطیف	چرا عشق تو با تمام لطافتش با راستی سازگار نیست؟	۲
۳۸	ظرف	عمق عشق	۲
۳۹	رویداد خوشایند	برای عشق لاله می‌زدی.	۱
۴۰	هدیه	عشق را تو به من لطف کردی.	۱
۴۱	معجزه	با همه معجزه‌هایی که برای عشق می‌گویند...	۱
۴۲	میسر	بعد از روزهای پراضطراب آغاز عشق...	۱
۴۳	مرداب	عشقشان همانند مردابی اندک اندک به باطلاق تبدیل شده بود.	۱
۴۴	لالایی	در برابر لالائی عشق و محبت او پاسخ می‌دهد.	۱
۴۵	گوهر	چهارده سال عشق پاک و مقدسی را مثل یک دانه گوهر در صدف سینۀ پرمهر پرورانده بود.	۱
۴۶	گرما	هیچ چیز غیر از عشق مرا گرم نمی‌کند.	۱
۴۷	قرارداد	اول دشمن سعادت و برهم زن عشق، خودمانیم.	۱
۴۸	فضا	آن چه حلقه عشق‌ها را تنگ‌تر و پرماجرتر می‌کند عدم اطمینان است.	۱
۴۹	شعر	منظومه‌ای از عشق می‌سراید.	۱
۵۰	سخن	صدای سخن عشق آشناست.	۱
۵۱	نوشیدنی	از نوشابه عشق به راه افتاد.	۱
۵۲	رود	او نمی‌داند که قلب‌های جوان سرچشمه عشق‌های آتشین است.	۱
۵۳	حس فیزیکی لذت‌بخش	می‌بینم که از عشق ما لذت می‌برد.	۱
۵۴	جاده	عشق بهتر است یک‌طرفه باشد یا دوطرفه؟	۱
۵۵	ثروت	ذائقه لطیف عشق آموزان یا عشق اندوزان همواره در پی آنست که به طعامی ناچشیده و باده‌ای ناکشیده آشنا گردد.	۱
۵۶	تیر	تیر عشقت به دلم کارگر افتاد.	۱
۵۷	پیوند	نسبت به وی، عشق برادرانه‌ای پیدا کرد.	۱
۵۸	بو	نشیده است هرگز بوی عشق.	۱
۵۹	آئینه	می‌خواهد آئینه عشقش را خدشه‌دار سازد.	۱
۶۰	دام	آن چه حلقه عشق‌ها را تنگ‌تر و پرماجرتر می‌کند عدم اطمینان است.	۱
۶۱	آزمون	آقای قاهرنیا با این ذائقه آزمون عشق در میدان سپه...	۱
۶۲	آب	یک روز که با خرش از مزرعه برمی‌گردد به یک دختر دهاتی برمی‌خورد- عشقی مثل آب چشمه زلال...	۱



**جدول ۲: پاره‌گفته‌های استعاری در بردارندهٔ کلیدواژهٔ «محبت»**  
**به همراه حوزه‌های مبدأ به ترتیب فراوانی رخداد در پیکره**

شماره	حوزهٔ مبدأ	پاره‌گفتهٔ استعاری	تکرار در پیکره
۱	عمل	با رفقا نیز همین محبت را کرد.	۱۲
۲	شیء	ای کاش... مکون حقیقی مادهٔ محبت را در هیولای انسانی نسرشتی.	۱۱
۳	غذا	برای روح، غذای دوستی و محبت فراهم کرد.	۳
۴	کالای ارزشمند	تمم در گرو محبت تو است.	۳
۵	دام	به محبت اولاد گرفتار بود.	۲
۶	بنا	به صور اعظم قسم که محبت تو اساس زندگی من بود.	۲
۷	شیء پنهان	علاقه و محبتی که... به او پیدا کرده بود...	۲
۸	مرگ	محبت مثل مرگ زور آور... است.	۱
۹	آتش	آتش محبت را سوزان کن	۱
۱۰	آئینه	در آئینهٔ محبت شما هجرت من این طور جلوه نموده.	۱
۱۱	بار	آن قدر که جانم نیروی تحمل محبت مرا نداشته باشد.	۱
۱۲	بازی	چنان سرگرم محبت‌های میزبان و کریم شده‌ایم...	۱
۱۳	پیوند	می‌خواهم... رابطهٔ محبت چندین ساله را قطع نمایم.	۱
۱۴	درس	در کلاس چهارم دبیرستان، مهر و محبت و آیین و دین و موسیقی و شنا درس می‌خواند.	۱
۱۵	سخن	حرف محبت و عشق از دهن شما نشنیده‌ام.	۱
۱۶	ظرف	اول محبت عمیق و مایه‌دار به هر چه انسون ساده و طبیعی.	۱
۱۷	قلمرو	او پادشاه محبت است.	۱
۱۸	لالایی	در برابر لالایی عشق و محبت او پاسخ می‌دهد.	۱
۱۹	نیرو	محبت مثل مرگ زور آور... است.	۱

**جدول ۳: پاره‌گفته‌های استعاری در بردارندهٔ کلیدواژهٔ «علاقه»**  
**به همراه حوزه‌های مبدأ و فراوانی رخداد در پیکره**

شماره	حوزهٔ مبدأ	پاره‌گفتهٔ استعاری	تکرار در پیکره
۱	شیء	می‌دانست که شوهرش به هما علاقه پیدا کرده است.	۱۰
۲	دام	هر روز بیشتر در بند علاقهٔ من گرفتار می‌شد.	۱
۳	انسان	علاقه و دلبستگی به دارایی و اموال خود را به جایی می‌رساند که...	۱
۴	نیرو	به تدریج که علاقهٔ دانی جان به ناپلئون شدت پیدا کرد...	۱

#### ۴.۱. چند نمونه از تحلیل‌های صورت گرفته برای تعیین حوزه‌های مبدأ عشق با استفاده از پیکره پایگاه دادگان زبان فارسی

الف) همراه عشق شما سایه زن دیگری هم باشد تا آن را شیرین و محکم کند. تعیین حوزه مبدأ مفهوم عشق در پاره گفته استعاری بالا به دلیل کاربرد بسیار گوناگون واژه همراه در بافت‌های گوناگون زبان فارسی به سادگی امکان پذیر نیست. نگارنده، در این موارد چاره را در آن دید که به جای ارجاع به شمّ زبانی و برای دور نیفتادن از واقعیت زبان، حوزه مبدأ را با رجوع به پیکره و استخراج پاره گفته‌های مشتمل بر کلیدواژه مورد نظر مشخص کند. سپس، نگارنده نمونه‌های کاربرد عینی آن کلیدواژه را فهرست نموده تا پربسامدترین حوزه عینی به عنوان حوزه مبدأ انتخاب کند. فراوانی واژه همراه و مشتقات آن در پیکره روزنامه همشهری در پایگاه دادگان زبان فارسی ۲۴۰ مورد است. از این میان، در ۱۰۴ مورد برای اشاره به انسان (مانند همراه با دسته‌های عزاداری)، ۱۶ مورد برای اشاره به اشیاء (مانند مینی بوس دودزا به همراه ده‌ها اتوبوس دیگر) و ۱۲۰ مورد دیگر به صورت استعاری (مانند همواره غم‌ها و شادی‌ها همراه این رشته است) به کار رفته است. بنابراین به نظر می‌رسد که نام‌نگاشت عشق انسان است برای پاره گفته استعاری مورد نظر مناسب باشد.

ب) مگر عشق تو عظمت نداشت؟

فراوانی واژه عظمت در پیکره پایگاه دادگان زبان فارسی ۲۵۴ مورد است. بررسی یک‌به‌یک پاره گفته‌های دربردارنده این واژه نشان می‌دهد که این واژه فقط در شش مورد برای اشاره به مفاهیم عینی به کار رفته است: عظمت بناهای پاریس / عظمت نزدیک به بی‌نهایت چهارضلعی (خانه) / مسجد جامع با این شکوه و عظمت / مدرسه چهارباغ با عظمت هر چه تمام‌تر / قصری با آن شکوه و عظمت ساختم / تصمیم گرفت قصری در شیراز بسازد که از حیث عظمت و شکوه و استحکام و زیبایی برتر از قصور عهد ساسانیان باشد / در ۲۴۸ مورد دیگر، عظمت در مورد مفاهیم انتزاعی به کار رفته است. مشاهده می‌شود که این واژه برای اشاره به مفاهیم عینی فقط در مورد بنا کاربرد دارد، بنابراین نام‌نگاشت عشق بنا است در این مورد مناسب‌تر به نظر می‌رسد.

پ) عمر خود را بر دریا گذرانده، هما، در کشتی زیر فرمان خود که همان عشق خلل ناپذیرش باشد.

فراوانی واژه خلل و مشتقات آن در پیکره پایگاه دادگان زبان فارسی ۱۰۸ مورد است. موارد کاربرد این واژه، در حوزه‌های ملموس مشتمل اند بر دیوارهای مستحکم آن زیرزمین خلل ناپذیر است / به خود سنگ خلل وارد می‌کنند / از حرکت کلیه آن‌ها قوه‌ای بنام اپیر یا روح الارواح تولید نمودم که خلل و فرج کائنات و بعد فضا مخلا نماند. در این مورد، هم به نظر می‌رسد زیرزمین و

کائناات اشاره به ساختار مستحکمی دارند که خلل در آن مشاهده می‌شود. نام‌نگاشت عشق بنا است در این مورد هم مناسب به نظر می‌رسد.

جدول (۴) که از تلفیق جدول‌های (۱)، (۲) و (۳) به دست آمده‌است، حوزه‌های مبدأ نمایاننده حوزه مقصد عشق را در پاره‌گفته‌های زبانی دربردارنده سه کلیدواژه عشق، محبت و علاقه به ترتیب فراوانی رخداد در پیکره نشان می‌دهد.

#### جدول ۴: مجموع حوزه‌های مبدأ مرتبط با حوزه «عشق»

##### به ترتیب فراوانی رخداد در پیکره

شماره	حوزه مبدأ	تکرار در پیکره	شماره	حوزه مبدأ	تکرار در پیکره
۱	شیء	۵۶	۳۳	نور	۲
۲	عمل	۲۸	۳۴	معامله	۲
۳	انسان	۱۵	۳۵	شهر	۲
۴	آتش	۱۳	۳۶	چیز باارزش	۲
۵	بنا	۱۳	۳۷	جنون	۲
۶	مایع	۱۱	۳۸	چیز لطیف	۲
۷	نیرو	۱۱	۳۹	لالایی	۲
۸	شیء پنهان	۱۱	۴۰	ظرف	۲
۹	مکان	۱۰	۴۱	سخن	۲
۱۰	خانه	۸	۴۲	پیوند	۲
۱۱	موجود زنده	۷	۴۳	آئینه	۲
۱۲	داستان	۷	۴۴	رویداد خوشایند	۱
۱۳	درس	۷	۴۵	هدیه	۱
۱۴	طعم	۶	۴۶	معجزه	۱
۱۵	روند	۶	۴۷	مسیر	۱
۱۶	کالای ارزشمند	۶	۴۸	مرداب	۱
۱۷	غذا	۶	۴۹	گوهر	۱
۱۸	گیاه	۵	۵۰	گرما	۱
۱۹	نوشیدنی سکرآور	۵	۵۱	قرارداد	۱
۲۰	بار	۵	۵۲	شعر	۱
۲۱	کالا	۴	۵۳	نوشیدنی	۱
۲۲	جنگ	۴	۵۴	رود	۱
۲۳	دام	۴	۵۵	حس فیزیکی لذت‌بخش	۱
۲۴	چیز مقدس	۳	۵۶	ثروت	۱
۲۵	ماده مخلوط	۳	۵۷	تیر	۱
۲۶	گناه	۳	۵۸	بو	۱
۲۷	سفر	۳	۵۹	آزمون	۱
۲۸	حریف	۳	۶۰	آب	۱
۲۹	بیماری	۳	۶۱	مرگ	۱
۳۰	رویداد	۳	۶۲	قلمرو	۱
۳۱	بازی	۳	۶۳	جاده	۱
۳۲	نیروی طبیعی	۲			

در جدول (۵)، حوزه‌های مبدأ مرتبط با حوزه ازدواج به همراه یک نمونه از پاره‌گفته‌های استعاری دربردارنده هر حوزه و فراوانی رخداد در پیکره پایگاه دادگان زبان فارسی ارائه شده است. کلیدواژه در نظر گرفته شده برای این بخش، ازدواج است.

**جدول ۵: حوزه‌های مبدأ مرتبط با حوزه «ازدواج» به ترتیب فراوانی رخداد در پیکره پایگاه دادگان زبان فارسی**

شماره	حوزه مبدأ	پاره‌گفته استعاری	تکرار در پیکره
۱	رویداد	واقعه ازدواج و تمکین برگزار شد.	۱۴
۲	عمل	...تعدد ازدواج از طرف مبعوثین ملت مجاز نیست.	۱۰
۳	شیء	این تأثیر در نگاه آن‌ها به ازدواج و طلاق در دوران بعدی نیز تعمیم می‌یابد.	۱۱
۴	قرارداد	زن جوان قصد داشت به رسم آن زمان، با نامزد و محبوب خود، پیمان ازدواج ببندد.	۱۱
۵	پیوند	اگر در عقد ازدواج مهریه ذکر نشود عقد صحیح است یا باطل؟	۱۰
۶	مکان	یگانه راه وصال را در ازدواج دید.	۶
۷	سفر	این موانعی که فرخنده می‌گوید بر سر راه ازدواج با من دارد چیست؟	۴
۸	مسیر	در ابتدای ازدواج از این‌ها دست برداشته بود.	۴
۹	بلا	مهریه‌های سنگین باعث گریز جوانان از ازدواج شده است.	۳
۱۰	شیء پنهان	راز ازدواج پنهانی ما مسکوت مانده بود.	۳
۱۱	کالا	از من که جای مادرش بودم، تقاضای ازدواج می‌کرد.	۳
۱۲	ماده	کاهش ازدواج و زاد و ولد و افزایش آمار طلاق...	۳
۱۳	انسان	این ازدواج غوغا در مطبوعات برپا کرد.	۳
۱۴	راز	راز ازدواج پنهانی ما مسکوت مانده بود.	۲
۱۵	موجود زنده	اختلاف درون خانواده سلطنتی بر سر ازدواج ولیعهد آینده کشور...	۲
۱۶	بار	از زیر بار ازدواج تحمیلی شانه خالی کرده...	۱
۱۷	جنگ	همگی در ازدواج شکست خورده...	۱
۱۸	حریف	با ازدواج فرزندان‌شان مخالفت می‌کنند.	۱
۱۹	دارو	مدیریت استرس و یا ازدواج‌درمانی نیز نتیجه بخش بوده است.	۱
۲۰	رؤیا	رسیدن به رؤیای ازدواج...	۱
۲۱	طعم	ازدواج آن‌ها یکی از شیرین‌ترین فصول داستان (ده مرد رشید) است.	۱
۲۲	عشق	می‌گیم که ازدواج اون موقع بُرش عشقه.	۱
۲۳	فضا	محدود کردن ازدواج و توالد...	۱
۲۴	گیاه	ثمره ازدواج سوم او پنج فرزند دختر...	۱
۲۵	ماده مخلوط	یکی از بخش‌های مهم آن، ازدواج ناهمگون است.	۱
۲۶	معجزه	شما نیز منتظر معجزه ازدواج هستید.	۱

#### ۲.۴. چند نمونه از تحلیل‌های انجام‌شده برای تعیین حوزه‌های مبدأ ازدواج با استفاده از پیکره پایگاه دادگان زبان فارسی

الف) این ازدواج غوغا در مطبوعات برپا کرد.

فراوانی واژه غوغا در پایگاه دادگان زبان فارسی ۱۲۲ مورد است. مواردی که عاملی غیر انتزاعی در ایجاد غوغا نقش داشته‌است، ۱۶ مورد است: محی‌الدین غوغائی عرفانی در جهان اسلام از اندلس گرفته تا... برپا کرد/ ملکه پارس به خوبی می‌فهمید که در درون آن مرد ناشناس چه آتشی برافروخته و چه غوغائی بر پا کرده‌است/ تو خودت نمی‌دانی چه غوغائی داری بر پا می‌کنی/ پیرامون خلیفه غوغائی راه انداختند/ شاید واقعاً جدای از غوغاها و دفاع از عملکرد گذشته سخنی هم برای گفتن وجود دارد/ جدال و غوغای آدمیان بر سر موهوم و بازیچه/ سبب آن همه شور و غوغای خانم من خودم بودم/ چه دیر از تردد و غوغای شهروندان خالی می‌شود/ حرکت آن‌ها بر شور و غوغای مجلس افزود/ غوغای مردم نمی‌گذاشت چیزی حالی بشویم/ حرف می‌زدند و غوغایی راه انداخته بودند که صدا به صدا نمی‌رسید/ نماینده که در مجلس منشأ غوغایی شده.../ خدای بزرگ چنان آشوبی برانگیزد و غوغایی برپا کند که جسد مرده او در صحرا طعمه بهایم گردد/ غوغای پای اسب/ غوغای کلاغ‌ها (۲ مورد).

مشاهده می‌شود که غوغا به پا کردن در ۱۲ مورد به انسان نسبت داده شده‌است. بنابراین، نام-

نگاشت ازدواج انسان است درست به نظر می‌رسد.

ب) یک احضار کننده روح مانع ازدواج یک زوج در ملز می‌شد.

فراوانی واژه مانع در پیکره همشهری گوناگون ۱۴۶۳ مورد است. در ۶۲۸ مورد، این واژه به معنای جلوگیری از روی دادن یک عمل به کار رفته‌است؛ مانند: مانع دید بود/ مانع تحقیقات علمی شده‌است/ فزونی جمعیت مرا مانع آمد که جلوتر بروم/ معدن زغال‌سنگ یافته شد و حاکم استرآباد خواست به استخراج آن همت گمارد اما جانشین امیر مانع آمد/ جلوگیری از ورود پارچه‌های پشمی آلمانی و بلژیکی، مانع صدور پارچه‌های انگلیسی به ایران نخواهد گشت/ حکومت آن‌جا مانع آمد/ ... مانع بیرون رفتن ذخیره طلا و نقره ایران گردد/ سیاست دولت مانع فروش کالای روسی گشته/ ... مانع تعمیر کلیسای آرامنه در خیرآباد سلماس بشود/ گرسنگی این موجودات بی‌نوا مانع غذا خوردن من نمی‌شد/ نبودن فضای باز تفکر مانع تحقیقات است/ انتهای تپه مانع دید بود.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، انتخاب یک حوزه مبدأ ویژه از میان حوزه‌های مبدأ پاره‌گفته‌های استعاره به دلیل پراکندگی بالای حوزه‌های مبدأ بسیار دشوار است. در چنین

شرایطی، انتخاب وجه مشترک حوزه‌های موجود، بسیار راه‌گشا خواهد بود. در مورد پاره‌گفتار استعاری مورد اشاره، به نظر می‌رسد نام‌نگاشت ازدواج عمل است قادر به پوشش همه یا بیشتر پاره‌گفته‌های استعاری موجود باشد.

(پ) از من که جای مادرش بودم، تقاضای ازدواج می‌کرد.

واژه تقاضا در پایگاه دادگان زبان فارسی در بخش همشهری گوناگون ۴۲ بار به کار رفته‌است که ۳۲ مورد آن در مورد مفاهیم انتزاعی و ۱۰ مورد در مورد مفاهیم عینی است: تقاضای کالا، سیم کارت، نفت، شغل، روغن، ماهی، خوراک، کالای مصرفی، واحدهای مسکونی و منابع. به نظر می‌رسد که نام‌نگاشت ازدواج کالا است بهترین انتخاب در مورد حوزه مبدأ پاره‌گفته استعاری بالا باشد.

با مقایسه جدول (۴) و (۵)، حوزه‌های مبدأ ویژه مفهوم عشق، حوزه‌های مبدأ ویژه مفهوم ازدواج و حوزه‌های مشترک میان عشق و ازدواج تعیین می‌شود. جدول (۶)، این حوزه‌ها را به همراه فراوانی رخداد در پیکره نشان می‌دهد.

در این پژوهش مشاهده شد که در بین ۱۹ حوزه مبدأ مشترک میان مفاهیم عشق و ازدواج، حوزه‌های پیوند، قرارداد و جنگ حوزه‌های مبدأ ویژه روابط انسانی هستند. چرا که هر سه حوزه طرفین فعالی دارند که در رابطه مشارکت می‌کنند و بدون وجود یکی از آنها رابطه انسانی شکل نمی‌گیرد. بنابراین، وجود حوزه‌های مشترک معنادار میان حوزه مقصد ازدواج و حوزه مقصد عشق، ماهیت دوگانه عشق را تأیید می‌کند. منظور از حوزه‌های مشترک معنادار این است که نمی‌توان فقط وجود حوزه‌های مبدأ مشترک را دلیلی بر ماهیت دوگانه به شمار آورد و باید به دنبال حوزه‌های اشتراک معنادار بود. زیرا به احتمال فراوان با مقایسه حوزه‌های مبدأ همه عواطف با حوزه‌های مبدأ روابط انسانی مانند دوستی و ازدواج، به حوزه‌های مبدأ مشترک گوناگونی برخورد خواهیم کرد. هر چند مشاهده حوزه‌هایی که ویژه مفهوم‌سازی روابط انسانی، و عمدتاً نشان‌دهنده تعامل دوجانبه طرفین رابطه هستند، مانند حوزه قرارداد، در مفهوم‌سازی عشق، تأییدکننده ماهیت دوگانه عشق است. نخست، باید اطمینان به دست می‌آمد که حوزه‌های مبدأ پیوند، جنگ و قرارداد - که حوزه‌های مبدأ در استعاره‌های مربوط به روابط انسانی هستند، در مفهوم‌سازی استعاری عواطف دیگر کاربرد ندارند و ماهیت دوگانه، محدود به مفهوم‌سازی استعاری عشق است. به این منظور، لازم بود تا کاربرد این حوزه‌های مبدأ در مفهوم‌سازی استعاری عواطف دیگر مورد بررسی قرار گیرد. بررسی حوزه‌های مبدأ به کاررفته برای مفهوم‌سازی استعاری شادی در زبان فارسی در اثر زورورز و همکاران (Zoorvarz et al., 2014) و حوزه‌های مبدأ به کاررفته برای مفهوم‌سازی استعاری خشم در زبان فارسی در اثر صراحی و عموزاده (Sorahi

Amouzadeh, 2014) نشان داد که حوزه‌های پیوند، قرارداد و جنگ برای مفهوم‌سازی این عواطف مورد استفاده قرار نگرفته‌است.

**جدول ۶: حوزه‌های مبدأ مفهوم «عشق»، حوزه‌های مبدأ مفهوم «ازدواج» و حوزه‌های مشترک میان «عشق» و «ازدواج»**

شماره	مبدأ ویژه عشق	تکرار در پیکره ازدواج	مبدأ ویژه ازدواج	تکرار در پیکره ازدواج	مبدأ مشترک عشق و ازدواج	تکرار در پیکره مشترک
۱	خانه	۱۳	دارو	۱	انسان	۱۹
۲	آتش	۱۳	راز	۲	بار	۶
۳	مایع	۱۱	معجزه	۱	پیوند	۲
۴	نیرو	۱۱			جنگ	۴
۵	داستان	۸			حریف	۳
۶	درس	۷			رویداد	۲
۷	روند	۷			سفر	۳
۸	غذا	۶			شیء	۳۸
۱۰	چیز با ارزش / مقدس	۵			غذا	۶
۱۱	دام	۵			فضا	۱
۱۲	بازی	۴			کالا	۴
۱۳	بیماری	۳			گیاه	۶
۱۴	گناه	۳			ماده	۲۴
۱۵	آئینه	۲			ماده مخلوط	۳
۱۶	جنون	۲			مکان	۱۰
۱۷	سخن	۲			موجود زنده	۷
۱۸	سطح لطیف	۲			قرارداد	۱
۱۹	شهر	۲			مسیر	۱
۲۰	ظرف	۲				
۲۲	لالایی	۲				
۲۳	مایع درون ظرف	۲				
۲۴	معامله	۲				
۲۵	نور	۲				
۲۶	نوشیدنی	۲				
۲۷	نیروی طبیعی	۲				
۲۸	آب	۱				
۲۹	آزمون	۱				
۳۰	بو	۱				
۳۱	تیر	۱				
۳۲	ثروت	۱				
۳۳	جاده	۱				
۳۴	حس فیزیکی لذت‌بخش	۱				
۳۵	رود	۱				
۳۶	شعر	۱				
۳۷	گوهر	۱				
۳۸	هدیه	۱				

## ۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، ماهیت دوگانه عشق در دوحوزه روابط انسانی و عواطف را مورد بررسی قرار داد. برای انجام این پژوهش، ۶۳ حوزه مبدأ به کار رفته برای مفهوم‌سازی عشق در ۱۵ رمان فارسی در پایگاه دادگان زبان فارسی شناسایی شد. سپس، به بررسی این موضوع پرداخته شد که آیا عشق در حوزه مفهوم‌سازی استعاری، ویژگی‌های یک رابطه انسانی را هم از خود نشان می‌دهد یا خیر. در این راستا، لازم بود که حوزه‌های مبدأ مفهوم‌سازی استعاری عشق با حوزه‌های مبدأ مفهوم‌سازی استعاری یک رابطه انسانی پیش‌نمونه مقایسه شود. به این منظور، ازدواج به عنوان یک رابطه انسانی انتخاب شد و ۲۶ حوزه مبدأ مفهوم‌سازی استعاری آن در کل پایگاه دادگان زبان فارسی به دست آمد.

مقایسه حوزه‌های مبدأ مربوط به عشق و ازدواج نشان داد که حوزه‌های مبدأ پیوند، قرارداد و جنگ، سه حوزه‌ای هستند که هم برای مفهوم‌سازی استعاری عشق و هم برای مفهوم‌سازی استعاری ازدواج به کار رفته‌اند. به بیان دیگر، مفهوم‌سازی استعاری عشق در زبان فارسی به صورت هم‌زمان در دو حوزه عواطف و روابط انسانی صورت می‌گیرد. همچنین، نمی‌توان در پژوهش‌های استعاره‌شناختی، عشق را فقط به عنوان یکی از عواطف در کنار عواطفی مانند شادی و خشم قرار داد. چرا که مقایسه یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های پیشین نشان داد که حوزه‌های مبدأ ویژه روابط انسانی در مفهوم‌سازی استعاری خشم و شادی به کار نرفته‌است.

وجود هم‌پوشانی میان نظام استعاری عواطف و نظام استعاری روابط انسانی می‌تواند اطلاعاتی شناختی در مورد فرایند مفهوم‌سازی استعاری در زبان فارسی ارائه دهد. از جمله می‌توان به این نکته اشاره کرد که در نظر گرفتن مرز مشخص میان نظام‌های استعاری مختلف به راحتی امکان‌پذیر نیست. همچنین، دسته‌بندی مفاهیم در حوزه‌های مختلف مانند عواطف و روابط اجتماعی لزوماً به معنای تأیید این دسته‌بندی توسط نظام‌های استعاری این مفاهیم نیست.

## فهرست منابع

- افراشی، آرزیتا و محمدمهدی مقیمی‌زاده (۱۳۹۳). «استعاره‌های مفهومی در حوزه‌ی شرم با استناد به شواهدی از شعر کلاسیک فارسی»، *زبان‌شناخت*. سال پنجم. شماره ۱۰. صص ۱-۲۰.
- رستم‌بیک تفرشی، آتوسا و محمدعارف امیری (۱۳۹۸). «تحلیل انتقادی استعاره عشق در ترانه‌های فارسی: رهیافتی پیکره‌ای». *زبان‌پژوهی*. سال ۱۱. شماره ۳۰. صص ۷۳-۹۸.
- زرقانی، سید مهدی و مریم آباد (۱۳۹۳). «تحلیل شناختی استعاره‌های عشق در غزلیات سنایی». *جستارهای نوین ادبی*. شماره ۱۸۳. صص ۱-۳۰.



- زوروز، مهدیس، آرزیتا افراشی و سید مصطفی عاصی (۱۳۹۲). «استعاره‌های مفهومی شادی در زبان فارسی: یک تحلیل پیکره‌مدار». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. سال ۲. شماره ۷۲-۴۹.
- شرف‌زاده، محمدحسین و امین زارع (۱۳۹۱). «بررسی شناختی مفهوم استعاری ترس در زبان فارسی». *مجموعه مقالات هشتمین همایش زبان‌شناسی ایران*. ج ۱. به کوشش محمد دبیرمقدم. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. صص ۴۰۷-۴۰۰.
- صراحی، محمدامین و محمد عموزاده (۱۳۹۲). «بررسی مقایسه‌ای استعاره‌های خشم در زبان فارسی و انگلیسی». *پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی*. سال ۶. صص ۶۰-۳۹.
- فراروی، جمشید (۱۳۸۷). *فرهنگ طیفی زبان فارسی*. تهران: انتشارات هرمس.
- هاشمی، زهره (۱۳۹۲). *بررسی نظام‌های استعاری عشق در پنج متن عرفانی بر اساس نظریه استعاره شناختی*. رساله دکتری. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

## وب‌گاه‌ها

<http://farsnet.nlp.sbu.ac.ir> <http://pldb.ihcs.ac.ir/>

## References

- Afashi A., & Moqimizadeh, M. M. (2015). Conceptual metaphors of shame in Persian classic poetry. *Zabanshenakht*, 5 (10), 1-20 [In Persian]. Fararavi, J. (2008). *Persian Thesaurus*. Tehran: Hermes [In Persian].
- Hashemi Z. (2013). *Investigating metaphorical systems of love in five mystic texts according to the cognitive metaphor theory*. (PhD thesis). Ferdowsi University, Mashhad, Iran [In Persian].
- Kövecses, Z. (2000a). The scope of metaphor. In A. Barcelona (Ed.), *Metaphor and metonymy at the crossroads* (pp. 79-99). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kövecses, Z. (2000b). *Metaphor and emotion: language, culture, and body in human feeling*. New York: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2008). Conceptual metaphor theory: some criticisms and alternative proposals. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 6, 168-184.
- Kövecses, Z. (2010a). *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2010b). Metaphor and culture. *Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, 2(2), 197-220.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980a). *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980b). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*, 77(8), 453-486.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pirzad, S. M, A. Pazhakh., & Hayati, A. (2012). A comparative study on basic emotion conceptual metaphors in English and Persian literary texts. *International Education Studies*, 5(1), 200-207
- Reijnierse W. G., Burgers C., Krennmayr T., & Steen G. (2019). Metaphor in communication: the distribution of potentially deliberate metaphor across register and word class. *Corpora* 14(3), 301-326.

- Rostambeik A., Amiri, M. A. (2019). Critical analysis of love metaphor in Persian lyrics: a corpus-based approach. *Zabanpazhuhi*, 11(30), 73-98 [In Persian].
- Sharafzadeh, M. H., & Zare, A. (2012). Cognitive study of metaphorical concept of fear in Persian language. In M. Dabir Moqaddam (Ed.), *Articles of the 8<sup>th</sup> Iran's Linguistics conference* (Vol. 1. pp. 400-407). Tehran: Allameh Tabatabaei University [In Persian].
- Sorahi, M. A., & Amouzadeh, M. (2014). A contrastive study of the metaphors of anger in Persian and English. *Comparative Linguistics Researches*, 6, 38-60.
- Zarghani, S. M., & Abad, M. (2014). Cognitive analysis of love metaphors in Sanā'ī's Ghazals. *Journal of Literary Studies*, 183, 1-30 [In Persian].
- Zoorvarz, M, Afrashi, A., & Assi, S. M (2014). Happiness conceptual metaphors in Persian: a cognitive corpus-driven approach. *Journal of linguistics and Khorasan dialects*, 2, 49-72 [In Persian].

## Research article: Double Nature of Metaphorical Conceptualization of Love in Persian: A Cognitive Approach

Masoud Tavakkoli Garmaseh<sup>1</sup>

Received: 22/ 06/ 2019

Accepted: 15/01/2020

### Abstract

This article aims to conduct a cognitive corpus-based study on the double nature in metaphorical conceptualization of “Love” in two metaphorical systems of emotions and human relationships in Persian language. In doing so, 15 Persian novels were selected from Institute for Humanities and Cultural Studies' Persian Language Data Base (PLDB). To choose love-related keywords for being looked up in the corpus, Shahid Beheshti University's FarsNet (a Persian WordNet) was used as well as a Persian thesaurus. After listing the word family of “Love”, three more frequent synonyms of “Love” were used to be looked up in the corpus, and 62 source domains for metaphorical conceptualization of “Love” were detected. To compare these source domains with the source domains of human relationships, “Marriage”, as a prototype of human relationships was searched in the PLDB. Studying metaphorical expressions showed that 26 source domains existed for metaphorical conceptualization of “Marriage”. Comparing the source domains of “Love” and “Marriage” showed that three human-relationship-specific source domains of “Bond”, “War” and “Contract”, among others, were the common source domains for metaphorical conceptualization of both “Love” and “Marriage”. This confirms the double-nature of “Love” in Persian. Finally, these common source domains were compared with the source domains of basic emotions of “Anger” and “Happiness” and there happened to be no common source domain between “Love” and these two emotions, resulting in “Love” being probably the only emotion with a double nature.

This research has the Conceptual Theory of Metaphor, first suggested by Lakoff and Johnson in their book, *Metaphors We Live By* (1980), as its theoretical framework. According to this theory, metaphor is understanding an abstract concept with another concrete one. Emotions are very extensive human experiences, and since human cognition can affect emotions, linguistic study of emotions can contribute to a better grasp of human cognition. In this article, the source domains of “Love” and “Marriage” are presented separately. Then, the common source domains between the

---

<sup>1</sup> Linguistics Department, Faculty of Literature and Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran; [masoudtavakkoli@modares.ac.ir](mailto:masoudtavakkoli@modares.ac.ir)

two are listed. We will see that the three source domains of “Bond”, “War” and “Contract”, the specific human relationship source domains, are common source domains between “Love” and “Marriage”, confirming the double nature of “Love.” In the present study, to find the conceptual metaphors of “Love”, three love-related words were searched in the corpus. Then, the relevant sentences were investigated one by one, and the expressions in which “Love” had been metaphorically conceptualized were studied, and 63 source domains were listed. The same was done for metaphorical conceptualization of “Marriage” and 26 source domains were found. While usually intuition is used to determine the source domains in linguistic metaphor studies, this study, for the first time in cognitive studies of metaphor in Persian language, used the corpus itself to determine the source domains rather than the intuition. The reason is that more often than not; linguists do not agree with each other in terms of which source domains represent which target domains. So, when a source domain could not be determined easily, instead of referring to intuition, the collocations of that word were looked up in the corpus, and the most frequent concrete concept was chosen as the source domain .

Then, the two lists of source domains were compared, showing 18 common source domains. From among these common source domains, three source domains of “Bond”, “War” and “Contract” showed meaningful correspondence to “Love” source domains. By 'meaningful', we mean the source domains that can prove the double nature of “Love” because comparing metaphorical conceptualization of every two concepts is likely to show such correspondences. However, “Bond”, “War” and “Contract” are specific source domains of human relationships as they cannot exist without two active sides. To make sure that these three source domains are specific to “Love”, not other emotions, they were cross-checked with the findings of two studies on metaphorical conceptualization of “Anger” and “Happiness”. Lack of any commonality between the meaningful source domains of “Love” and the source domains of “Anger” and “Happiness” proves that this double nature is specific to “Love” and not any other emotion.

This article showed that in Persian, like English, “Love” has a double nature in terms of metaphorical conceptualization in that it shows the characteristics of emotions and human relationships at the same time. The novel usage of corpus in this study was done for the first time in Persian language studies of metaphor. Findings of this kind help researchers get closer to the relationship between different metaphorical systems which in turn facilitates our knowledge of how metaphors are produced and perceived in human languages.

**Keywords:** Conceptual Theory of Metaphor, Emotions, Human Relationships, Double Nature



# مطالعه راهبردهای حفظی، یادافزا و متنی و بررسی اثرات این راهبردها بر یادگیری واژگان زبان آموزان سطح پیشرفته ایرانی<sup>۱</sup>

محمد ظهرابی<sup>۲</sup>

پریا تدین<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۰۶

نوع مقاله: پژوهشی

## چکیده

راهبردهای یادگیری واژگان می‌توانند روند فراگیری زبان را تسهیل نمایند. پژوهش حاضر بر آن است تا به بررسی سه نوع رایج راهبردهای یادگیری واژگان - مشتمل بر حفظی، یادافزا و یادگیری واژه در متن و جمله - پردازد که به وسیله زبان آموزان سطح پیشرفته ایرانی انجام شده است. روش پژوهش، شبه تجربی است که دربرگیرنده سه گروه آزمایشی و یک گروه گواه است. هشتاد زبان آموز دختر ایرانی در سطح پیشرفته (۲۰ نفر در هر گروه)، در این پژوهش شرکت کردند که بر اساس آزمون تعیین سطح سریع، ارزیابی شدند.

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.26679.1718

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، استاد یار دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)؛

mzohrabi@tabrizu.ac.ir

<sup>۳</sup> کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه تبریز؛ ptadayyon@tabrizu.ac.ir

حدود صد و پنجاه واژه از کتاب «واژه‌های ضروری بارونز برای تافل» برای آموزش دهی برگزیده شدند. این واژه‌ها در سه روش گوناگون به صورت حفظی، یادافزا و یادگیری واژه با متن و جمله، به وسیله پژوهشگران در پنجاه جلسه به یادگیرندگان، آموزش داده شد. همچنین دو پس‌آزمون آنی و تأخیری از یادگیرندگان انجام شد. یافته‌ها با نرم‌افزار اس.پی.اس.اس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. این بررسی ثابت کرد که تفاوت معناداری میان گروه‌های آزمایشی و گروه گواه وجود دارد. یافته‌های پژوهش نشان داد که افرادی که با راهبرد یادافزا و با بهره‌گیری از کلیدواژه، آموزش داده شدند، بیشترین میانگین را در پس‌آزمون‌های آنی (با میانگین ۳۹/۳) و تأخیری (با میانگین ۳۹) داشتند و در مقایسه با گروه‌های دیگر عملکرد بهتری را از خود نشان دادند. این یافته‌ها می‌تواند در توسعه روش‌های مؤثر آموزش واژه برای آموزگاران زبان انگلیسی مفید باشند. همچنین، این پژوهش در تلاش بود به زبان‌آموزان کمک نماید تا راهبرد یادافزا را به عنوان یکی از روش‌های یادگیری واژه مورد استفاده قرار دهند.

**واژه‌های کلیدی:** روش حفظی، یادافزا، حفظ از طریق متن و جمله، راهبرد، توسعه واژه، راهبرد یادگیری واژه

## ۱. مقدمه

یادگیری واژه، یکی از اساسی‌ترین مرحله‌های یادگیری زبان دوم و زبان خارجی است. روند یادگیری واژه در زبان انگلیسی با به کارگیری راهبردهای گوناگون به وسیله زبان‌آموزان ساده‌تر می‌شود. اهمیت واژگان برای همه زبان‌آموزان روشن است. ویلکینز (Wilkins, 1972) بیان می‌کند «بدون یادگیری دستور زبان، امکان ارتباط و انتقال پیام در میزان بسیار کم وجود دارد، اما بدون یادگیری واژگان هیچ چیزی قابل درک و فهم نیست و قابلیت انتقال پیام به طور چشمگیری کاهش می‌یابد» (Wilkins, 1972, p. 111). کوک (Cook, 1991) بر این باور است که دستور زبان، الگوهای کلی را فراهم می‌کند، اما واژگان امکان بهره‌گیری از این الگوها را فراهم می‌سازند. روبین و تامپسون (Rubin & Thompson, 1994) معتقدند که نمی‌توان بدون داشتن دامنه گسترده‌ای از واژگان، به زبان خارجی سخن گفت و آن را درک کرد. همچنین امکان خواندن یا نوشتن آن زبان خارجی وجود ندارد. بنابراین یادگیری واژگان، قلب تسلط بر یک زبان خارجی است.

آموزگاران زبان می توانند راهبردهای یادگیری زبان را ارائه دهند تا راه را برای یادگیری واژگان هموار سازند. بنابراین مهمترین مسئله در یادگیری واژگان، یافتن راه مناسب برای یادگیری آن ها است. از آنجایی که واژگان یکی از ویژگی های اساسی مهارت های یادگیری زبان (گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن) هستند، زبان آموزان بهتر است از روش ها، تکنیک ها و رویکردهای کارآمد در راستای یادگیری واژه های جدید استفاده نمایند.

زبان آموزان ایرانی، همانند زبان آموزان در دیگر ناحیه های جهان، در روند گفت و گوی زبان انگلیسی دچار مشکل های گوناگونی هستند که این مشکل ها می توانند ناشی از کمبود دانش واژگانی باشد. بر پایه یافته های بهاری (Bahari, 1989)، زبان آموزان ایرانی بیشتر بر روی دستور تمرکز می کنند و اهمیت کمابیش کمتری برای یادگیری واژگان در نظر می گیرند. بر پایه یافته های او یکی از مشکلات اصلی تفکر قدیمی است که فقط دانش در زمینه الگوهای دستوری زبان، برای آموزش دهی زبان کافی است. بنابراین برای روان شناسی زبان، زبان شناسی، آموزش و روش شناسی اهمیت محدودی در نظر گرفته اند. بر پایه دیدگاه وی بررسی راهبردهای یادگیری واژه ها، در کشوری همچون ایران که آموزگاران زبان بیشتر بر روی آموزش دستور متمرکز هستند، لازم است.

هر چند پژوهش های گوناگونی در پیوند با راهبردهای یادگیری واژه در ایران وجود دارد (مقاله های فارسی؛ علوی و کیوان پناه (Alavi & Kavianpanah, 2006)، کشاورز و همکاران (Keshavarz et al., 2006)، رضایی و آغازیان (Rezaei & Aghaziyan, 2008) و مقاله های انگلیسی، اسلامی راسخ و رنجیری (Eslami Rasekh & Ranjbari, 2003)، فهیم و کمیجانی (Fahim & Komijani, 2011)، پیش قدم و همکاران (Pishghadam, 2010)، خطیب و همکاران (Khatib et al., 2011)، پیش قدم و شایسته (Pishghadam & Shayesteh, 2016)). این در حالی است که مقایسه سه نوع رایج راهبردهای یادگیری واژگان (مشمول بر حفظی<sup>۱</sup>، یاد افزا<sup>۲</sup> و متنی) مابین زبان آموزان سطح پیشرفته (انتخاب شده با روش نمونه گیری راحت یا مصلحتی)، نکته ای مهم و قابل توجه است که مورد بررسی قرار نگرفته است. این مسئله نیازمند پژوهشی جداگانه بوده که این پژوهش به آن پرداخته است. تصور بر این است که یافته های این پژوهش بتواند به دانش زبان آموزان در پیوند با بهره گیری درست از این سه نوع راهبرد بیافزاید.

<sup>1</sup> rote memorization

<sup>2</sup> mnemonic memorization



### ۱.۱. مطالعات مربوط به راهبردهای یادگیری واژگان

علوی و کیوان پناه (Alavi & Kavianpanah, 2006) راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری واژه توسط دانشجویان ایرانی را بررسی کردند. بر پایه یافته‌های پژوهش آن‌ها، دانشجویان ایرانی در فرایند یادگیری واژه از راهبردهای شناختی و فراشناختی بهره می‌برند. این پژوهش، همچنین نشان‌دهنده تأثیر رشته دانشگاهی دانشجویان بر انتخاب راهبردهای یادگیری است. یافته‌های پژوهش آن‌ها که نمایانگر تأثیر مثبت استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در پیشرفت زبان آموزان است. بر این اساس، آن‌ها پیشنهاد کردند که زبان آموزان با راهبردهای یادگیری واژه بیشتر آشنا شده و با بهره‌گیری از آن‌ها تشویق شوند.

کشاوری و همکاران (Keshavarz et al., 2006)، تأثیر آموزش راهبرد ترسیم معنایی بر یادگیری واژگان، توسط فراگیران زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار دادند. طی هشت جلسه آموزشی، گروه‌های تجربی پس از خواندن هر متن، آموزش راهبرد ترسیم معنایی را دریافت کردند و سپس تمرین‌ها را انجام دادند. در گروه‌های شاهد، چگونگی بهره‌گیری از راهبرد ترسیم معنایی به دانش آموزان آموزش داده نشد. آن‌ها فقط بر پایه روش‌های معمول و سنتی واژه‌های انگلیسی را آموختند. به بیان دیگر، آن‌ها متن را خواندند، فعالیت‌ها و تمرین‌ها را انجام دادند و واژه‌های جدید موجود در متن‌ها و تمرین‌ها معرفی شدند. در پایان پژوهش، یک پس‌آزمون اجرا شد. یافته‌های پس‌آزمون نشان داد که تفاوت معناداری میان میانگین گروه‌های تجربی و شاهد وجود دارد. اسلامی راسخ و رنجبری (Eslami Rasekh & Ranjbari, 2003)، تأثیر تدریس مستقیم راهبردهای فراشناختی را بر روی دانش لغوی زبان آموزان سطح متوسط مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که آموزش مستقیم راهبردهای فراشناختی، تأثیر مثبتی بر سطح واژه زبان آموزان دارد.

### ۲.۱. پژوهش‌های در پیوند با راهبرد حفظی

راهبرد یادگیری حفظی و یا حفظ از طریق تکرار، اغلب بدون ایجاد درک از روابط استدلالی دخیل در معانی واژه‌ها آموخته می‌شود (فرهنگ لغت آمریکایی). بر پایه دیدگاه اشمیت (Schmitt, 1997) راهبردهایی که «ارتباط بسیار اندکی با ذهن دارند» به عنوان راهبردهای حفظی، شناخته می‌شوند (همان، ۲۰۰۶). یادگیری از طریق راهبرد حفظی، نقش مهمی در راهبردهای یادگیری واژه دارد، زیرا توجه زیادی به خود واژه و تلفظ قائل است. برای یادگیری الفبای زبانی یا فهرست واژه‌های جدید یا افعال بی‌قاعده، ساده‌ترین روش یادگیری در کوتاه‌مدت، راهبرد حفظی است. بنابراین راهبرد حفظی نباید نادیده گرفته شود.

وو (Wu, 2014) یک روش حفظی برای یادگیری واژگان با استفاده از فهرست را ایجاد نمود و آن را روش تکرار دوره‌ای<sup>۱</sup> نامید. او در یافت که زبان‌آموزان، نزدیک به ۱۸۵۵ واژه را در طول بیست روز یاد گرفتند و به خاطر سپاری واژه‌ها به میزان ۹۱٪ در پس‌آزمون تأخیری، نشان از اثرگذاری روش تکرار دوره‌ای او دارد. سینهانتی و کیاو (Sinhaneti & Kyaw, 2012) به بررسی راهبرد حفظی میان زبان‌آموزان برلینی پرداختند. آن‌ها بیان کردند که برای موفقیت در استفاده درست از روش حفظی، بایستی درک درستی از نقش راهبرد حفظی در یادگیری واژگان و همچنین دیدگاه‌های زبان‌آموزان برلینی در پیوند با راهبرد حفظی، وجود داشته باشد. یافته‌های بررسی آن‌ها نشان داد که راهبرد حفظی در مقایسه با دیگر انواع راهبردها در میان زبان‌آموزان برلینی، فراگیرتر است. رشیدی و امید (Rashidi & Omid, 2011) نیز به بررسی دیدگاه‌های زبان‌آموزان ایرانی در پیوند با نقش راهبرد حفظی در یادگیری واژگان و تأثیر آن بر پیشرفت واژگانی آن‌ها پرداختند. در این بررسی، دو پرسش‌نامه (پرسش‌نامه زبان‌آموزان و آموزگاران) به همراه آزمون واژگان و آزمون مهارت زبانی استفاده شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که زبان‌آموزان معتقدند که راهبرد حفظی روشی مؤثر در یادگیری واژگان است. هر چند بهترین روش نیست و تمرین پی‌درپی و سازمان‌یافته تأثیر بیشتری در یادگیری واژگان دارد.

یو (Yu, 2011) دو راهبرد یادگیری واژگان (راهبرد حفظی و راهبرد یادگیری واژه با استفاده از جمله‌نویسی) را مورد بررسی قرار داد تا نشان دهد کدام‌یک از این راهبردها منجر به یادگیری طولانی‌مدت معانی و تلفظ واژگان می‌شوند. او دریافت که زبان‌آموزانی که از راهبرد حفظی بهره جستند، فقط در کوتاه‌مدت توانستند واژه‌ها را به یاد آورند، اما جمله‌نویسی منجر به فعال‌سازی حافظه بلندمدت شد. شریف‌فر و خویی (Shariffar & Khoii, 2013) نیز دو نوع راهبرد شناختی شامل راهبرد حفظی و نگاشت معنایی<sup>۲</sup> را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که هر چند هر دو گروه توانستند دامنه واژگانی خود را بهبود بخشند، اما تفاوت میانگین نمره‌های آن‌ها در پس‌آزمون، از جنبه آماری معنادار نبود. بنابراین، به این نتیجه رسیدند که دو گروه تفاوت چندانی ندارند. بنابراین، ارزیابی راهبرد حفظی به عنوان روشی نامؤثر در یادگیری واژه‌ها به‌جا نیست.

### ۳.۱. پژوهش‌های مربوط به راهبرد یاد افزا

دومین نوع راهبرد یادگیری واژه‌ها در این پژوهش، راهبرد یادافزا است. با توجه به گفته اشمیت

<sup>۱</sup> cyclical repetition technique

<sup>۲</sup> semantic mapping

(Schmitt, 1997)، روش یادافزا یا واژه کلیدی نوعی راهبرد حافظه‌ای است. او بر این باور است که بر خلاف راهبرد حفظی که در آن یادگیری و پردازش واژه سطحی و کم عمق است، هدف این راهبرد ایجاد یادگیری بهتر با پردازش عمیق‌تر است. وی معتقد است که این دو گونه مختلف پردازش را می‌توان با حافظه کوتاه‌مدت و بلندمدت پیوند زد. راهبرد حفظی با روش یادگیری طوطی‌وار فقط حافظه کوتاه مدت را درگیر می‌کند، در حالی که راهبرد یادافزا با به کارگیری حافظه بلندمدت، یادگیری را مفهومی‌تر می‌سازد.

بر پایه بررسی ساگارا و آلبا (Sagarra & Alba, 2006) در پیوند با حافظه کوتاه‌مدت، زبان‌آموزان گروه آزمایشی راهبرد یادافزا در مقایسه با گروه راهبرد حفظی عملکرد بهتری داشتند. همچنین، گروه آزمایشی راهبرد حفظی در مقایسه با گروه راهبرد نگاشت معنایی که در آن معادل واژه‌های زبان دوم به زبان اول، بر روی جدول نشان داده می‌شد، عملکرد بهتری داشتند. در پیوند با حافظه درازمدت نیز نمره‌های پس‌آزمون تأخیری پس از سه هفته نشان داد که بالاترین نمره در پیوند با راهبرد نگاشت معنایی (۳۱٪)، سپس راهبرد یادافزا (۲۶٪) و در پایان راهبرد حفظی (۲۳٪) بوده است. مرزبان و عظیمی عمولی (Marzban & Azimi Amoli, 2012) نیز به بررسی اثربخشی راهبرد یادافزا در بازیابی کوتاه‌مدت و درازمدت واژگان بین زبان‌آموزان مقطع راهنمایی پرداختند. زبان‌آموزان گروه آزمایشی از راهبرد یادافزا استفاده کردند، در حالی که گروه گواه این راهبرد را دریافت نکرد. یافته‌های به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌های پس‌آزمون یک و پس‌آزمون دو، برتری گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه را تأیید نمود. در نتیجه، راهبرد یادافزا به عنوان روشی مؤثر در یادگیری واژه نشان داده شد.

دو (Du, 2012) از راهبرد یادافزا در راستای تقویت زبان انگلیسی زبان‌آموزان سطح متوسط بهره جست. وی برای تعیین میزان تأثیر راهبرد یادافزا بر زبان‌آموزان نوجوان و بزرگسال، روش‌های گوناگونی را برگزیدند. او در پژوهش خود بررسی کرد که چه تعداد واژه توسط زبان‌آموزان یاد گرفته می‌شود، چه میزان نمره‌های آن‌ها افزایش می‌یابد و چقدر زبان‌آموزان قادر به یادگیری زبان انگلیسی به صورت مستقل هستند. در نتیجه، او دریافت که راهبرد یادافزا می‌تواند یادگیری زبان‌آموزان را بهبود بخشد. سیریکانجانوانگ (Siriganjanavong, 2013) نیز تأثیرات راهبرد یادافزا را در روند یادگیری و به خاطر سپاری واژگان مورد بررسی قرار داد. هدف این مطالعه، معرفی روش یادگیری واژه با استفاده از کلید واژه و راهبرد یادافزا به زبان‌آموزان مبتدی زبان انگلیسی بود. یافته‌های به‌دست‌آمده نشان داد که در مقایسه با روش‌های ترکیبی، واژه‌های تدریس شده با راهبرد یادافزا بهتر می‌توانند در حافظه کوتاه‌مدت و طولانی مدت بر جای

بماند. همچنين، نعمتی (Nemati, 2010) تأثیر تدریس از طریق راهبرهای حافظه‌ای (از قبیل راهبرد یادافزا) را مورد بررسی قرار داد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که زبان‌آموزان گروه آزمایشی هم در کوتاه‌مدت و هم در طولانی‌مدت، نسبت به گروه گواه برتری داشتند که اهمیت راهبردهای حافظه‌ای بر پایه این پژوهش کاملاً آشکار می‌شود. این بررسی نشان داد که تدریس راهبردهای حافظه‌ای به زبان‌آموزان، می‌تواند دانش واژگانی آن‌ها را گسترش دهد. در این راستا، احمدی صفا و حمزوی (Ahmadi Safa & Hamzavi, 2013) تأثیر استفاده از راهبرد یادافزا و کلید واژه‌ها را در روند یادگیری و به خاطر سپاری واژه‌ها در حافظه بلندمدت مورد بررسی قرار دادند. گروه آزمایشی واژگان را با استفاده از راهبرد یادافزا و کلید واژه فرا گرفتند، در حالی که گروه گواه فقط معانی واژه‌ها را از بر کردند. یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که گروه آزمایشی که با استفاده از راهبرد یادافزا واژه‌ها را فرا گرفتند، نسبت به گروه گواه، برتری داشتند.

#### ۱.۴. پژوهش‌های در پیوند با راهبرد یادگیری واژه‌ها با استفاده از متن و جمله

بر پایه طبقه‌بندی اشمیت (Schmitt, 1997)، راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله، به معنای حدس زدن معنای واژه‌ها با کمک متن است. بر خلاف یادگیری واژه‌ها در خارج از متن، این نوع یادگیری واژه کاملاً اتفاقی بوده است و بستگی به متنی دارد که زبان‌آموز با آن روبه‌رو می‌شود. بر پایه دیدگاه اشمیت (Schmitt, 1997) یادگیری واژگان از طریق این راهبرد، نظام‌مند نیست. آریکان و طرف (Arikan & Taraf, 2010) اثربخشی بهره‌گیری از روش‌های سنتی و متنی برای افزایش دانش واژگان زبان‌آموزان در کلاس درس را بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که گروه آزمایشی که واژه‌ها را از طریق متن و جمله فرا می‌گرفتند در مقایسه با گروه گواه برتری داشتند.

رضایی و دژآرا (Rezaee & Dezhara, 2011) تأثیر آموزش واژگان را با استفاده از آن‌ها در متن‌های مورد علاقه زبان‌آموزان و متنی که زبان‌آموزان علاقه چندانی به آن‌ها نداشتند، مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های آن‌ها به طور کلی ثابت کرد که زبان‌آموزان در متن‌های مورد علاقه خود، واژگان را بهتر فرا می‌گیرند. امیریان و مومنی (Amirian & Momeni, 2012) نیز به بررسی کارایی دو نوع روش یادگیری واژگان، شامل یادگیری واژه‌ها در متن<sup>۱</sup> و در خارج از متن، پرداختند. زبان‌آموزان در گروه آزمایشی متنی، واژه‌های موجود در متن را استخراج کرده و معانی آن‌ها را با استفاده از متن موجود به دست می‌آوردند. برخلاف پژوهش‌های پیشین مورد

<sup>۱</sup> contextualized memorization

اشاره، یافته‌های این بررسی نشان داد که زبان‌آموزان در گروه غیرمتنی در مقایسه با گروه متنی برتری داشتند. در نتیجه، می‌توان گفت که یادگیری با استفاده از ترجمه و معانی واژه‌های خارج از متن، در بهبود دانش واژگانی زبان‌آموزان مؤثرتر است. از سوی دیگر، موندریا (Mondria, 2003) به بررسی یادگیری واژه‌ها با استخراج معانی آن‌ها از متن و یادگیری معانی واژگان در خارج از متن و با استفاده از ترجمه آن‌ها پرداخت. یافته‌های این بررسی نشان داد که روش نخست (یادگیری واژه با کشف معانی آن‌ها از متن) منجر به سطح مشابهی از یادگیری واژه‌ها با استفاده از روش دوم می‌شود، با این تفاوت که روش نخست، نسبتاً وقت‌گیر بوده و بنابراین تأثیر کمتری دارد. رحیمی (Rahimi, 2014) تأثیر روش ارائه واژگان (کدبندی، خوشه‌بندی موضوعی و متنی) در تشخیص و تولید آن‌ها را مورد بررسی قرار داد. او متوجه شد که روش ارائه واژگان، بر میزان تشخیص آن‌ها اثر معناداری ندارد. هر چند، اختلاف چشمگیری مابین تأثیرهای شماره‌بندی، خوشه‌بندی موضوعی و متنی در تولید واژه‌ها وجود دارد و خوشه‌بندی موضوعی بیشتر به تولید واژگان کمک می‌کند.

خو و همکاران (Xu et al., 2018) نقش متن‌ها را در حفظ واژگان مورد بررسی قرار دادند. مفاهیم مورد استفاده در این بررسی، فهرست واژگان، جمله و متن بودند. با استفاده از پس‌آزمون‌های آنی و تأخیری، مشخص شد که گروه آزمایشی که واژه‌ها را در جمله دریافت می‌کردند، عملکرد بهتری داشتند. پژوهش حاضر در راستای پاسخ به چهار پرسش زیر به انجام رسیده است: نخست اینکه، آیا راهبرد حفظی، نقشی در پیشرفت واژگانی زبان‌آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه‌مدت و بلندمدت دارد؟ دوم آنکه، آیا راهبرد یادافزا، نقشی در پیشرفت واژگانی زبان‌آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه‌مدت و بلندمدت دارد؟ سوم اینکه، آیا راهبرد یادگیری واژه با استفاده از جمله و متن، نقشی در پیشرفت واژگان زبان‌آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه‌مدت و بلندمدت دارد؟ در پایان، کدام راهبرد (حفظی، یادافزا، حفظ واژه با استفاده از متن و جمله) تأثیر بیشتری در پیشرفت واژگان زبان‌آموزان ایرانی، در پس‌آزمون‌های آنی و تاخیری دارد؟

## ۲. روش انجام پژوهش

### ۲.۱. شرکت‌کننده‌ها

شرکت‌کننده‌های پژوهش حاضر، مشتمل بر هشتاد زبان‌آموز دختر در محدوده سنی ۲۰-۲۵ سال (۲۰ نفر به ازای هر گروه) از سه مؤسسه یادگیری زبان انگلیسی است. آن‌ها در سطح مهارتی

پیشرفته، پس از گذراندن سطح‌های پایه و متوسط، در این مؤسسه‌ها مشغول به یادگیری زبان انگلیسی بودند.

## ۲.۲. ابزار گردآوری داده‌ها

برای انتخاب زبان‌آموزان سطح پیشرفته، آزمون تعیین سطح استاندارد دانشگاه آکسفورد و دانشگاه کمبریج (نسخه دوم) (Quick Oxford Placement Test, 2004) مورد استفاده قرار گرفت. این آزمون مشتمل بر شصت پرسش چهارگزینه‌ای، درک مطلب، واژگان و بخش‌های دستور زبان است. برخی از ویژگی‌های کلیدی این آزمون از این قرارند:

نخست اینکه، به وسیله کارشناسان طراحی شده و در سراسر جهان آزمون شده که منجر به دستیابی به یافته‌های دقیق و قابل اعتماد شده است. دوم آنکه، برای زبان‌آموزان در تمامی سطح‌های سنی، طراحی شده است. در پایان، قابلیت اجرایی به صورت برخط در نظر گرفته شده است که زبان‌آموزان می‌توانند در هر مکان و موقعیتی آزمون را انجام دهند. پایایی این آزمون ۹۰٪ محاسبه شد، که نمایانگر معتبر بودن این آزمون است.

یکی دیگر از ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، نسخه ششم کتاب «کلمات ضروری بارونز برای تافل» بود. این کتاب واژگان، ویژه زبان‌آموزانی است که برای شرکت در آزمون تافل، آیلتس و دیگر آزمون‌ها، آماده می‌شوند. این کتاب به وسیله پژوهشگران به عنوان مرجع واژگان برای تدریس به زبان‌آموزان پژوهش حاضر، انتخاب شد. حدود صد و پنجاه واژه از این کتاب برگزیده شد که در هر یک از چهار گروه با استفاده از سه روش (حفظی، یادافزا و حفظ معنی واژه‌ها از طریق متن) برای زبان‌آموزان آموزش داده شدند. هر چند، گروه گواه هیچ یک از این راهبردها را دریافت نکرد. این واژه‌ها با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی از کتاب «کلمات ضروری بارونز برای تافل» برگزیده شدند. دلیل انتخاب ۱۵۰ واژه ایجاد برنامه‌ای متناسب با یک نیم‌سال تحصیلی آموزشی بود که در آن واژه‌ها با سه روش مورد اشاره به زبان‌آموزان ارائه شوند. آخرین ابزار به کاررفته در این پژوهش وب‌گاه «[www.edubridge.ir](http://www.edubridge.ir)» است. این وب‌گاه برای جلوگیری از هرگونه اشتباه احتمالی در روند نمره‌دهی، به کار گرفته شد. طراحی وب‌گاه به وسیله پژوهشگران انجام گرفته است. شبکه پیوند به اینترنت به وسیله پژوهشگران برای زبان‌آموزان فراهم شد. تمامی آزمون‌های این پژوهش مشتمل بر آزمون تعیین سطح، پیش‌آزمون، پس‌آزمون‌های آنی و تأخیری با استفاده از این وب‌گاه، در دسترس همه زبان‌آموزان قرار گرفت. ویژگی منحصر به فرد این وب‌گاه، حالت گام به گام و مرحله‌ای آن است، به گونه‌ای که پیش از

اجرای مرحله نخست، امکان دسترسی به مرحله‌های دیگر، از شرکت‌کننده‌ها از بین رفته‌است. همچنین، با وجود نام‌های کاربری و رمز عبور متفاوت برای هر زبان‌آموز، ترتیب پرسش‌ها برای زبان‌آموزان متفاوت بود؛ بنابراین احتمال تقلب تا اندازه‌ی زیادی کاهش یافت.

### ۲.۳. روش انجام پژوهش

رونوشت رضایت به منظور آگاهی پژوهشگران از سطح رضایت داوطلبان<sup>۱</sup> زبان‌آموزان برای شرکت در پژوهش، میان آن‌ها پخش شد. هدف از این فرآیند، ارائه اطلاعات کافی در مورد پژوهش به شرکت‌کنندگان بود تا بتوانند تصمیم آگاهانه در مورد شرکت در این مطالعه یا ادامه مشارکت در مرحله‌های پسین آن را داشته باشند. بررسی مقدماتی<sup>۱</sup> برای صرفه‌جویی در زمان و هزینه، پیش از اجرای کامل این پژوهش انجام گرفت که به یافته‌های دقیق‌تر انجامید. آزمون تعیین سطح در این پژوهش برای انتخاب زبان‌آموزانی که مهارت زبانی آن‌ها کمابیش یکسان بود، استفاده شد. اگر چه این زبان‌آموزان بر پایه قانون‌های مؤسسه‌های یادگیری زبان انگلیسی، در کلاس‌های پیشرفته مشغول یادگیری زبان انگلیسی بودند. با این وجود، آزمون تعیین سطح، سطح پیشرفته شرکت‌کنندگان را ثابت کرد. این آزمون نیز، با بهره‌گیری از وب‌گاه «[www.edubridge.ir](http://www.edubridge.ir)» برگزار گردید. در طی این روند، ۱۲۰ زبان‌آموز شرکت کردند و هشتاد نفر که نمره آن‌ها بالاتر از میانگین بود، برگزیده شدند و به صورت تصادفی به سه گروه آزمایش و یک گروه گواه گروه‌بندی شدند. این گونه دسته‌بندی، اعتبار داخلی مطالعه را افزایش داد. دلیل بهره‌گیری از زبان‌آموزان سطح پیشرفته در این مقاله، در دسترس نبودن زبان‌آموزهای سطح مبتدی و متوسط بود که به این منظور از روش نمونه‌گیری راحت یا مصلحتی، استفاده شد.

پیش از اجرای پژوهش، چهل پرسش تستی چهار گزینه‌ای واژگان به همراه ده پرسش همتایابی، که به گروه بررسی مقدماتی نیز داده شده بود، به عنوان پیش‌آزمون به وسیله پژوهشگران مورد استفاده قرار گرفت. پیش‌آزمون نیز از طریق وب‌گاه اشاره‌شده، اجرا شد. در طول پیش‌آزمون هر چهار گروه، پژوهشگران در کلاس حضور داشتند. پس از پایان پیش‌آزمون، هر گروه آزمایشی یک نوع راهبرد یادگیری واژگان را در کلاس دریافت کردند.

پژوهشگران به ترتیب برای سه گروه آزمایشی راهبردهای حفظی، یادافزا و حفظ با استفاده از متن و جمله را ارائه کردند. در گروه راهبرد حفظی، فهرستی از واژه‌ها به زبان‌آموزان ارائه شد و پژوهشگران از آن‌ها درخواست کردند تا معنای موجود برای هر واژه را در بازه زمانی تعیین شده را

<sup>1</sup> pilot test

با استفاده از تکرار گوناگون حفظ کنند (برای نمونه «justify»، «absolve» و «Vindicate»). در گروه راهبرد یادافزا به ازای هر واژه، کلید واژه‌ای به زبان‌آموزان ارائه شد که با کمک کلیدواژه معانی واژه‌ها به آن‌ها آموزش داده شد (برای نمونه، کلید واژه مربوط به واژه «Salavation»، صلوات است که راه نجات و رستگاری است). در گروه راهبرد متنی، واژه‌ها در جمله‌ها به زبان‌آموزان آموزش داده شدند (برای نمونه، واژه «Besiege»، در جمله «star The the besieged photographers press movie». به زبان‌آموزان آموزش داده شد).

تعداد صد و پنجاه واژه از کتاب واژه‌های ضروری برای تافل بارونز، برای هر گروه با سه راهبرد جداگانه، آموزش داده شد. گروه گواه روش رایج ارائه، تمرین و تولید<sup>۱</sup> را دریافت کرد. در گروه گواه واژه‌ها همچون روش رایج کلاس درسی مانند آموزش‌دهی با استفاده از ترجمه واژه‌ها، انجام گرفت. تکرار به صورت فاصله‌ای انجام می‌گرفت؛ بنابراین، متفاوت با تکرار همیشگی واژه‌ها در روش حفظی بود. همچنین گاهی واژه‌های هم‌معنا و متضاد واژه‌ها و نیز توصیف و تعریف مربوط به آن‌ها، به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شد. آموزش‌دهی به مدت نود دقیقه و طی پنجاه جلسه انجام شد. پس از جلسه‌های آموزش‌دهی، آزمونی شامل چهار پرسش چهارگزینه‌ای و ده پرسش همتایابی، به عنوان پس‌آزمون آنی، برای هر چهار گروه ارائه شد. این آزمون با استفاده از وب‌گاه «www.edubridge.ir» انجام شد. در این آزمون، ترتیب پرسش‌ها و برخی از آن‌ها برای افزایش اعتبار محتوا، به وسیله پژوهشگران تغییر یافته بود. دو هفته پس از پس‌آزمون آنی، پس‌آزمون تأخیری شامل چهار پرسش چهارگزینه‌ای و ده پرسش همتایابی، مابین چهار گروه توسط وب‌گاه اشاره‌شده، انجام گرفت. این آزمون میزان بازیابی واژه‌ها را در سه گروه اندازه‌گیری کرد.

### ۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

#### ۳.۱. پاسخ به پرسش نخست پژوهش

پرسش نخست پژوهش: آیا راهبرد حفظی، نقش مهمی در پیشرفت واژگانی زبان‌آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه‌مدت و بلندمدت دارد؟

**آمار توصیفی:** در جدول (۱)، میانگین نمره‌ها، انحراف معیار و تعداد شرکت‌کننده‌ها در گروه آزمایشی (راهبرد حفظی) و گروه گواه در کوتاه‌مدت و بلندمدت، ارائه شده‌است.



**جدول ۱: آمار توصیفی راهبرد حفظی و گروه گواه در کوتاهمدت و بلندمدت**

تعداد	انحراف معیار	میانگین	گروه ها
۲۰	۷,۹۰۰۳	۳۵,۹۰۰	گروه راهبرد حفظی
۲۰	۷,۱۶۶۲۶	۲۵,۷۵۰	گروه گواه
۴۰	۹,۰۴۶۵۷	۳۰,۸۲۵	کل
۲۰	۹,۰۴۵۳۵	۳۴,۶۵۰	گروه راهبرد حفظی
۲۰	۷,۶۱۲۱۴	۲۷,۰۵۰	گروه گواه
۴۰	۹,۱۰۴۹۴	۳۰,۸۵۰	کل

با توجه به جدول (۱)، میانگین نمره‌های گروه آزمایشی در پس آزمون آنی (میانگین = ۳۵/۹، انحراف معیار = ۷/۹) و تأخیری (میانگین = ۳۴/۶۵، انحراف معیار = ۹/۰۴) بیشتر از میانگین نمره‌های گروه گواه در پس آزمون آنی (میانگین = ۲۵/۷۵، انحراف معیار = ۷/۱۶) و تأخیری (میانگین = ۲۷/۰۵، انحراف معیار = ۷/۶۱) است.

**آمار استنباطی:** برای مقایسه اثربخشی راهبرد حفظی در مقایسه با گروه گواه بر پیشرفت واژگان زبان آموزان پیشرفته در ایران، تجزیه و تحلیل یک طرفه کوواریانس بین گروهی<sup>۱</sup> انجام شد. متغیر مستقل، نوع تعامل (راهبرد حفظی و گروه گواه) و متغیر وابسته شامل نمره‌های پس آزمون بود. نمره‌های شرکت کننده‌ها در پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی در تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفت.

جدول (۲) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری مابین گروه گواه و گروه راهبرد حفظی در پس آزمون آنی وجود دارد. مقدار سطح معناداری یا (sig = ۰/۰۰) است که کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین در پس آزمون آنی، گروه راهبرد حفظی نسبت به گروه گواه برتری دارد.

**جدول ۲: آزمون اثرات بین گروهی راهبرد حفظی<sup>۲</sup>**

منبع	مجموع توان دوم	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا
مدل تصحیح شده	۲۶۱۶/۰۲۰۸	۲	۱۳۰۸/۰۱۰	۸۴/۰۵۷	۰/۰۰۰	۰/۸۲۰
عرض از مبدأ	۲۷/۹۹۴	۱	۲۷/۹۹۴	۱/۷۹۹	۰/۱۸۸	۰/۰۴۶
متغیر کمکی	۱۵۸۵/۷۹۵	۱	۱۵۸۵/۷۹۵	۱۰۱/۹۰۹	۰/۰۰۰	۰/۷۳۴
گروه ها	۶۸۴/۹۴۷	۱	۶۸۴/۹۴۷	۴۴/۰۱۷	۰/۰۰۰	۰/۵۴۳
خطا	۵۷۵/۷۵۵	۳۷	۱۵/۵۶۱			
کل	۴۱۱۹۹/۰۰۰	۴۰				
کل تصحیح شده	۳۱۹۱/۷۷۵	۳۹				

<sup>۱</sup> ANCOVA

<sup>۲</sup> در این جدول، متغیر وابسته، نمره‌ها هستند. همچنین (۰/۸۱۰ = مربع آر تصحیح شده) = ۰/۸۲۰ = مجذور آر. است.

جدول (۳)، مقدار ( $\text{sig} = 0/00$ ) یا سطح معناداری را نشان می‌دهد که کمتر از  $0/05$  است. بنابراین، تفاوت معناداری در نمره‌های پس‌آزمون تأخیری مابین دو گروه راهبرد حفظی و گروه گواه وجود دارد. بنابراین، با آشکاری اثرگذاری روش حفظی بر سطح واژگانی زبان‌آموزان، عدم تأثیرگذاری روش حفظی در روند یادگیری واژگان رد می‌شود.

### جدول ۳: آزمون اثرات بین گروهی راهبرد حفظی در پس‌آزمون تأخیری<sup>۱</sup>

منبع	مجموع توان دوم (III)	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا
عرض از مبدأ	۷۶۰۷۶/۱۱۲	۱	۷۶۰۷۶/۱۱۲	۶۲۲/۸۹۳	۰/۰۰۰	۰/۹۴۳
گروه‌ها	۱۵۷۵/۳۱۲	۱	۱۵۷۵/۳۱۲	۱۲/۸۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۵۳
خطا	۴۶۴۱/۰۷۵	۳۸	۱۲۲/۱۳۴			

### ۳.۲. پاسخ به پرسش دوم پژوهش

پرسش دوم پژوهش: آیا راهبرد یادافزا، نقش مهمی در پیشرفت واژگانی زبان‌آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه‌مدت و بلندمدت دارد؟

**آمار توصیفی:** در جدول (۴) میانگین نمره‌ها، انحراف معیار و تعداد شرکت‌کنندگان در گروه آزمایشی (راهبرد یادافزا) و گروه گواه در کوتاه‌مدت و بلندمدت ارائه شده‌است.

### جدول ۴: آمار توصیفی راهبرد یادافزا و گروه گواه در کوتاه‌مدت و بلندمدت

تعداد	انحراف معیار	میانگین	گروه‌ها
۲۰	۵,۴۲۰۲۳	۳۹,۳۰۰۰	گروه راهبرد یادافزا
۲۰	۷,۱۶۶۲۶	۲۵,۷۵۰۰	گروه گواه
۴۰	۹,۲۹۵۶۸	۳۲,۵۲۵۰	کل
۲۰	۵,۳۸۰۲۸	۳۹,۰۰۰۰	گروه راهبرد یادافزا
۲۰	۷,۶۱۲۱۴	۲۷,۰۵۰۰	گروه گواه
۴۰	۸,۸۸۵۲۷	۳۳,۰۲۵۰	کل

با توجه به جدول (۴)، مابین میانگین نمره‌های پس‌آزمون آنی در گروه آزمایشی راهبرد یادافزا (میانگین:  $39/3$ ، انحراف معیار =  $5/42$ ) و گروه گواه (میانگین =  $25/75$ ، انحراف معیار =  $5/42$ )،

<sup>۱</sup> در این جدول، متغیر تغییر یافته، میانگین است.

۳۴۶ / مطالعه راهبردهای حفظی، یادافزا و متنی و بررسی اثرات این راهبردها بر یادگیری واژگان زبان آموزان ...

تفاوت چشمگیری وجود دارد. همچنین میانگین نمره‌های گروه آزمایشی یادافزا (میانگین = ۳۹، انحراف معیار = ۵/۳۸) و گروه گواه (میانگین: ۲۷/۰۵، انحراف معیار = ۷/۶۱) در پس‌آزمون تأخیری دارای تفاوت چشمگیری هستند.

**آمار استنباطی:** به منظور مقایسه اثربخشی راهبرد یادافزا در مقایسه با گروه گواه بر پیشرفت واژگان زبان آموزان پیشرفته در ایران، تجزیه و تحلیل یک طرفه کوواریانس بین گروهی<sup>۱</sup> انجام شد. متغیر مستقل، نوع تعامل (راهبرد یادافزا و گروه گواه) بود و متغیر وابسته شامل نمره‌های پس‌آزمون آنی و تأخیری بود. نمره‌های شرکت‌کنندگان در پیش‌آزمون به عنوان متغیر در تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفت.

جدول (۵) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری مابین گروه گواه و گروه راهبرد یادافزا در پس‌آزمون آنی وجود دارد. مقدار (sig = ۰۰/۰) است که کمتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین در پس‌آزمون آنی، گروه راهبرد یادافزا نسبت به گروه گواه برتری دارد.

#### جدول ۵: آزمون اثرات بین‌گروهی راهبرد یادافزا<sup>۲</sup>

منبع	مجموع توان دوم	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا
مدل تصحیح شده	۲۸۵۵/۹۶۶ a	۲	۱۴۲۷/۹۸۳	۱۰۲/۷۹۱	۰/۰۰۰	۰/۸۴۷
عرض از مبدأ	۳۱۷/۷۳۹	۱	۳۱۷/۷۳۹	۲۲/۸۷۲	۰/۰۰۰	۰/۳۸۲
متغیر کمکی	۱۰۱۹/۹۴۱	۱	۱۰۱۹/۹۴۱	۷۳/۴۱۸	۰/۰۰۰	۰/۶۶۵
گروه‌ها	۱۳۱۳/۲۶۱	۱	۱۳۱۳/۲۶۱	۹۴/۵۳۳	۰/۰۰۰	۰/۷۱۹
خطا	۵۱۴/۰۰۹	۳۷	۱۳/۸۹۲			
کل	۴۵۶۸۵/۰۰۰	۴۰				
کل تصحیح شده	۳۳۶۹/۹۷۵	۳۹				

جدول (۶) مقدار سطح معناداری یا (sig = ۰/۰۰) را نشان می‌دهد که کمتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، تفاوت معناداری در نمره‌های پس‌آزمون تأخیری مابین دو گروه راهبرد یادافزا و گروه گواه وجود دارد. بنابراین با توجه به این تجزیه و تحلیل و میزان معناداری، فرضیه عدم تأثیرگذاری راهبرد یادافزا رد شده و تأثیر قابل توجه راهبرد یادافزا بر سطح واژگانی زبان آموزان آشکار می‌شود.

<sup>۱</sup> ANCOVA

<sup>۲</sup> در این جدول، متغیر وابسته، نمره‌ها هستند. همچنین (۰/۸۳۹ = مربع آر تصحیح شده) = ۰/۸۴۷ = مجذور آر. a.

### جدول ۶: آزمون اثرات بین گروهی راهبرد یادافزا در پس آزمون تأخیری<sup>۱</sup>

منبع	مجموع توان دوم (III)	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا
عرض از مبدأ	۸۵۹۳۶/۰۵۰	۱	۸۵۹۳۶/۰۵۰	۱/۰۵۸E۳	۰/۰۰۰	۰/۹۶۵
گروه ها	۳۲۵۱/۲۵۰	۱	۳۲۵۱/۲۵۰	۴۰/۰۲۶	۰/۰۰۰	۰/۵۱۳
خطا	۳۰۸۶/۷۰۰	۳۸	۸۱/۲۲۹			

### ۳.۳. پاسخ به پرسش سوم پژوهش

پرسش سوم پژوهش: آیا راهبرد یادگیری واژه با استفاده از جمله و متن، نقش مهمی در پیشرفت واژگان زبان آموزان ایرانی سطح پیشرفته در کوتاه مدت و بلندمدت دارد؟

**آمار توصیفی:** در جدول (۷) میانگین نمره‌ها، انحراف معیار و تعداد شرکت کنندگان در گروه آزمایشی (راهبرد یادگیری واژه با استفاده از جمله و متن) و گروه گواه در کوتاه مدت و بلندمدت ارائه شده است.

### جدول ۷: آمار توصیفی گروه آزمایشی راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله و گروه گواه در کوتاه مدت و بلندمدت

تعداد	انحراف معیار	میانگین	گروه ها
۲۰	۶,۱۵۸۲۲	۳۷,۳۵۰۰	گروه راهبرد متنی
۲۰	۷,۱۶۶۲۶	۲۵,۷۵۰۰	گروه گواه
۴۰	۸,۸۳۱۶۲	۳۱,۵۵۰۰	کل
۲۰	۶,۲۶۵۱۹	۳۷,۱۰۰۰	گروه راهبرد متنی
۲۰	۷,۶۱۲۱۴	۲۷,۰۵۰۰	گروه گواه
۴۰	۸,۵۵۸۶۶	۳۲,۰۷۵۰	کل

با توجه به جدول (۷)، میانگین نمره‌های گروه آزمایشی راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله (میانگین=۳۷/۳۵، انحراف معیار = ۶/۱۵) و گروه گواه (میانگین= ۲۵/۷۵، انحراف معیار = ۷/۱۶) در نمره‌های پس آزمون آنی متفاوت هستند. همچنین میانگین نمره‌های گروه آزمایشی راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله (میانگین= ۳۷/۱، انحراف معیار = ۶/۲۶) و گروه گواه (میانگین= ۲۷/۰۵، انحراف معیار = ۷/۶۱) در پس آزمون تأخیری تفاوت معناداری داشتند.

<sup>۱</sup> در این جدول، متغیر تغییر یافته، میانگین است.

**آمار استنباطی:** برای مقایسه اثربخشی راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله در مقایسه با گروه گواه بر پیشرفت واژگان زبان آموزان پیشرفته در ایران، تجزیه و تحلیل یک طرفه کوواریانس بین گروهی<sup>۱</sup> انجام شد. متغیر مستقل، نوع تعامل (راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله و گروه گواه) بود و متغیر وابسته شامل نمره‌های پس‌آزمون بود. نمره‌های شرکت‌کننده‌ها در پیش‌آزمون به عنوان متغیر در تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. جدول (۸) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری مابین گروه گواه و گروه راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله در پس‌آزمون آنی وجود دارد. مقدار سطح معناداری یا ( $\text{sig} = 0/00$ ) است که کمتر از  $0/05$  است؛ بنابراین در پس‌آزمون آنی، گروه راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله نسبت به گروه گواه برتری دارد.

**جدول ۸: آزمون اثرات بین گروهی راهبرد حفظ با استفاده از جمله و متن<sup>۲</sup>**

منبع	مجموع توان دوم	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجدور سهمی اتا
مدل تصحیح شده	۲۷۱۶/۲۲۶ a	۲	۱۳۵۸/۱۱۳	۱۵۴/۲۹۶	۰/۰۰۰	۰/۸۹۳
عرض از مبدأ	۱۱۰/۱۶۰	۱	۱۱۰/۱۶۰	۱۲/۵۱۵	۰/۰۰۱	۰/۲۵۳
متغیر کمکی	۱۳۷۰/۶۲۶	۱	۱۳۷۰/۶۲۶	۱۵۵/۷۱۸	۰/۰۰۰	۰/۸۰۸
گروه‌ها	۴۷۳/۱۱۴	۱	۴۷۳/۱۱۴	۵۳/۷۵۱	۰/۰۰۰	۰/۵۹۲
خطا	۳۲۵/۶۷۴	۳۷	۸/۸۰۲			
کل	۴۲۸۵۸/۰۰۰	۴۰				
کل تصحیح شده	۳۰۴۱/۹۰۰	۳۹				

جدول (۹) مقدار سطح معناداری یا ( $\text{sig} = 0/00$ ) را نشان می‌دهد که کمتر از  $0/05$  است. بنابراین، تفاوت معناداری در نمره‌های پس‌آزمون تاخیری مابین دو گروه راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله و گروه گواه وجود دارد. در نتیجه تأثیر گروه آزمایشی حفظ و یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله بر روی میزان یادگیری واژه به وسیله زبان‌آموزان پیشرفته ایرانی کاملاً آشکار است.

<sup>۱</sup>. ANCOVA

<sup>۲</sup> در این جدول، متغیر وابسته، نمره‌ها هستند.

**جدول ۹: آزمون اثرات بین گروهی راهبرد یادگیری و حفظ واژه با استفاده از متن و جمله در پس آزمون تأخیری<sup>۱</sup>**

منبع	مجموع توان دوم (III)	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجدور سهمی اتا
عرض از مبدأ	۸۰۹۶۲/۸۱۲	۱	۸۰۹۶۲/۸۱۲	۹۰۸/۶۰۰	۰/۰۰۰	۰/۹۶۰
گروه ها	۲۳۴۳/۶۱۲	۱	۲۳۴۳/۶۱۲	۲۶/۳۰۱	۰/۰۰۰	۰/۴۰۹
خطا	۳۳۸۶/۰۷۵	۳۸	۸۹/۱۰۷			

**۳.۴. پاسخ به پرسش چهارم پژوهش**

پرسش چهارم پژوهش: کدام راهبرد (حفظی، یادافزا، به یادسپاری واژه با استفاده از متن و جمله) تاثیر بیشتری در پیشرفت واژگان زبان آموزان سطح پیشرفته ایرانی، در پس آزمون های آنی و تاخیری دارد؟

**آمار توصیفی:** تفاوت در میانگین نمره ها مابین سه گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه در پس آزمون آنی، بسیار زیاد است. جدول ده میانگین نمره هر گروه را نشان می دهد:

**جدول ۱۰: آمار توصیفی سه گروه آزمایشی در پس آزمون آنی**

متغیر وابسته: نمرات	میانگین	انحراف معیار	تعداد
گروه آزمایشی راهبرد حفظی	۳۵/۹۰۰۰	۷/۹۰۰۰۳	۲۰
گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	۳۹/۳۰۰۰	۵/۴۲۰۲۳	۲۰
گروه آزمایشی راهبرد متنی	۳۷/۳۵۰۰	۶/۱۵۸۲۲	۲۰
گروه گواه	۲۵/۷۵۰۰	۷/۱۶۶۲۶	۲۰
کل	۳۴/۵۷۵۰	۸/۴۴۴۵۷	۸۰

همان گونه که در جدول (۱۰) دیده می شود، در پس آزمون آنی، گروه راهبرد یادافزا با میانگین ۳۰/۳۹ غالب بر گروه حفظ واژه با استفاده از متن و جمله با میانگین ۳۵/۳۷ است. با این وجود، گروه حفظ واژه با استفاده از متن و جمله غالب بر گروه راهبرد حفظی با میانگین ۹۰/۳۵ است. از سوی دیگر، گروه راهبرد حفظی غالب بر گروه کنترل با میانگین ۱۷۵/۲۷ است. بنابراین،

<sup>۱</sup> در این جدول، متغیر تغییر یافته، میانگین است.

۳۵۰ / مطالعه راهبردهای حفظی، یادافزا و متنی و بررسی اثرات این راهبردها بر یادگیری واژگان زبان آموزان ...

کاملاً روشن است که راهبرد یادافزا با بالاترین میانگین، بهترین نوع از میان سه راهبرد پیشنهادی این بررسی در پس آزمون آنی و مؤثرترین نوع در حافظه کوتاه مدت زبان آموزان است. همچنین تفاوت در میانگین نمره‌ها مابین سه گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه در پس آزمون تأخیری بسیار زیاد است. جدول (۱۱) میانگین نمره هر گروه در پس آزمون تأخیری را نشان می‌دهد:

جدول ۱۱: آمار توصیفی سه گروه آزمایشی در پس آزمون تأخیری

تعداد	انحراف معیار	میانگین	متغیر وابسته : نمرات
۲۰	۹/۰۴۵۳۵	۳۴/۶۵۰۰	گروه آزمایشی راهبرد حفظی
۲۰	۵/۳۸۰۲۸	۳۹/۰۰۰	گروه آزمایشی راهبرد یادافزا
۲۰	۶/۲۶۵۱۹	۳۷/۱۰۰۰	گروه آزمایشی راهبرد متنی
۲۰	۷/۶۱۲۱۴	۲۵/۰۵۰۰	گروه گواه
۸۰	۸/۷۵۳۸	۳۴/۴۵۰۰	کل

همان گونه که در جدول (۱۱) مشاهده می‌شود، در پس آزمون تأخیری نیز، گروه راهبرد یادافزا با میانگین ۳۹ غالب بر گروه حفظ واژه با استفاده از متن و جمله با میانگین ۳۷/۱۰ است. با این وجود، گروه حفظ واژه با استفاده از متن و جمله غالب بر گروه راهبرد حفظی با میانگین ۳۴/۶۵ است. از سوی دیگر، گروه راهبرد حفظی غالب بر گروه گواه با میانگین ۲۵/۰۵ است. بنابراین، کاملاً روشن است که راهبرد یادافزا با بالاترین میانگین، مفیدترین گونه از میان سه راهبرد پیشنهادی این پژوهش در پس آزمون تأخیری و مؤثرترین گونه در حافظه بلندمدت زبان آموزان است.

**آمار استنباطی:** همان گونه که در بخش‌های پیشین مشخص گردید، عملکرد هر سه گروه آزمایشی بهتر از گروه گواه بود. همچنین برتری راهبرد یادافزا نسبت به دو راهبرد دیگر نیز آشکار گردید. برای تکمیل این یافته‌ها، جدول (۱۲) نشان می‌دهد که مابین نمره‌های گروه‌های آزمایشی در پس آزمون‌های آنی و تأخیری در مقایسه با گروه گواه، تفاوت معناداری وجود دارد. مقدار سطح معناداری یا  $(sig= ۰/۰۰)$  است که کمتر از  $۰/۰۵$  است؛ بنابراین، گروه‌های آزمایشی بیش از گروه گواه در یادگیری واژگان موثر بودند. بر این پایه، یافته‌ها از جنبه آماری معنادار هستند.

جدول ۱۲: آزمون تأثیرات بین گروهی راهبرد حفظ با استفاده از جمله و متن<sup>۱</sup>

منبع	مجموع توان دوم	درجه آزادی	میانگین توان دوم	آمار F	سطح معناداری	مجذور سهمی اتا
مدل تصحیح شده	۴۳۸۹/۶۴۹ a	۴	۱۰۹۷/۴۱۲	۶۶/۱۶۸	۰/۰۰۰	۰/۷۷۹
عرض از مبدأ	۵۷۳/۵۷۵	۱	۵۷۳/۵۷۵	۳۴/۵۸۳	۰/۰۰۰	۰/۳۱۶
متغیر کمکی	۲۱۶۹/۳۹۹	۱	۲۱۶۹/۳۹۹	۱۳۲/۴۳۰	۰/۰۰۰	۰/۶۳۸
گروه ها	۱۴۲۷/۳۰۷	۳	۴۷۵/۷۶۹	۲۸/۶۸۶	۰/۰۰۰	۰/۵۳۴
خطا	۱۲۴۳/۹۰۱	۷۵	۱۶/۵۸۵			
کل	۱۰۱۲۶۸/۰۰۰	۸۰				
کل تصحیح شده	۵۶۳۳/۵۵۰	۷۹				

جدول ۱۳: آزمون تحلیل تعقیبی شفه در پس آزمون آنی

مقایسه متعدد

نمره ها	شفه	گروه ها	گروه ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری	۹۵٪ بازه اطمینان	
							حد پائینی	حد بالایی
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	*۴۰۰۰.۳-	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۷.	۴۸۳۲.۹-	۶۸۳۲.۲
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد متنی	*۴۵۰۰.۱-	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۶.	۵۳۳۲.۷-	۶۳۳۲.۴
		راهبرد حفظی	گروه گواه	*۱۵۰۰.۱۰	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۰۶۶۸.۴	۲۳۳۲.۱۶
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد حفظی	*۴۰۰۰.۳	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۷.	۶۸۳۲.۲-	۴۸۳۲.۹
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد متنی	*۹۵۰۰.۱	۱۲۷۶۱.۲	۰۴۰.	۱۳۳۲.۴-	۰۳۳۲.۸
		راهبرد یادافزا	گروه گواه	*۵۵۰۰.۱۳	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۴۶۶۸.۷	۶۳۳۲.۱۹
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد حفظی	*۴۵۰۰.۱	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۶.	۶۳۳۲.۴-	۵۳۳۲.۷
		گروه	گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	*۹۵۰۰.۱-	۱۲۷۶۱.۲	۰۴۰.	۹۳۳۲.۸-	۱۳۳۲.۴
		راهبرد متنی	گروه گواه	*۶۰۰۰.۱۱	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۵۱۶۸.۵	۶۸۳۲.۱۷
			گروه آزمایشی راهبرد حفظی	*۱۵۰۰.۱۰-	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۲۳۳۲.۱۶-	۰۶۶۸.۴-
		گروه گواه	گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	*۵۵۰۰.۱۳-	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۶۳۳۲.۱۹-	۴۶۶۸.۷-
			گروه آزمایشی راهبرد متنی	*۶۰۰۰.۱۱-	۱۲۷۶۱.۲	۰۰۰.	۶۸۳۲.۱۷-	۵۱۶۸.۵-

<sup>۱</sup> در این جدول متغیر وابسته، نمرات هستند. همچنین، (۰/۷۶۷ = مربع آر تصحیح شده) ۰/۷۷۹ = مجذور آر. است.



بر پایه آزمون تحلیل تعقیبی شفه در پس آزمون آنی (جدول ۱۳)، مشاهده می شود که تفاوت معناداری مابین گروه‌های آزمایشی حفظی، یادافزا و متنی وجود دارد. همچنین، تفاوت معناداری مابین هر یک از گروه‌های آزمایشی با گروه گواه وجود دارد. بر پایه آزمون تحلیل تعقیبی شفه در پس آزمون تاخیری (جدول ۱۴)، روشن است که تفاوت معناداری مابین سه گروه آزمایشی، وجود دارد. همچنین، تفاوت معناداری میان هر یک از گروه‌های آزمایشی با گروه گواه مشاهده می شود.

### جدول ۱۴: آزمون تحلیل تعقیبی شفه در پس آزمون تاخیری

مقایسه متعدد

نمرات شفه	گروه ها	گروه ها	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری	بازه اطمینان ۹۵٪	
						حد بالایی	حد پایینی
گروه آزمایشی راهبرد حفظی	گروه آزمایشی یادافزا	گروه گواه	-۴.۳۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۳۹	۷۱.۰۷۷۷	-۷۹.۷۷۷۷
	گروه آزمایشی متنی	گروه گواه	-۳۹.۲۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۴۳	۳۶.۱۷۷۷	-۱۱۴.۶۷۷۷
	گروه گواه	گروه گواه	۶.۴۰۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۲۶	۸۱.۸۲۷۷	-۶۹.۰۲۷۷
گروه آزمایشی راهبرد یادافزا	گروه آزمایشی حفظی	گروه گواه	۴.۳۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۳۹	۷۹.۷۷۷۷	-۷۱.۰۷۷۷
	گروه آزمایشی متنی	گروه گواه	-۳۴.۹۰۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۴۷	۴۰.۵۲۷۷	-۱۱۰.۳۲۷۷
	گروه گواه	گروه گواه	۱۰.۷۵۰	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۳۳	۸۶.۱۷۷۷	-۶۴.۶۷۷۷
گروه آزمایشی راهبرد متنی	گروه آزمایشی حفظی	گروه گواه	۳۹.۲۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۴۳	۱۱۴.۶۷۷۷	-۳۶.۱۷۷۷
	گروه آزمایشی یادافزا	گروه گواه	۳۴.۹۰۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۴۷	۱۱۰.۳۲۷۷	-۴۰.۵۲۷۷
	گروه گواه	گروه گواه	۴۵.۶۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۲۸	۱۲۱.۰۷۷۷	-۲۹.۷۷۷۷
گروه گواه	گروه آزمایشی حفظی	گروه گواه	-۶.۴۰۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۲۶	۶۹.۰۲۷۷	-۸۱.۸۲۷۷
	گروه آزمایشی یادافزا	گروه گواه	-۱۰.۷۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۳۳	۶۴.۶۷۷۷	-۸۶.۱۷۷۷
	گروه آزمایشی متنی	گروه گواه	-۴۵.۶۵۰*	۲۶.۳۸۱۰۲	.۰۲۸	۲۹.۷۷۷۷	-۱۲۱.۰۷۷۷

#### ۴. بحث و نتیجه گیری

یادگیری یک زبان خارجی تا اندازه زیادی وابسته به یادگیری واژه‌های آن زبان است. برای یادگیری واژه‌های یک زبان، بهره‌گیری از راهبردهای گوناگون واژگانی، مفید است. در این پژوهش، اثرات سه راهبرد معمول به کار گرفته شده (حفظی، یادافزا و یادگیری واژه با استفاده از

متن و جمله) در میان زبان آموزان سطح پیشرفته ایرانی، مورد بررسی قرار گرفت. این بررسی شامل سه گروه آزمایشی بود که با استفاده از سه راهبرد اشاره شده، واژه‌ها آموزش داده شدند. با این وجود، گروه گواه هیچ یک از این راهبردها را دریافت نکرد. یافته‌ها نشان داد که هر سه گروه نسبت به گروه گواه برتری داشتند که از این میان گروه راهبرد یادافزا بر دو گروه آزمایشی و گروه گواه چیره شد. گروه یادافزا، با بالاترین میانگین غالب بر گروه متنی بود. با این وجود، گروه متنی نیز در مقایسه با گروه حفظی برتری داشت. بر پایه پژوهش‌های روحی و رضی نژاد (Ruhi & Razinezhad, 1396) حفظ کردن معنای واژه‌ای در خارج از متن (راهبرد حفظی در این بررسی)، منجر به درک درستی از معانی واژه‌ها در درون متن نمی‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر نیز این مهم را تأیید کرد که راهبرد یادگیری واژه‌ها در متن و جمله در مقایسه با راهبرد حفظی برتری دارد. یافته‌های علوی و کیوان پناه (Alavi & Kavianpanah, 2006) که تأثیر مثبت بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی در پیشرفت زبان آموزان را نشان داد، نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌کند. این بررسی نیز تأثیر مثبت سه نوع راهبرد را در پیشرفت دانش‌زبانی زبان آموزان مؤثر دانسته‌است. یافته‌های پژوهش مورد اشاره با یافته‌های کشاورز و همکاران (Keshavarz et al., 2006)، از دیدگاه تأثیر مثبت راهبردهای یادگیری واژگان، همخوانی دارد. هر چند، در بررسی آن‌ها برتری راهبرد ترسیم معنایی نسبت به روش سنتی آموزش واژگان اثبات شد. این در حالی است که در این مقاله برتری سه نوع راهبرد دیگر (حفظی، یادافزا و یادگیری واژه‌ها از متن و جمله) به کار گرفته شد. بر پایه یافته‌های اسلامی راسخ و رنجبری (Eslami Rasekh & Ranjbari, 2003)، تأثیر مثبت آموزش مستقیم راهبردهای فراشناختی در سطح متوسط آشکار گردید که این بررسی در راستای یافته‌های پژوهش مورد اشاره است. چرا که در این پژوهش نیز سه نوع راهبرد فراگیری واژگان به صورت مستقیم به زبان آموزان سطح پیشرفته (نه متوسط) آموزش داده شد و تأثیر مثبت آن‌ها بر سطح یادگیری زبان آموزان مشخص گردید.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که راهبرد حفظی در بهبود واژگانی زبان آموزان پیشرفته ایرانی، تأثیر چشمگیری دارد. این یافته با پژوهش‌های وو (Wu, 2014) همسویی دارد. وی، بر این باور است که افرادی که از روش تکرار دوره‌ای<sup>۱</sup> در یادگیری واژه‌ها بهره می‌برند، واژگان انگلیسی را به سرعت و به طور مؤثری حفظ می‌کنند. همچنین، پژوهش‌های سینهانتی و کیاو (Sinhaneti & Kyaw 2012) از یافته‌های این بررسی پشتیبانی می‌کند. آن‌ها معتقدند که

<sup>1</sup> Cyclical Repetition Technique

راهبرد حفظی بیشتر از سایر راهبردهای حافظه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد و عامل‌هایی مانند عادت، ملیت، پیش‌زمینه فرهنگی و آموزشی، محیط آموزش زبان، و ناتوانی زبان‌آموزان در بهره‌گیری از بهترین روش‌ها، منجر به استفاده از راهبرد حفظی می‌شود. این پژوهش همچنین یافته‌های رشیدی و امید (Rashidi & Omid, 2011) را تأیید می‌کند که بیان داشتند راهبرد حفظی و تمرین پی‌درپی برای یادگیری واژه‌های بیشتر به زبان‌آموزان کمک می‌کند. یافته‌های این پژوهش، همچنین اثبات کرد که راهبرد حفظی، تأثیر چشم‌گیری بر گسترش واژگان زبان‌آموزان پیشرفته در پس‌آزمون تأخیری دارد. این یافته با پژوهش یو (Yu, 2011) همسان است که نشان داد روش یادگیری واژه‌های مبتنی بر راهبرد حفظی مفیدترین راه یادگیری طولانی‌مدت معانی و دیکته واژه‌ها است. همچنین، شریف فر و خوبی، (Shariffar & Khoii, 2013) دریافتند که از دو راهبرد شناختی (راهبرد حفظی و راهبرد نگاشت معنایی)، راهبرد حفظی منجر به حفظ طولانی‌مدت واژگان می‌شود، این یافته همچنین یافته‌های پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن است که راهبرد یادافزا، تأثیر مهمی در پیشرفت واژگانی زبان‌آموزان سطح پیشرفته ایرانی دارد. گروه آزمایشی که از راهبرد یادافزا بهره گرفتند، در مقایسه با گروه گواه عملکرد بهتری در پس‌آزمون‌های آنی و تأخیری داشت. بررسی ساگارا و آلبا (Sagarra & Alba, 2006) یافته‌های این پژوهش را تأیید می‌کند که در حفظ و یادگیری کوتاه‌مدت، زبان‌آموزانی که از واژه‌های کلیدی و راهبرد یادافزا استفاده کرده بودند، نسبت به گروه راهبرد حفظی برتری داشتند. همان‌گونه که در پژوهش مرزبان و عظیمی عمولی (Marzban & AzimiAmoli, 2012) بیان شده‌است، بازیابی واژه‌ها به وسیله زبان‌آموزان سطح متوسطه با استفاده از راهبرد یادافزا به مراتب بهتر بود. یافته‌های این پژوهش، همچنین با یافته‌های دو (Du, 2012) همسویی دارد که نشان می‌دهد راهبرد یادافزا منجر به پیشرفت زبان انگلیسی زبان‌آموزان مقطع راهنمایی می‌شود. پژوهش سیریگانجانانگ (Siriganjanavong, 2013) نتیجه‌گیری بررسی حاضر را تأیید می‌کند و بیان می‌کند که راهبرد یادافزا مؤثرترین روش یادگیری و به خاطر سپردن واژه‌ها در حافظه بلندمدت و کوتاه‌مدت است. همچنین یافته‌های احمدی صفا و حمزوی (Ahmadi safa & Hamzavi, 2013) مقاله را تأیید می‌کند. آن‌ها دریافتند که راهبرد یادافزا و بهره‌گیری از کلیدواژه‌ها باید به وسیله طراحان مواد درسی زبان خارجی به عنوان راهکارهای بالقوه مؤثر برای آموزش واژگان، یادگیری و حفظ آن‌ها در مراحل اولیه یادگیری زبان خارجی مورد توجه قرار گیرند. آن‌ها نشان دادند که راهبرد یادافزا و کلیدواژه‌ها، یک روش مؤثر در تدریس واژگان است، زیرا به یادگیری بلندمدت منجر می‌شود.

مطالعه حاضر ثابت نمود که راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله بر بهبود واژگان زبان‌آموزان ایرانی سطح پیشرفته تأثیر مثبتی می‌گذارد و گروه آزمایشی که راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله را دریافت کردند بر گروه گواه برتری داشتند. این یافته در راستای یافته‌های رحیمی (Rahimi, 2014) است که تأثیرات متن‌ها را در یادگیری و تولید واژگان زبان خارجی مورد بررسی قرار داده است. آریکان و طرف (Arikan & Taraf, 2010) نیز دریافتند که استفاده از راهبرد یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله، دانش واژگانی زبان‌آموزان را تقویت می‌کند. یافته‌های رضایی و دژارا (Rezaei & Dezhara, 2011) همچنین یافته‌های این پژوهش را تأیید می‌کنند و بیان می‌کنند که بهره‌گیری از متن‌های مورد علاقه زبان‌آموزان در یادگیری واژگان زبان خارجی تأثیر مثبتی دارد. همگام با یافته‌های رضایی و دژارا (همان) همچنین خو و همکاران (Xu et al., 2018) به نقش مثبت متون در دست‌یابی به معنای واژگان خارجی پرداختند. یافته‌های پژوهش حاضر، نتایج بررسی امیریان و مؤمنی (Amiriyan & Momeni, 2012) را رد کرد. آن‌ها دریافتند زبان‌آموزانی که واژه‌ها را به تنهایی و با استفاده از فهرست فراگرفته بودند، در پس‌آزمون عملکرد بهتری در مقایسه با زبان‌آموزانی که واژه‌ها را در متن و جمله آموخته بودند، داشتند. آن‌ها بر این باور بودند که یافته‌های به‌دست‌آمده از یادگیری واژه‌ها در خارج از متن و مبتنی بر تعریف، بهتر از درون متن است. هم‌راستا با پژوهش امیریان و مومنی (2012)، بررسی موندریا (Mondria, 2003) یافته‌های مقاله حاضر را رد کرد. پژوهش وی در پیوند با مقایسه یادگیری معنای واژه با استفاده از متن و جمله و نیز با بهره‌گیری از راهبرد حفظی بود. هر چند که بر پایه یافته‌های او، هر دو راهبرد منجر به یادگیری بلندمدت معنای واژه‌ها می‌شود، اما راهبرد یادگیری با استفاده از متن و جمله نسبت به راهبرد حفظی، وقت‌گیرتر بوده و بنابراین کارآمدی کمتری دارد.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که افرادی که راهبرد یادافزا را به کار گرفتند، نسبت به گروه‌های آزمایشی دیگر و گروه گواه برتر بودند. به بیان دیگر، میانگین گروه آزمایشی که راهبرد یادافزا را دریافت می‌کند، بیشتر از گروه‌های آزمایشی است که به ترتیب راهبردهای یادگیری واژه با استفاده از متن و جمله و حفظی را دریافت می‌کنند.

## ۵. کاربرد پژوهش

تلاش پژوهش حاضر بر این بوده است که یافته‌های این پژوهش بتواند برای آموزگاران و زبان‌آموزان سودمند باشد و به آن‌ها کمک کند تا با نقش خود بهتر آشنا شوند. همچنین، احساس

مسئولیت بیشتری در پیوند با کلاس‌های درس از خود نشان دهند. به طور کلی، این پژوهش می‌تواند به آموزگاران کمک کند تا به این اصل آگاه شوند که یک راهبرد و روش آموزش‌دهی ویژه نمی‌تواند برای همهٔ زبان‌آموزان به کار گرفته شود. راهبردها منجر به شناسایی توانایی زبان‌آموزان می‌شوند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا خود را با روش‌های گوناگون تدریس سازگار کنند. بنابراین، آموزگاران بهتر است که از راهبردهای گوناگونی که زبان‌آموزان بهره می‌برند، آگاهی لازم را داشته باشند و بهترین روش را در آموزش‌دهی به کار گیرند. چنین رویکردی منجر به ایجاد محیطی انعطاف‌پذیر در کلاس درس می‌شود که برای پاسخ‌گویی به نیازهای همه زبان‌آموزان در کلاس می‌تواند سودمند باشد.

امید بر این است که یافته‌های این پژوهش بتواند نویسندگان کتاب‌های درسی زبان خارجی را از اصول و قواعد فرآیند طراحی مواد درسی آگاه کند و معلمان را در روند آموزش‌دهی خود یاری رساند. یافته‌های این پژوهش همچنین می‌تواند به بهبود توانایی درک زبان گفتمان علمی کمک کند. یادگیری واژگان کاربردی در آموزش واژگان سبب یادگیری کارآمد در میان زبان‌آموزان می‌شود. لازم به اشاره است که بهره‌گیری از این روش برای آموزگاران و زبان‌آموزان سودمند است. این روش کمک می‌کند که هر دو گروه در روند شغلی خود کارآمد باشند. با این وجود، طراحان برنامه درسی و نویسندگان کتاب‌های درسی زبان می‌توانند از برتری‌های این راهبردهای یادگیری واژگان در نگارش مواد درسی بهره جویند.

همان‌گونه که روشن است، معلمان معمولاً پیش از ورود به کلاس آموزش می‌بینند. بنابراین کسانی که در آموزش معلمان و دوره‌های تی‌تی‌سی<sup>۱</sup> مشغول به کار هستند، نیز می‌توانند از یافته‌های این پژوهش بهره‌مند شوند. طراحان دوره‌های تی‌تی‌سی می‌توانند در برنامه‌های خود بازنگری کنند و با اطمینان بیشتری در اجرای راهبردهای یادگیری واژگان تلاش کنند. مریبان دوره‌های تی‌تی‌سی بهتر است در نظر داشته باشند که استفاده از راهبردهای یادگیری واژگان در دوره‌های پیشین و پس از آغاز آموزش‌دهی، آموزگاران را با دیدگاه‌های زبان‌آموزان آشنا می‌سازد که به نوبه خود می‌تواند به اجرای بهتر راهبردهای یادگیری واژگان در کلاس‌ها منجر شود.

این پژوهش در حوزهٔ سی. ای. ال. ال<sup>۲</sup>، نیز قابل اجرا است. به این منظور، می‌توان از برنامه‌های ارتباطی مجازی مانند واتس‌آپ<sup>۳</sup> و یا تلگرام<sup>۱</sup> و ادوب کانکت<sup>۲</sup> برای تدریس واژگان بهره جست.

<sup>۱</sup> Teacher Training Courses (TTC)

<sup>۲</sup> e Learning Computer Assisted Language (CALL)

<sup>۳</sup> WhatsApp

همچنین راهبردهای دیگر در حوزه یادگیری واژگان (مانند بهره گیری از فلش کارت های آموزشی) را می توان جایگزین سه نوع راهبرد اشاره شده در این پژوهش، نمود. همچنین، بررسی مورد اشاره در محیط آموزشگاه انجام گرفته است. با توجه به این نکته مهم، می توان این پژوهش را در محیط مدرسه و یا دانشگاه نیز به انجام رسانید.

### فهرست منابع

- اسلامی راسخ، زهره و رضا رنجبری (۱۳۸۲). «آموزش راهبرد فرا شناختی برای یادگیری لغت». *زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم*. دوره ۷. شماره ۲. صص ۱۵-۱.
- پیشقدم، رضا، ابراهیم خدادادی و نسترن خوش سبک (۱۳۸۹). «تأثیر آموزش شفاهی و بصری مبتنی بر هوش بر روی حفظ لغت و تولیدات زبانی نوشتاری زبان آموزان ایرانی در سطح متوسطه». *زبان شناسی کاربردی*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۳۹۵-۳۷۹.
- خطیب، محمد، محمد حسن زاده و سعید رضایی (۱۳۹۰). «راهبردهای یادگیری لغت در زبان آموزان سطح متوسطه ایرانی». *مطالعات بین المللی*. دوره ۴. شماره ۲. صص ۱۵۲-۱۴۴.
- رضایی عباس علی و آغازیان آراز (۱۳۸۷). «بررسی میزان استفاده دانش آموزان ایرانی مقطع دبیرستان از راهبردهای یادگیری لغت: مقایسه بین دانش آموزان فارسی زبان و ارمنی زبان». *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز*. دوره ۴۹. شماره ۱۹۸. صص ۱۵-۱.
- روحی، افسر و سید علی رضی نژاد (۱۳۹۶). «تأثیر ترکیب نموده های مختلف توجه به صورت بر یادگیری واژگان انگلیسی دانش آموزان دبیرستان». *زبان پژوهی*. دوره ۹. شماره ۲۳. صص ۷۸-۵۳.
- علوی، سید محمد و شیوا کیوان پناه (۱۳۸۴). «راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری لغت در رشته های زبان انگلیسی و غیر زبان انگلیسی». *پژوهش زبان های خارجی*. دوره ۱. شماره ۲۷. صص ۸۳-۱۰۶.
- فهیم، منصور و علی کمیجانی (۱۳۹۰). «توانایی تفکر نقادانه، دانش لغات زبان دوم و راهبردهای یادگیری لغت در زبان دوم». *نشریه مطالعات زبان انگلیسی*. دوره ۱. شماره ۱. صص ۲۸-۲۳.
- کشاورز، محمد حسین، محمود رضا عطایی و سهیلا مصاحبی محمدی (۱۳۸۵). «تأثیر آموزش راهبرد ترسیم معنایی بر یادگیری واژگان توسط فراگیران زبان انگلیسی». *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز*. دوره ۴۹. شماره ۱۹۸. صص ۱۷۶-۱۴۹.

<sup>1</sup> Telegram

<sup>2</sup> Adobe connect

## References

- Ahmadi Safa. M., & Hamzavi, R. (2013). The effect of mnemonic key word method on vocabulary learning and long-term retention. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12 (1), 1-15.
- Alavi, S. M., & Kavianpanah, Sh. (2006). Cognitive and metacognitive vocabulary learning strategies across fiels of study. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 1 (27), 83-106 [In Persian].
- American Heritage Publishing Company (2014). *The American heritage science dictionary* (2<sup>nd</sup> ed). America: Houghton Mifflin Harcourt. Retried from <<http://www.dictionary.com/browse/rote-learning>>
- Amirian, S. M. R., & Momeni, S. (2012). Definition-based versus contextualized vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (11), 223-230.
- Arikan, A., & Taraf, H. U. (2010). Contextualizing young learners' English lessons with cartoons: focus on grammar and vocabulary. *Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 5212-5215.
- Bahari, M. (1989). *Moonlighting among Iranian teachers*. United States: Arizona State University.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London, New York, Melbourne, Auckland: Edward Arnold.
- Du, Y. (2012). The application of mnemonic to improve the middle school student's English achievement. *Journal of Education and Learning*, 1 (2), 300-310.
- Eslami Rasekh, Z., & Ranjbar, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 7 (2), 1-15 [In Persian].
- Fahim, M., & Komijani, A. (2011). Critical thinking ability, L2 vocabulary knowledge, and L2 vocabulary learning strategies. *Journal of English Studies*, 1 (1), 23-28 [In Persian].
- Keshavarz, M. H., Ataei, M. R., & Mossahebi Mohammadi, S. (2006). The effect of semantic mapping strategy instruction on vocabulary learning of intermediate EFL students. *Journal of Faculty of Letters and Humanities*, 49 (198), 149-176 [In Persian].
- Khatib, M., Hassanzadeh, M., & Rezaei, S. (2011). Vocabulary learning strategies of Iranian upper-intermediate EFL learners. *International Education Studies*, 4 (2), 144-152 [In Persian].
- Marzban, A., & Azimi Amoli, F. (2012). The effect of mnemonic strategies instruction on the immediate and delayed information retrieval of vocabulary learning in EFL elementary learners. *Social and Behavioral Sciences*, 46 (1), 4957-4961.
- Mondria, J. A. (2003). The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings: an experimental comparison of the "meaning inferred method" and the "meaning-given method". *SSLA*, 25 (1), 473-499.
- Nemati, A. (2010). Enhancing long-term retention by memory vocabulary learning strategies. *The Journal of Asia TEFL*, 7 (1), 171-195.
- Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2016). Emotioncy: A post-linguistic approach toward vocabulary learning and retention. *Journal of Social Sciences*, 39 (1), 27-36.
- Pishghadam, R., Khodadady, E., & Khosh Sabk, N. (2010). The impact of visual and verbal intelligences-based teaching on the vocabulary retention and written production of Iranian intermediate EFL learners. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 379-395 [In Persian].
- Quick Oxford Placement Test (2004). Quick Placement Test (2<sup>nd</sup> ed). Oxford: Oxford University Press and the University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Retrieved from <<https://dokumen.tips/documents/quick-placement-test-2.html>>
- Rahimi, H. (2014). The effect of method of vocabulary presentation (code-mixing, thematic clustering, and contextualization) on L2 vocabulary recognition and production. *Social and Behavioral Sciences*, 98 (1), 1475-1484.

- Rashidi, N., & Omid, A. (2011). A survey on Iranian EFL learners' beliefs on the role of rote memorization in learning vocabulary and its effect on vocabulary achievement. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15 (1), 139-161.
- Rezaei, O., & Dezhara, S. (2011). An investigation of the possible effects of favored contexts in second language vocabulary acquisition. *English Language Teaching*, 4 (4), 97-114.
- Rezaei, A. A., & Aghaziyan, A. (2008). High School Students' Use of Vocabulary Learning Strategies: A Comparison between Farsi-Speaking and Armenian Speaking Language Learners. *Journal of Humanistics Faculty of Tabriz University*, 49 (198), 1-15 [In Persian].
- Rouhi, A., & Razinezhad, S. A. (2017). The Effect of Different Mixtures of FonF Manifestations on High School Students' Vocabulary Learning. *Zabanpazhuhi*, 9 (23), 53-78 [In Persian].
- Rubin, J. & Thompson, I. (1994). *How to be a successful language learner*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Sagarra, N., & Alba, M. (2006). The key is in the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 228-243.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shariffar, S., & Khoii, R. (2013). Memorization versus semantic mapping in L2 vocabulary acquisition. *ELT Journal*, 67 (2), 199-209.
- Sinhaneti, K., & Kyaw, E. K. (2012). A study of the role of rote learning in vocabulary learning strategies of Burmese students. *US- China Education Review*, 12 (1), 987- 1005.
- Siriganjanavong, V. (2013). The mnemonic keyword method: effects on the vocabulary acquisition and retention. *English Language Teaching*, 1 (6), 101-120.
- Wilkins, d. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold LTD.
- Wu, Q. (2014). A Rote strategy in memorizing vocabulary for ESL learners. *Social and Behavioral Sciences*, 143 (1), 294- 301.
- Xu, L., Xiong, Q., & Qin, Y. (2018). Research on contextualized memorizing of meaning in foreign language vocabulary. *World Journal of Education*, 8 (2), 168-173.
- Yu, L. (2011). *Vocabulary recognition and memorization: a comparison of twomethods*. (Unpublished Thesis). Kristianstad University, Kristianstad, Sweden. Retrieved from <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:429600/fulltext01.pdf>



## **Research article: Investigating the Effects of Rote, Mnemonic, and Contextualized Types of Memorization on Advanced Iranian EFL Learners' Vocabulary Development**

**Mohammad Zohrabi<sup>1</sup>**  
**Parya Tadayyon<sup>2</sup>**

Received: 26/06/2019  
Accepted: 28/08/2019

### **Abstract**

Language is the sign of mental development and an instrument of understanding. It has a very important role in cognitive and social development. Language is mingled with thought. Thoughts are conveyed through language. Words are the basic units, which construct the spoken and written language. In order to express the ideas, one needs words. Therefore, words and the way of learning them are essential processes for all the speakers of a language. Communication is possible through speaking. However, in order to be a successful communicator, it is necessary to pay attention to all the skills of the language. Learning a foreign language is an essential component in foreign language learners' lives for the challenges that they face during this process. Most of the challenges posed in this stage are due to the learners' limited exposure to that language. Vocabulary learning is at the core of language learning. Vocabulary Learning Strategies (VLS) facilitate this process. The present study aimed to investigate three common types of vocabulary learning strategies, including rote memorization, mnemonic memorization, and contextualized memorization used by advanced Iranian EFL learners. The design of this study was quasi-experimental. It consisted of three experimental groups and one control group. A website was designed by the researchers for the sake of this study. The website helped the researchers in the process of scoring and reduced the probability of cheating among the participants, so it increased the reliability of the study. Some eighty advanced female Iranian learners (20 in each group) participated in this study. The participants were selected according to the results of the Quick Placement Test. The advanced level learners were chosen on the basis of convenient sampling. At the beginning, a pretest was administered to the learners. Approximately one hundred and fifty words were selected from the book named "Borron's Essential Words for the TOEFL". The words were taught to the learners in fifty sessions by three different methods: rote, mnemonic and contextualized. The teacher was one of the researchers. There were also immediate and delayed posttests

---

<sup>1</sup> Assistant professor, University of Tabriz, Iran (corresponding author); [mzohrabi@tabrizu.ac.ir](mailto:mzohrabi@tabrizu.ac.ir)

<sup>2</sup> M. A in English Language Teaching, University of Tabriz, Iran; [ptadayyon@tabrizu.ac.ir](mailto:ptadayyon@tabrizu.ac.ir)

at the end; however, the immediate and delayed posttests were different in the order of the questions and choices. The results were analyzed by SPSS software. A one-way ANOVA was conducted. In terms of inferential statistics, this study showed that there is a significant difference between the experimental groups and the control group. The mnemonic group was meaningfully better than the contextualized group, the contextualized group outperformed the rote group meaningfully, and finally the rote group had a better performance when compared with the control group. In descriptive terms, the findings of this study showed that those who were taught using the mnemonic strategy had the highest mean in both immediate ( $M=39.3$ ) and delayed ( $M=39$ ) posttests, and showed a better performance than the other groups. The findings of the study have some implications for classroom practice. Therefore, this study might have some beneficial pedagogical implications for both teachers and learners by helping them redefine their proper responsibilities. In a broad sense, this study may help teachers to remember that no single L2 instructional methodology fits all learners. Strategies help determine a particular learner's ability and willingness to work within the framework of various instructional methodologies. It is foolhardy to think that a single L2 methodology could possibly fit an entire class filled with learners who have a range of stylistic and strategic preferences. Instead, the teachers should be aware of different strategies used by learners and apply the most suitable methods. These methods could allow creative variety to meet the needs of all learners in class. The results of the present study can make writers aware of the conventions of their discipline and help teachers to be careful in using different vocabulary learning strategy types to develop vocabulary and to improve reading and writing in a more natural way. The findings of this research can also contribute to the improvement of the ability to understand the language of written academic discourse. In the present study the application of vocabulary learning strategies resulted in successful learning among language learners. It is worth mentioning that applying these strategies are fruitful for both teachers and learners. They can help both groups to be successful in their practices. Also, even less proficient learners and novice teachers can find something interesting. However, syllabus designers and material writers can use the advantages of these vocabulary learning strategies in writing and developing English materials.

**Keywords:** Rote Strategy, Mnemonic Strategy, Contextualized Strategy, Strategy, Vocabulary Development, Vocabulary Learning Strategies



## نقش دانش واژگان و دستور در مهارت خواندن در انگلیسی به عنوان زبان خارجی: بررسی دو مدل ساختاری-علی از روابط<sup>۱</sup>

محسن شیرازی زاده<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۳

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

این پژوهش، به بررسی پیوند میان دانش واژگان و دستور زبان با مهارت خواندن در زبان انگلیسی - به عنوان زبان خارجی، می‌پردازد. به این منظور، ۲۹۶۱ زبان‌آموز ایرانی در آزمون پژوهش شرکت کردند. این افراد، همگی دانشجوی یا دانش‌آموخته مقطع‌های تحصیلات تکمیلی بودند که خود را برای شرکت در آزمون‌های زبان انگلیسی - که برای ادامه تحصیل در دانشگاه‌های ایران به کار می‌آمدند - آماده می‌کردند. این آزمون، در بازه زمانی ۵ ساله به اجرا در آمد و مشتمل بر صد پرسش بود. پرسش‌های پژوهش، شامل سه بخش واژگان، دستور و خواندن بودند که از جنبه محتوا شباهت بسیاری با آزمون‌های هدف آزمون‌دهندگان داشتند. داده‌های آزمون در مرحله نخست، با بهره‌گیری از ضریب همبستگی و رگرسیون مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که همه انواع پرسش‌ها در بخش‌های گوناگون این آزمون، با هم همبستگی معناداری

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.25642.1689

<sup>۲</sup> استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران؛

m.shirazizadeh@alzahra.ac.ir

داشتند. همچنین، دانش واژگان، در مقایسه با دانش دستور زبان پیش‌بینی‌کننده بهتری در پیوند با مهارت خواندن بود. سپس، برای بررسی ارتباطات علی چندسویه متغیرها، داده‌های پژوهش مورد تحلیل قرار گرفتند. به این منظور، دو مدل ساختاری، یکی در سطح متغیرهای اصلی و دیگری در سطح ریزمتغیرها، با توجه به پیشینه پژوهش و تحلیل اولیه داده‌ها در نظر گرفته شدند. ارزیابی این دو مدل نشان داد که هر دوی آن‌ها از برازش قابل قبولی برخوردارند و در بین ترتیب دانش واژگان و دستور در سطح‌های گوناگون، علت‌هایی در ارتباط با مهارت خواندن هستند. در این موضوع، دانش غیربافت‌وابسته واژه و دستور، منجر به دانش بافت‌وابسته آن‌ها می‌شود که خود زیرساختی ضروری برای مهارت خواندن به شمار می‌آیند.

**واژه‌های کلیدی:** خواندن و درک مفهوم، دستور زبان، دانش واژگان، زبان آموزان ایرانی، مدل ساختاری

## ۱. مقدمه

در چند دهه اخیر، گسترش دو برابری نهادهای علمی و دانشگاهی در دنیا از یک سو و افزایش دسترسی بیشتر مردم به مطالبها و اطلاعات گوناگون با بهره‌گیری از اینترنت از سوی دیگر، نیاز به یادگیری زبان انگلیسی، به عنوان زبانی بین‌المللی، را بیشتر کرده‌اند. امروزه، بسیاری از افراد جامعه به ویژه جوان‌ها و افراد تحصیل کرده، پیوسته با متن‌های انگلیسی در شکل‌های گوناگون آن از جمله صفحه‌های اینترنتی، کتاب‌ها و مقاله‌ها روبه‌رو هستند. این در حالی است که احتمال مسافرت‌های خارجی و یا گفت‌وگوی رودررو با دیگر افراد به زبان انگلیسی بسیار کمتر است. از این رو، شناخت ماهیت توانایی خواندن در انگلیسی که از دهه‌های پیش همواره مورد توجه پژوهشگران بوده‌است در دو دهه اخیر توجه بیشتری را نیز به سوی خود کشانده‌است. پژوهشگران بسیاری کوشیده‌اند تا شیوه‌های گوناگون آموزش خواندن در زبان انگلیسی را مورد بررسی قرار دهند و مناسب‌ترین شیوه‌ها را برای کلاس درس پیشنهاد دهند (Hedgcock & Ferris, 2018). عامل‌های گوناگونی همچون مهارت خواندن در زبان اول (Bernhardt & Kamil, 1995)، دانش اجزای زبانی (Bernhardt, 2005)، ظرفیت حافظه (Joh & Plakans, 2017) و عوامل روان‌شناختی (Shirazizadeh, 2009) که می‌توانند بر توانایی خواندن اثرگذار باشند، نیز به طور گسترده‌ای مورد توجه قرار گرفته‌اند.

یکی از پرسش‌هایی که همواره ذهن پژوهشگران حوزه خواندن در زبان خارجی را درگیر کرده‌است، تأثیر دانش واژگان و دانش دستور زبان بر توانایی خواندن است. در واقع، این

پرسش که برای موفقیت در خواندن و درک مطلب چه میزان از دانش واژگان و دستور زبان لازم است، به شیوه‌های گوناگونی مورد بررسی قرار گرفته‌است. همچنین، برخی پژوهش‌ها کوشیده‌اند تا ماهیت واژگان و سازه‌های دستوری بر اهمیت برای درک مطلب بالا را مورد تحلیل قرار دهند (Zhang, 2012). مروری بر این پژوهش‌های پیشین نشان‌دهنده برخی کاستی‌ها است. برای نمونه، روش‌های سنجش دانش واژگان و دستور زبان در بسیاری از این پژوهش‌ها و تأثیرهای احتمالی که هر روش سنجش و جنبه‌ای از دانش واژگان یا دستور زبان که آن روش سنجش اندازه می‌گیرد، مورد توجه قرار نگرفته‌است. هر چند، زبان‌آموزان ایرانی، ویژگی‌های آموزشی فرهنگی ویژه خود را دارند، اما این گونه پژوهش‌ها بر روی آن‌ها نادر است. اهمیت و ضرورت پژوهش در پیوند با زبان‌آموزان ایرانی با توجه به گسترش دوره‌های تحصیلات تکمیلی در سال‌های اخیر افزایش یافته‌است. همچنین، نیاز این گروه به کسب مهارت خواندن، با هدف انجام کارهای پژوهشی و پذیرش در آزمون‌های زبان - که پیش شرط ورود به دوره‌های تحصیلات تکمیلی هستند- بیش از پیش احساس می‌شود. شمار اندک شرکت‌کننده‌ها نیز از دیگر محدودیت‌های پژوهش‌های پیشین به شمار می‌آید.

شناسایی عوامل و یا خرده‌دانش‌هایی که توانایی خواندن و درک مطلب در زبان انگلیسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، بسیار اهمیت دارد. همچنین پژوهش‌های مرتبط با این مسئله بر روی دانشجویان تحصیلات تکمیلی ایرانی بسیار اندک است. افزون بر این، کاستی‌هایی در حوزه روش‌شناختی و تحلیل داده‌ای پژوهش‌های گذشته وجود دارد. بر این مبنای پژوهش پیش‌رو می‌کوشد تا با چیرگی بر کاستی‌های پژوهش‌های پیشین، میزان تأثیر دانش واژگان و دستور زبان را بر توانایی خواندن در زبان انگلیسی مورد بررسی قرار دهد. به طور جزئی‌تر، می‌توان گفت که این پژوهش بر آن است تا به این پرسش‌ها پاسخ دهد. نخست اینکه، آیا ارتباط معناداری میان دانش واژگان و دستور و توانایی خواندن (در میان دانشجویان یا دانش‌آموخته‌های مقطع‌های تحصیلات تکمیلی در ایران) وجود دارد؟ اگر چنین است، از میان دو متغیر دانش واژگان و دانش دستور زبان، کدام یک ارتباط قوی‌تری با توانایی خواندن دارد؟ دوم اینکه، آیا می‌توان مدلی علی معناداری را از پیوند میان دانش واژگان، دانش دستور زبان و مهارت خواندن (در میان دانشجویان یا دانش‌آموخته‌های مقطع‌های تحصیلات تکمیلی در ایران) ارائه داد؟

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۲.۱. اهمیت دانش واژگان در توانایی خواندن

بی‌شک، آشنایی با معنای واژگان و چگونگی بهره‌گیری از آن‌ها در متن، یکی از بنیان‌های مهم

مهارت خواندن و درک مفهوم به شمار می‌آید. از این رو، پژوهشگران گوناگون کوشیده‌اند تا به تحلیل و بررسی جنبه‌های گوناگون این رابطه بپردازند (Abtahi & Grabe, 2009; Khodadadian, 2018; Koda, 2005; Koda, 2005). پژوهش‌های گوناگونی رابطه معناداری را میان میزان دانش واژگان و توانایی خواندن در شرایط گوناگون و در بین آزمودنی‌های مختلف گزارش کرده‌اند (Grabe, 2009; Perfetti et al., 2005). برای نمونه، لافر (Laufer, 1992) رابطه مثبت معناداری را مابین اندازه دانش واژگان دانشجویان و درک مطلب یافت. شونن و همکاران (Schoonen et al., 1998) نیز دریافتند که اندازه دانش واژگان در مقایسه با چهار راهبرد فراشناختی که ممکن است به درک مفهوم در خواندن کمک کنند، از اهمیت بیشتری برخوردار است. برخی دیگر از پژوهشگران کوشیده‌اند تا جنبه‌های مختلف دانش واژگان و تأثیر متفاوتی که هر یک می‌توانند بر میزان درک مفهوم متن‌ها داشته باشند، را مورد بررسی قرار دهند. یافته‌های برخی از این پژوهش‌ها به نقش پر اهمیت‌تر عمق دانش واژگان<sup>۱</sup> نسبت به اندازه دانش واژگان<sup>۲</sup> اشاره داشته‌است (Carlo, et al., 2004). این در حالی است که برخی دیگر از پژوهش‌ها، نتیجه وارونه‌ای را گزارش کرده‌اند (Zhang, 2012). برای نمونه، کیان (Qian, 2002; Qian, 1999) نشان داد اندازه و عمق دانش واژگان با هم مرتبط اند و هر دو در میزان مهارت خواندن نقش کلیدی بر عهده دارند. با این وجود، تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی داده‌ها نشان می‌دهد که عمق دانش واژگان نسبت به اندازه واژگان از نقش پررنگ تری در توانایی خواندن و درک مفهوم برخوردار است. ژانگ (Zhang, 2012) در پژوهشی، تحلیل مسیری، ضریب مسیر عمق دانش واژگان به مهارت خواندن را ۰.۶۰ و ضریب مسیر اندازه دانش واژگان به خواندن را ۰.۸۶ گزارش کرد. این امر برخلاف پژوهش‌های کیان (Qian, 1999; Qian, 2002) نشان‌دهنده اهمیت بیشتر اندازه دانش واژگان بود.

یکی از پرسش‌های اساسی دیگری که در ادامه مبحث اهمیت واژگان در مهارت خواندن می‌توان پرسید، این است که برای درک مطلب کارآمد و مؤثر به چه میزان واژه نیاز است. هوچا و نیشن (Hsueh-Chao & Nation, 2000) از جمله پژوهشگرانی بودند که کوشیدند تا به این پرسش پاسخ دهند. آن‌ها درصدهای گوناگونی از واژگان متن‌ها را به واژه‌های بی‌معنا تبدیل کردند. همچنین، آن‌ها درک آزمودنی‌ها از متن را با دو شیوهٔ آزمون چندگزینه‌ای و آزمون به یادآوری با کمک راهنمایی<sup>۳</sup> سنجیدند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که ناآشنایی با ۲۰ درصد

<sup>1</sup> depth of vocabulary knowledge

<sup>2</sup> size of vocabulary knowledge

<sup>3</sup> cued recall

واژه‌های متن، درک مفهوم را ناممکن می‌سازد. ناآشنایی با ۱۰ درصد از واژه‌های متن نیز فقط برای شمار اندکی از آزمودنی‌ها مشکل‌ساز نبود و بیشتر آزمودنی‌ها را در فهم متن با دشواری‌های بسیار جدی روبه‌رو می‌ساخت. آشنایی با ۹۵ درصد از واژه‌های متن نیز برخلاف پیش‌بینی، چندان راهگشا نبود. بیشتر شرکت‌کننده‌ها در صورت ندانستن ۵ درصد از واژه‌های متن در درک مطلب مشکل داشتند. تحلیل‌های دقیق این پژوهشگران از داده‌ها نشان داد که بیشتر شرکت‌کننده‌ها بایستی حداقل ۹۸ درصد از واژگان متن را بدانند تا درک مؤثری از مفهوم متن داشته باشند. یافته‌های پژوهش کورینا (Kurnia, 2003) از این میزان نیز بالاتر رفت و نشان داد که حتی با دانستن ۹۸ درصد از واژه‌های متن همچنان درک مطلب با چالش‌های جدی روبه‌رو است. نیشن (Nation, 2006) در پژوهشی تکمیلی نشان داد که برای آشنا بودن با ۹۸ درصد از واژه‌های متن‌های عمومی باید ۸۰۰۰ تا ۹۰۰۰ خانواده واژه<sup>۱</sup> دانست.

در سال‌های اخیر، پژوهشگران حوزه خواندن از تمرکز بر واژگان کمی فزاینده‌تری برخوردار شدند. آن‌ها کوشیدند تا به تأثیر دانش زنجیره‌های واژگانی یا پاره‌گفته‌شناسی<sup>۲</sup> بر مهارت خواندن بیشتر توجه کنند. برای نمونه، مارتینز و مورفی (Martinez & Murphy, 2011) به بررسی تأثیر دانش پاره‌گفته‌های چندواژه‌ای بر درک مفهوم متن‌ها در میان زبان‌آموزان برزیلی پرداختند. آن‌ها دو گونه متن را که از جنبهٔ واژگان بسیار مشابه بودند، برگزیدند. در یکی از متن‌ها، واژه‌ها به صورت تکی و نه در قالب پاره‌گفته‌های چندواژه‌ای آمده بودند، اما در متن دیگر همان واژه‌ها به صورت پاره‌گفته‌های چندواژه‌ای که معنای متفاوتی دارند آمده بود. برای نمونه، در یک متن واژه‌های «by»، «and» و «large» وجود داشت و هر یک از این واژه‌ها در معنای مستقل خود آمده بود. در متن دیگر، این سه واژه در قالب پاره‌گفتهٔ «by and large» آمده بود که معنای متفاوتی از همگی واژه‌های تشکیل‌دهنده‌اش دارد. یافته‌های این بررسی نشان داد که نه فقط آزمودنی‌ها در درک مطلب متن‌هایی که در آن پاره‌گفته‌های چندواژه‌ای وجود داشتند بیشتر مشکل داشتند، بلکه خود این موضوع را نادیده گرفته بودند. آن‌ها میزان درک خود از متن را بیش از میزانی که یافته‌های آزمون درک مطلب نشان می‌داد، تخمین می‌زدند. در پژوهشی مشابه، کرمل و همکاران (Kremmel et al., 2015) اهمیت دانش واژگان و دانش پاره‌گفته‌ها را با روش مدل‌سازی معادله‌های ساختاری مورد مقایسه قرار دادند. یافته‌ها نشان‌دهندهٔ اهمیت بالاتر دانش پاره‌گفتارها در مقایسه با دانش واژگان بود.

<sup>1</sup> word family

<sup>2</sup> phraseology



## ۲.۲. اهمیت دانش دستور در توانایی خواندن

تسلط بر دستور زبان نیز مانند دانش واژگان همواره از سازه‌های لازم و پراهمیت در خواندن و درک مفهوم بوده‌است. این دانش در تعبیر معنایی که واژگان در قالب‌های دستوری به خود می‌گیرند اهمیت دارد. همچنین، این دانش سبب می‌شود خواننده انسجام و ارتباط معنایی بخش‌های مختلف متن را درک کند (Givón, 1995; Fender, 2001). در راستای بررسی میزان و نوع تأثیر دانش دستور زبان بر توانایی خواندن و درک مفهوم، پژوهش‌های گوناگونی انجام گرفته‌است. برای نمونه، برمن (Berman, 1984) نسخه اصل یک متن و نسخه دیگری که از جنبه دستوری ساده شده بود، را دو گروه از زبان آموزان داد. یافته‌ها نشان داد که گروهی که متن ساده‌شده را دریافت کردند نسبت به گروه دیگر واکنش بهتری در پاسخ به پرسش‌های متن داشتند. هر چند، یافته‌های نسبتاً مشابهی به وسیله برخی از پژوهش‌ها گزارش شد (برای نمونه (Yano et al., 1994)) اما برخی دیگر از پژوهشگران یافته‌های کمابیش متفاوتی ارائه کردند. اولیجن و استروتر (Ulijn & Strother, 1990) در پژوهشی که بر روی انگلیسی زبان‌های بومی و انگلیسی آموزان هلندی انجام دادند تفاوتی در سرعت خواندن و میزان درک مفهوم میان متن‌های اصلی رشته کامپیوتر و متن‌هایی که از جنبه دستوری ساده شده بودند، مشاهده نکردند. اورکوهارت و ویر (Urquhart & Weir, 1998) در تحلیل یافته‌های پژوهش اولیجن و استروتر (Ulijn & Strother, 1990; quoted from Urquhart & Weir, 1998) یا پژوهش‌های دیگری که به کم یا بی‌اهمیتی دستور زبان در خواندن و درک مفهوم اشاره دارند، به اهمیت توانش زبانی تأکید دارند. آن‌ها ادعا می‌کنند که توانش بالای شرکت‌کننده‌ها سبب می‌شود ساده‌سازی متن، تفاوتی در درک مفهوم آن‌ها ایجاد نکند. این در حالی است که این امر در پیوند با زبان آموزان سطح‌های پائین تر رخ نمی‌دهد.

برخی پژوهش‌های اندک در این حوزه نیز به گونه‌های مختلف دانش دستور زبان و تأثیرات گوناگون آن‌ها بر توانایی خواندن و درک مفهوم توجه کرده‌اند. یکی از طبقه‌بندی‌های بسیار رایج در دانش دستور زبان دو مقوله دانش ضمنی<sup>۱</sup> و دانش صریح<sup>۲</sup> است. به طور خلاصه می‌توان گفت، دانش ضمنی دستور زبان فقط به توانایی تشخیص درست از اشتباه اشاره دارد. این در حالی است که دانش آشکار به توانایی تشخیص و همچنین بیان علت درست و نادرست بودن ساختارها اشاره می‌کند (Ellis, 2008). الیس (Ellis, 2006) پژوهشی در زمینه تأثیر این دو گونه از دانش دستور زبان، انجام داد. وی دریافت پیوند دانش آشکار دستور زبان با توانایی خواندن بیشتر

<sup>1</sup> implicit knowledge

<sup>2</sup> explicit knowledge

از پیوند دانش ضمنی با این مهارت است. این در حالی است که ژانگ (Zhang, 2012) در پژوهشی که از مدل‌سازی معادلات ساختاری بهره گرفته بود، تأثیر دانش ضمنی دستور بر توانایی خواندن را بیش از دانش آشکار گزارش کرد.

### ۲.۳. نقش نسبی دانش واژگان و دستور زبان در مهارت خواندن

جدای از نقشی که دانش واژگان و دستور زبان به تنهایی می‌تواند در مهارت خواندن داشته باشند، مقایسه تأثیر این دو و شکل‌های مختلف‌شان بر مهارت خواندن نیز می‌تواند قابل توجه و پر اهمیت باشد. در واقع، شناخت میزان تأثیر دانش واژگان در مقایسه با دانش دستور زبان بر توانایی خواندن هم کمک می‌کند تا در پیوند با اولویت‌بندی این دو دانش در دوره‌های خواندن تصمیم‌های بهتری گرفته شود. همچنین این امر می‌تواند پیش‌زمینه‌ای برای ارائه مدل‌های جامع از ساختار توانش خواندن در زبان خارجی باشد. بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که با وجود اهمیت آن، تا کنون پژوهش‌های کمابیش اندکی در این زمینه انجام شده‌است. برای نمونه، نساجی (Nassaji, 2003) پژوهشی که در پیوند با تأثیر مهارت‌های سطح بالا و سطح پائین پردازش متن در خواندن متن‌های پیشرفته انگلیسی به وسیله زبان‌آموزان غیر بومی انجام داد. وی در بخشی از این پژوهش، به بررسی اهمیت نسبی دانش واژگان و دستور در خواندن پرداخت. یافته‌های این بررسی نشان داد که دانش دستوری شرکت‌کننده‌ها که با آزمون تشخیص دستوری بودن<sup>۱</sup> سنجیده می‌شد و دانش واژگان میزان بالایی از هم‌پوشانی و پیوند با هم را داشتند. همچنین، دانش واژگان در مقایسه با دانش دستور زبان رابطه قوی‌تری را با توانایی خواندن داشت. دروپ و ورهوون (Droop & Verhoeven, 2003) نیز در بخشی از پژوهش طولانی‌مدت خود به طور غیر مستقیم به بررسی اهمیت دانش واژگان و دستور در خواندن پرداختند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که میزان نسبی اهمیت واژگان و دستور، با افزایش توانش زبانی دستخوش تغییر می‌شود. این نسبت برای تمام افراد با میزان‌های مختلفی از توانش کلی زبان خارجی یکسان نیست. یافته‌های آن‌ها نشان داد که هر چند در سطح سه از سطح‌های توانش زبانی دانش دستور زبان از اهمیت بیشتری برخوردار بود، اما در پایان سطح چهار دانش اهمیت واژگان از اهمیت دستور پیشی گرفت.

با توجه به اینکه همبستگی آماری بالایی میان دانش واژگان و دانش دستور زبان وجود دارد، بررسی نقش جداگانه و تفکیک‌شده هر یک از این دو مقوله در توانایی خواندن همواره چالش برانگیز بوده‌است. در واقع، وجود این همبستگی یافته‌های بسیاری از پژوهش‌ها را با دودلی روبه‌رو

<sup>۱</sup> grammaticality judgement test

می‌سازد. برای از بین بردن این دشواری، برخی از پژوهش‌های این حوزه از شیوه رگرسیون سلسله مراتبی در تحلیل داده‌ها بهره جسته‌اند. برای نمونه، بریسبویس (Brisbois, 1995) در پژوهش خود از رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده کرد. وی به این نتیجه رسید که در میان زبان آموزان فرانسه به عنوان زبان دوم، دانش واژگان همواره پیش‌بینی‌کننده بهتری از دانش دستور برای توانایی خواندن به شمار می‌آید. مکاریتی (Mecartty, 2000) نیز در بررسی خود یافته‌هایی مشابه با مطالعه بریسبویس (Brisbois, 1995) را گزارش کرد. این دو پژوهش، در بردارنده یک یافته بودند. در هر دو پژوهش دانش دستور به عنوان نخستین متغیر غیر وابسته و دانش دستور زبان به عنوان متغیر دوم به مدل رگرسیون وارد شد و فقط این ترتیب ورود متغیرها، مورد ارزیابی رگرسیونی قرار گرفت. به همین سبب، یافته‌های این پژوهش‌ها نیز ممکن است اهمیت دانش دستور زبان را در دل دانش واژگان دیده باشد و جداسازی اثر هر یک از متغیرها به خوبی انجام پذیرفته باشد. شیوتسو (Shiotsu, 2010) در پژوهشی که بر روی انگلیسی‌آموزان ژاپنی انجام داد، تلاش کرد تحلیل دقیق‌تری از داده‌ها ارائه دهد. یافته‌های این پژوهش، بر خلاف بسیاری دیگر، نمایانگر اهمیت بیشتر دستور زبان نسبت به دانش واژگان در میان زبان‌آموزان سطح مبتدی و پیشرفته بود. شیوتسو و ویر (Shiotsu & Weir, 2007) در تحلیلی پیچیده‌تر از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده کردند تا اهمیت دانش واژگان و دستور را با هم مقایسه کنند. یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد هر دوی این دانش‌ها ارتباط معناداری با توانایی خواندن در زبان خارجی دارند. هر چند، دانش دستور زبان نسبت به دانش واژگان پراهمیت‌تر است. ژانگ (Zhang, 2012) پس از بررسی یافته‌های ناسازگار پژوهش‌های این حوزه بر این باور است که هنوز پاسخ پشتیبان‌کننده‌ای به پرسش‌هایی در پیوند با تأثیر نسبی دانش دستور و واژگان بر خواندن وجود ندارد. او پیشنهاد می‌کند تا پژوهش‌های بیشتری بر روی زبان‌آموزان سطح پیشرفته با کمک فناوری‌های تحلیلی پیچیده‌تر و با در نظر گرفتن تعریف‌های عملیاتی دقیق‌تر این دو متغیر، در آینده انجام گیرند تا به از بین بردن برخی ابهام‌های موجود کمک کنند.

### ۳. روش انجام پژوهش

#### ۳.۱. شرکت‌کننده‌ها و محیط پژوهش

شرکت‌کننده‌های پژوهش، روی هم‌رفته ۲۹۶۱ دانشجوی یا دانشجو آموخته کارشناسی ارشد و یا دانشجوی دکترا در رشته‌های گوناگون بودند. آن‌ها خود را برای شرکت در آزمون‌های ام. اس. آر. تی<sup>۱</sup>، یا آزمون‌های زبان دیگری - که مورد پذیرش مؤسسه محل تحصیل بوده یا مؤسسه‌ای که

<sup>۱</sup> MSRT

می‌خواستند در آن ادامه تحصیل دهند- آماده می‌کردند. آیین آزمون‌وران همگی در کلاس‌های آمادگی آزمون زبان دوره دکترا شرکت کرده بودند. این آزمون‌ها در شهرهای مختلف ایران مانند تهران، کرج، مشهد، کرمانشاه، اصفهان، قم، اراک، تبریز و اهواز برگزار می‌شد. آن‌ها می‌خواستند با شرکت در این کلاس‌ها، با بهبود سطح زبانی خود موفق شوند در آزمون‌های مورد اشاره، کمترین نمره لازم- که اغلب ۵۰ درصد است- را کسب کنند. هر چند، آموزگاران گوناگون، با محتوای آموزشی متفاوت و در ساعت‌های آموزشی گوناگون به آموزش این دوره‌ها می‌پرداختند. هر چند، داده‌های مرتبط با این پژوهش، هیچ پیوندی با محتوا و شیوه آموزشی این دوره‌ها نداشت. این داده‌ها، فقط با یک آزمون آزمایشی شبیه‌سازی شده در ارتباط بود که شرکت‌کننده‌ها برای سنجش آمادگی زبانی خود، در پایان دوره و پیش از شرکت در آزمون‌های اصلی، آن را انجام می‌دادند. شرح گسترده‌ای در پیوند با این آزمون در بخش پسین آمده‌است. ۱۱۰۷ نفر (۳۷٪) ازین شرکت‌کننده‌ها خانم و ۱۸۲۴ نفر (۶۱٪) آقا بودند. اطلاعات مرتبط با جنسیت برای ۳۰ نفر از شرکت‌کننده‌ها (۱٪) موجود نبود. اطلاعات تحصیلی نمایانگر آن بود که شرکت‌کننده‌های دانش‌آموخته کارشناسی ارشد یا دانشجوی دکترا گستره انبوهی از رشته‌های تحصیلی دانشگاه‌های گوناگون هستند. بر این مبنا، بازنمایی کاملاً قابل قبولی را از رشته‌های تحصیلی و دانشگاه‌های کشور داشتند. ۶۳ درصد از شرکت‌کننده‌ها در زمان انجام آزمون آزمایشی مورد نظر دانشجوی دکترا و ۳۷ درصد دانش‌آموخته‌های کارشناسی ارشدی بودند که می‌خواستند در آزمون دکتری سال آینده شرکت کنند. داده‌ای در پیوند با زبان اول شرکت‌کنندگان موجود نبود. با این وجود، از تنوع جغرافیایی بالای شرکت‌کننده‌ها می‌توان این گونه نتیجه گرفت که گویشوران دیگر زبان‌های ایران به جز فارسی نیز بازنمایی قابل قبولی در این نمونه آماری داشته‌اند. بازه سنی شرکت‌کنندگان بین ۲۳ تا ۶۱ سال بود.

### ۳.۲. آزمون و داده‌ها

داده‌های این پژوهش با استفاده از یک آزمون زبان عمومی ۱۰۰ سوالی، به صورت پی‌درپی در بازه زمانی میان اسفند ۹۲ تا بهمن ۹۷ گردآوری شد. آزمون مورد اشاره به وسیله گروهی از کارشناسان آزمون‌سازی در سال ۱۳۸۷ طراحی شده بود. این آزمون، پیش‌تر یک بار به عنوان آزمون زبان عمومی دانشگاه تربیت مدرس اجرا شده بود. هر چند، در پژوهش حاضر، نگارندگان همان آزمون را به عنوان آزمون آزمایشی طی ۵ سال پی‌درپی، برای داوطلبان یا دانشجویان دوره دکتری اجرا کردند که در دوره‌های آمادگی آزمون زبان دکترا در آموزشگاه‌های خصوصی شرکت می‌کردند. این آزمون شامل سه بخش دستور (۴۰ پرسش)، واژگان (۳۰ پرسش) و خواندن

و درک مفهوم (۳۰ پرسش) بود که هر یک از این سه بخش متغیرهای اصلی پژوهش به شمار می‌آیند. به بیان دیگر، سه متغیر مورد مطالعه در این آزمون در قالب سه بخش جداگانه از یک آزمون زبان عمومی مورد سنجش قرار گرفت. از آنجا که چنین آزمون‌های از نوع بسندگی زبانی به شمار می‌آید، استخراج پرسش‌ها از یک یا چند منبع محدود نبود. بررسی محتوای این آزمون نیز نشان می‌داد که واژه‌ها، ساختارهای دستوری و متن‌های مورد استفاده آزمون، بیشتر جنبه دانشگاهی داشتند. هر چند، مانند بسیاری از آزمون‌های بسندگی شناخته‌شده بین‌المللی، فهرست مشخصی از واژه‌ها و ساختارهای مورد آزمون از پیش برای آزمون‌وران مشخص نشده بود. پرسش‌های آزمون، چهارگزینه‌ای بودند. آزمودنی‌ها می‌بایست مناسب‌ترین گزینه را از بین چهارگزینه موجود انتخاب کرده و در پاسخ‌نامه می‌نگاشتند. در راستای بالا بردن کیفیت سنجش آزمون، هر یک از بخش‌های سه‌گانه این آزمون خود به بخش‌های کوچکتری گروه‌بندی می‌شدند. این بخش‌ها، مشتمل بر گونه‌های متفاوتی از پرسش بودند. بخش دستور زبان که در بردارنده ۴۰ پرسش بود مشتمل بر سه نوع پرسش پرکردن جای خالی، تشخیص اشتباه و پرسش‌های بر مبنای کلوز بود. در ادامه، نمونه‌ای از هر یک از این سه گونه پرسش آمده‌است:

نمونه‌ای از یک پرسش دستور زبان در قالب پرکردن جای خالی:

1. Neither the table nor the chairs.....clean.  
A) is B) are C) being D) been

نمونه‌ای از یک پرسش دستور زبان در قالب درست کردن اشتباه:

2. After the negotiations, they made little changes in their proposal.  
A B C D

نمونه‌ای از پرسش‌های دستور زبان کلوز محور:

3. It is predicted that policing in the future will be more different than it is today. Advances in technology, particularly in computers, televisions, and (1).....will assist the police (2).....solving and preventing crimes.....

1. A) communicates B) communicating C) communicative D) communications  
2. A) in B) on C) to D) at

بخش واژگان آزمون شامل ۳۰ پرسش بود. این بخش، همچون بخش دستور زبان، از سه شکل پرسش یافتن هم‌معنا، پرکردن جای خالی و پرسش‌های کلوز محور تشکیل می‌شد. نمونه‌ای از هر یک از این شکل پرسش‌ها در زیر آمده‌است.

نمونه‌ای از پرسش‌های بخش واژگان در قالب یافتن هم‌معنا:

4. What type of art work do you consider to be beautiful?"  
A) persuade B) believe C) negate D) neglect

نمونه‌ای از پرسش‌های بخش واژگان در قالب پر کردن جای خالی:

5. His negative reaction was.....

- A) unlucky      B)unhealthy      C)untidy      D)unwarranted

نمونه‌ای از پرسش‌های بخش واژگان در قالب کلوز محور:

6. Habit memory (1)..... Those abilities needed to perform actions such as typing or driving. All these actions must be learned but once they have been, you will rarely remember anything (2) ..... as you perform them.

1. A) means      B) persists      C) directs      D) responds  
2. A) totally      B) finally      C) hardly      D) consciously

بخش خواندن و درک مفهوم این آزمون نیز که دربردارندهٔ ۳۰ پرسش بود، مشتمل بر پرسش‌هایی با محتوای درک ایده اصلی متن، درک جزئیات متن، توانایی استنباط، و توانایی تشخیص لحن نویسنده بود. تحلیل داده‌ها به منظور سنجش پایایی آزمون و بخش‌های آن نشان داد که ضریب پایایی کرونباخ برای بخش‌های دستور، واژگان، خواندن و کل آزمون به ترتیب ۰.۷۷، ۰.۷۷، ۰.۶۶ و ۰.۸۷ است.

### ۳.۳. تحلیل داده‌ها

داده‌های این پژوهش شامل پاسخ ۲۹۶۱ آزمون‌ور به پرسش‌های چهارگزینه‌ای آزمون زبان عمومی بود که در بالا به گسترده‌گی شرح داده شد. همچنین، از شرکت‌کننده‌ها خواسته شده بود تا در بالای برگه پاسخ‌نامه خود اطلاعات هویتی مانند سن، رشته تحصیلی و دانشگاه محل تحصیل فعلی یا پسین (در صورت دانش‌آموخته بودن) خود را مشخص کنند. داده‌ها به صورت تفصیلی و بر مبنای هر مقولهٔ آزمون وارد نرم افزار اس.پی.اس.اس شدند. پس از گذاردن مرحله‌های پایش اولیه، نمره‌دهی بر مبنای کلید، جمع زیر نمره‌های هر بخش و جمع نمره کلی آزمون، داده‌ها برای تحلیل گسترده برای پاسخ دادن به پرسش‌های این پژوهش آماده شدند. در این مرحله، نخست بررسی پایایی آن‌ها در سطح‌های گوناگون انجام گرفت. سپس از تحلیل همبستگی، رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر مدل ساختاری برای پاسخ به پرسش‌های این پژوهش بهره گرفته شد. لازم به اشاره است که تحلیل داده‌ها بر اساس مدل‌سازی معادلات ساختاری توسط نرم‌افزار آموس<sup>۱</sup> انجام گرفت.

### ۴. یافته‌ها

در نخستین مرحله از تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی و ضریب کرانباخ آلفا<sup>۲</sup> برای بررسی وضعیت

<sup>1</sup> Amos

<sup>2</sup> Cronbach's alpha

کلی داده‌ها و میزان پایایی بخش‌های گوناگون آزمون استفاده شد. سپس ضریب همبستگی میان تمامی متغیرهای مورد بررسی محاسبه شد. همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، پایایی بخش‌های گوناگون داده، قابل قبول بود. بررسی ضریب‌های همبستگی میان هر جفت از متغیرهای این بررسی با استفاده از فرمون پیرسون<sup>۱</sup> انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که همبستگی میان تمامی جفت متغیرهای مورد بررسی مثبت و از جنبه آماری در سطح ( $p < 0.01$ ) معنادار است. میزان ضریب همبستگی در میان سه متغیر اصلی این بررسی (نه زیر مجموعه‌های آن‌ها) به ترتیب بزرگی مربوط به پیوند میان دانش دستور و دانش واژگان، دانش واژگان و مهارت خواندن، و دانش دستور و مهارت خواندن بود. پیوند میان هر سه بخش دانش دستور و مهارت خواندن به یک اندازه (R=۰.۳۸) بود. این در حالی است که از میان بخش‌های دانش واژگان، به ترتیب پرسش‌های کلوز، بیشترین ارتباط را با مهارت خواندن داشتند و پرسش‌های هم‌معنا و جای خالی در رتبه‌های پسین قرار می‌گرفتند.

**جدول ۱: آمار توصیفی، ماتریکس همبستگی و ضریب‌های پایایی متغیرهای پژوهش**

دستور-جای خالی	دستور-اشتباه	دستور-کلوز	واژگان- مترادف	واژگان- جای خالی	واژگان- کلوز	جمع دستور	جمع واژگان	جمع خواندن	جمع کل آزمون
۰.۵۷	دستور-اشتباه								
۰.۴۳	۰.۴۶	دستور-کلوز							
۰.۳۵	۰.۴۲	۰.۴۸	واژگان- مترادف						
۰.۴۲	۰.۳۱	۰.۲۹	۰.۳۵	واژگان- جای خالی					
۰.۳۱	۰.۴۵	۰.۳۹	۰.۴۲	۰.۴۲	واژگان- کلوز				
۰.۴۹	۰.۳۹	۰.۵۲	۰.۷۵	۰.۸۴	۰.۸۴	جمع دستور			
۰.۶۱	۰.۴۵	۰.۹۰	۰.۴۵	۰.۴۹	۰.۵۵	۰.۶۱	جمع واژگان		
۰.۵۲	۰.۴۷	۰.۴۷	۰.۴۱	۰.۳۸	۰.۳۸	۰.۴۷	۰.۵۲	جمع خواندن	
۰.۷۶	۰.۸۶	۰.۸۶	۰.۶۸	۰.۵۰	۰.۷۴	۰.۸۶	۰.۷۶	جمع کل آزمون	
۰.۸۷	۰.۶۵	۰.۷۷	۰.۷۷	۰.۶۳	۰.۵۹	۰.۷۷	۰.۸۷	پایایی	
۹	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	کمینه	
۹۶	۲۹	۳۰	۴۰	۱۰	۴	۱۶	۱۰	بیشینه	
۴۷.۲۳	۱۲.۰۰	۱۵.۷۱	۱۹.۵۱	۴.۳۵	۲.۳۴	۹.۳۷	۵.۵۷	۶.۹۷	۶.۹۶
۱۲.۸۰	۴.۲۸	۵.۱۳	۵.۹۰	۱.۹۷	۰.۹۶	۳.۳۴	۲.۱۴	۲.۵۸	۲.۵۰

<sup>1</sup> Pearson

برای ارائه پاسخی دقیق تر به پرسش نخست پژوهش، داده‌ها با استفاده از رگرسیون<sup>۱</sup> مرحله به مرحله مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. در بخش نخست تحلیل، مجموع دانش واژگان و دستور به عنوان دو متغیر غیر وابسته، برای پیش‌بینی مهارت خواندن مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند. همان‌گونه که در جدول (۲) نیز نشان داده شده‌است، یافته‌ها نمایانگر آن بود که دانش واژگان پیش‌بینی‌کننده بهتری برای مهارت خواندن است و می‌تواند ۲۷ درصد از واریانس<sup>۲</sup> موجود در نمره‌های خواندن را پیش‌بینی کند. این در حالی است که افزوده شدن متغیر دوم، یعنی دانش دستور به این معادله، فقط ۳ درصد به قدرت پیش‌بینی همه مجموعه افزود و آن را به ۳۰ درصد رساند. بنابراین، می‌توان این گونه نتیجه گرفت که دانش واژگان پیوند تنگاتنگ‌تری با مهارت خواندن در مقایسه با دانش دستور زبان دارد.

**جدول ۲: مدل‌های رگرسیونی پیش‌بین‌های کلی مهارت خواندن**

Std. Error of the Estimate	Adjusted R Square	R Square	R	مدل‌های رگرسیونی
۲۹.۲۴	۰.۲۷	۰.۲۷	۰.۵۲۳	۱. دانش واژگان
۲۸.۵۱	۰.۳۰	۰.۳۰	۰.۵۵۶	۲. دانش واژگان + دانش دستور

در بخش دوم از تحلیل رگرسیونی داده‌ها و برای پاسخ به پرسش نخست، هر سه بخش دانش واژگان و دانش دستور که زیر متغیرهای این پژوهش به شمار می‌آمدند، به عنوان متغیر مستقل برای پیش‌بینی نمره‌های مهارت خواندن وارد معادله رگرسیونی مرحله به مرحله شدند. در این راستا، ضمن مشخص شدن بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ها، پیوند این زیر متغیرها با مهارت خواندن مورد مقایسه قرار گرفت. همان‌گونه که در جدول (۳) دیده می‌شود، یافته‌های این بررسی نشان داد که پرسش‌های کلوز دانش واژگان به عنوان بهترین پیش‌بینی‌کننده مهارت خواندن ۲۲ درصد از واریانس متغیر وابسته را پیش‌بینی می‌کنند. افزوده شدن نمره پرسش‌های هم‌معنایی واژگانی، کلوز دستور، درست کردن اشتباه دستور، جای خالی واژگانی و جای خالی دستوری به ترتیب این میزان پیش‌بینی را به ۲۷٪، ۳۰٪، ۳۱٪، ۳۲٪ و ۳۲٪ بهبود بخشیدند. به بیان دیگر، افزوده شدن پنج متغیر مستقل دیگر به بهترین پیش‌بینی‌کننده یا به بیانی نمره‌های بخش کلوز واژگان، می‌تواند فقط ۵ درصد به میزان واریانس شرح داده شده با این متغیر بیافزاید. این مقدار، با وجود معنادار بودن، چندان بالا به نظر نمی‌رسد.

<sup>۱</sup> regression

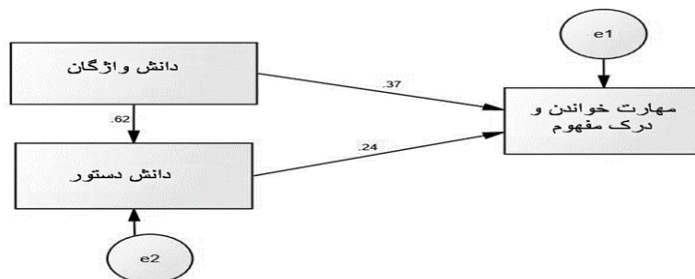
<sup>۲</sup> variance



### جدول ۳: مدل‌های رگرسیونی پیش‌بین‌های جزئی مهارت خواندن

SE Estimate	Adjusted R Square	R Square	R	مدل‌های رگرسیونی
۳۰.۱۶	۰.۲۲	۰.۲۲	۰.۴۷	واژگان کلوز
۲۹.۱۶	۰.۲۷	۰.۲۷	۰.۵۲	واژگان کلوز + واژگان مترادف
۲۸.۶۲	۰.۳۰	۰.۳۰	۰.۵۵	واژگان کلوز + واژگان مترادف + دستور کلوز
۲۸.۳۷	۰.۳۱	۰.۳۱	۰.۵۶	واژگان کلوز + واژگان مترادف + دستور کلوز + دستور اشتباه
۲۸.۲۲	۰.۳۲	۰.۳۲	۰.۵۶	واژگان کلوز + واژگان مترادف + دستور کلوز + دستور اشتباه + واژگان جای خالی
۲۸.۱۹	۰.۳۲	۰.۳۲	۰.۵۷	واژگان کلوز + واژگان مترادف + دستور کلوز + دستور اشتباه + واژگان جای خالی + دستور جای خالی

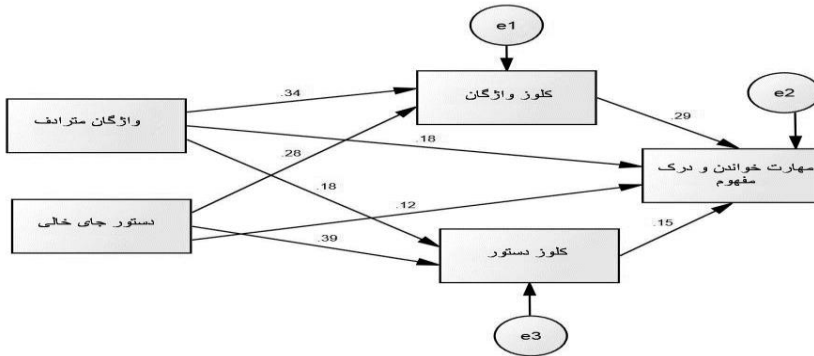
در راستای پاسخ به پرسش دوم پژوهش، دو مدل علی بین متغیرهای مورد بررسی در نظر گرفته شد. فرض این دو مدل با توجه به پیشینه پژوهش و نخستین یافته‌های پژوهش حاضر انجام گرفت. در مدل علی نخست که ساختاری ساده داشت، فرض شد که دانش واژگان می‌تواند به دانش دستور منجر شده و دانش دستور می‌تواند دلیلی برای توانایی خواندن باشد. از سوی دیگر، در چنین مدلی، دانش واژگان به طور مستقیم با مهارت خواندن در ارتباط است. شکل (۱)، مدل علی مفروض شماره یک را به تصویر کشیده است.



شکل ۱: مدل علی مفروض شماره یک از پیوند دانش دستور و واژگان با مهارت خواندن

دومین مدل فرضی پژوهش حاضر، ساختاری پیچیده‌تر داشت که به متغیرهای خردتر مدل و پیوندشان با مهارت خواندن می‌پرداخت. این مدل مانند مدل نخست، بر پایه یافته‌های اولیه و پیشینه پژوهش ارائه شد. در این مدل، نمره پرسش‌های هم‌معنای واژگانی و جای خالی دستوری - که

نموده‌هایی از دانش دستور و واژگان هستند و کمتر وابسته به بافت زبانی اند- در سطح اول و برونزای مدل قرار گرفتند. سپس، پرسش‌های واژگان و دستور کلوزمحور که نمونه‌های بافت-محورتر دانش واژگان و دستور هستند، در سطح میانی مدل قرار گرفتند. تأثیر متغیرهایی که بافت-محوری پائینی داشتند، هم به صورت مستقیم و هم از طریق میانجی‌گری نمودهای بافت‌محور دانش واژگان و دستور بر روی مهارت خواندن و درک مفهوم قرار گرفت. تأثیر پرسش‌های کلوز دستور و واژه نیز به صورت مستقیم بر مهارت خواندن مورد فرض قرار گرفت. تصویر این مدل در شکل (۲) نشان داده شده است.



شکل ۲: مدل علی مفروض شماره دو از پیوند بخش‌های دانش دستور و واژگان با مهارت خواندن

برای بررسی برازش دو مدل مفروض از نرم افزار آموس، استفاده شد. بررسی مدل مفروض بر مبنای داده‌های موجود نشان داد که با توجه به مقدرهای شاخص‌های برازش محاسبه شده، هر دو مدل مفروض به طور کلی از برازش قابل قبولی برخوردارند. بنابراین، این دو مدل می‌توانند تصویری قابل قبول از روابط علی موجود بین متغیرهای مورد نظر ارائه کنند.

جدول ۴: شاخص‌های برازش دو مدل پیشنهادی همراه با میزان برازش مطلوب هر شاخص

NFI	IFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	X <sup>2</sup> /df	شاخص برازش
> ۰.۹	> ۰.۹	> ۰.۹	> ۰.۹	> ۰.۹	۰.۰۵ < X < ۰.۰۸	< ۳	مقدار مناسب هر یک از شاخص‌ها
۰.۸۸	۰.۹۲	۰.۹۲	۰.۹۳	۰.۹۳	۰.۰۲۵	۲.۸۷	مقدار هر شاخص برای مدل یک
۰.۸۹	۰.۹۲	۰.۹۱	۰.۹۳	۰.۹۳	۰.۰۲۵	۲.۹۰	مقدار هر شاخص برای مدل دو

همان‌گونه که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، بیشتر شاخص‌های برازش برای هر دو مدل به میزان حداقل لازم هستند. بنابراین، هر دو مدل توسط داده‌های موجود تأیید می‌شوند.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، به بررسی رابطه دانش واژگان و دستور با مهارت خواندن و درک مفهوم در زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی پرداخت. داده‌های بررسی با آزمونی که شبیه به بیشتر آزمون‌های زبان ضروری برای تحصیل در مقطع‌های تحصیلات تکمیلی در ایران بود، گردآوری شد. تحلیل‌های آماری با استفاده از همبستگی دو متغیره، رگرسیون و تحلیل مسیر انجام گرفت. یافته‌های نخستین نشان داد که همه متغیرها و ریز متغیرهای مورد بررسی، دارای همبستگی معناداری با یک‌دیگر هستند. یافته‌های به دست آمده از همبستگی و رگرسیون نشان داد که دانش واژگان پیش‌بینی‌کننده به مراتب بهتر از دانش دستور برای مهارت خواندن هستند. این یافته، همسو با یافته‌های پژوهش‌های گوناگونی است که به بررسی این موضوع در شکل‌های دیگر پرداخته‌اند. برای نمونه، نساچی (Nassaji, 2003) در پژوهشی که بر روی مهارت‌های سطح بالا و سطح پائین خواندن انجام داد، نشان داد که دانش واژگان همبستگی بالاتری از دانش دستور با مهارت خواندن و درک مفهوم دارد. بریسبویس (Brisbois, 1995) و مکارتی (Mecarty, 2000) نیز در پژوهش‌های خود به نقش پررنگ‌تر دانش واژگان نسبت به دانش دستور در خواندن و درک مفهوم اشاره کرده‌اند. یکی از دلایلی که می‌توان برای این یافته برشمرد، ماهیت دستوری است که واژگان می‌توانند در خود داشته باشند. برخلاف آن ساختارهای دستوری بدون واژگان خالی از محتوای معنایی‌اند. به بیان دیگر، بر پایه دیدگاه پیکره‌ای و حافظه‌محور (Sinclair, 1991; Skehan, 1998) می‌توان واژگان را آستن دستور دانست. در واقع، هر واژه نه فقط دربردارنده نقش دستوری خود است، بلکه در پیوند با آنچه در همسایگی خود می‌پذیرد، نیز نقش آفرینی می‌کند. از همین رو، هر چند یک اسم بر پایه قواعد دستوری می‌تواند صفتی را در همسایگی خود داشته باشد، اما هر اسم فقط اجازه همنشینی شمار محدودی از صفت‌ها را با خود می‌دهد. به این ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که اهمیت بیشتر دانش واژگان در مهارت خواندن نه فقط به جنبه معنایی واژگان بر می‌گردد، بلکه می‌تواند مربوط به این باشد که واژگان قواعد دستوری فروانی را در خود پنهان کرده‌اند.

در بخش پایانی تحلیل داده‌های پژوهش، به بررسی دو مدل پیشنهادی از روابط علی میان برخی از متغیرهای سنجیده شده پرداختیم. در مدل نخست، پیوند دستور و واژگان با خواندن در

یک مدل علی قرار داده شد تا مشاهده شود که آیا همبستگی‌های مشاهده‌شده در تحلیل‌های پیشین جنبه علت و معلولی نیز دارند. یافته‌ها نشان داد که نه فقط رابطه دستور با خواندن رابطه‌ای معنادار و علی است، بلکه دانش واژگان می‌تواند علتی برای دانش دستور باشد. این امر، دلیلی داده بنیان برای شرح‌های نگارندگان مبنی بر پنهان بودن دانش دستور در دانش واژگان نیز به شمار می‌آید. پیشنهاد دوم در مدل علی پژوهش حاضر، بر پایه یافته‌های بخش نخست و پیشینه پژوهش انجام گرفت. باید توجه داشت که دو متغیر برون‌زا در مدل پژوهش یعنی «واژگان مترادف» و «دستور جای خالی»، از جنبه وابسته بودن به بافت متن در شرایط کمینه‌ای قرار داشتند. به گونه‌ای که، در برخی موارد امکان پاسخ دادن به پرسش‌های آن‌ها فقط با نگاه کردن به بخشی از جمله پرسش امکان‌پذیر بود. متغیرهای میانی یا «کلوز دستور» و «کلوز واژگان»، از جنبه وابستگی به بافت متنی در شکل پیشینه‌تر قرار داشتند، به گونه‌ای که پاسخ به این پرسش‌ها به شکل قابل توجهی نیازمند بررسی بافتی بود که بخش جای خالی در آن قرار گرفته بود. متغیر وابسته نهایی یا خواندن، نیز در بالاترین سطح بافت‌محوری قرار داشت. به این ترتیب، مدل پیشنهادی نگارندگان در بردارنده این پیام بود که دانش غیر بافت‌محور واژه و دستور مقدمه‌ای بر دانش بافت‌محور این دو دانش است. هر چند این دانش، به خودی خود در فهم متن تأثیرگذار است. با این وجود، برای تأثیرگذاری بیشتر بایستی به دانش بافت‌محور (که در این پژوهش خود را در قالب پرسش‌های کلوز نشان داده‌است) منجر شده و با میانجیگری، این نوع دوم دانش نیز در فهم متن نقش آفرینی کند. همان گونه که در بخش یافته‌ها آمد، این مدل پیشنهادی نیز از برازش قابل قبولی برخوردار بود. تقریباً همسو با این یافته، ژانگ (Zhang, 2012) نیز در پژوهش خود با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که دانش واژه و دستور به عنوان دو علت اصلی توانایی خواندن در قالب یک مدل داده‌محور قابل فرض اند. این یافته همچنین با یافته‌های پژوهش کرمل و همکاران (Kremmel et al., 2015) نیز قابل توجه است. آن‌ها با ارزیابی مدل پیشنهادی خود نشان دادند دانش پاره‌گفته‌ها از دانش واژه و دستور برای فهم متن پراهمیت‌تر است. در واقع دانش پاره‌گفته‌ها نسبت به دانش واژه و دستور بافت-وابسته‌تر بوده‌است. بنابراین، چنین دانشی ارتباط تنگاتنگ‌تری با خواندن که مبنای آن شناخت و درک بافت زبانی است، دارد. بر همین مبنا، در مدل پیشنهادی پژوهش، نیز پرسش‌های بافت-وابسته‌تر نسبت به پرسش‌هایی که وابستگی کمتر به بافت زبانی داشتند، پیوند قویتری را با خواندن نشان دادند.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که دانش واژگان نه تنها به خودی خود می‌تواند در کسب نمره بالاتر در آزمون‌های زبانی نقش آفرینی کند، بلکه از اهمیت چشم‌گیری برای خواندن و

درک مطلب برخوردار است. بنابراین، بر پایه این یافته‌ها می‌توان پیشنهاد کرد که آزمون‌وران ایرانی که می‌خواهند در آزمون‌های مشابه با آزمون مورد بررسی پژوهش حاضر شرکت کنند، بهتر است به تقویت سطح دانش واژگان خود بیشتر توجه کنند. نکته دیگری که از یافته‌های این بررسی قابل برداشت است، ضرورت توجه بیشتر به دانش واژگان در آزمون‌های زبان در سطح‌های گوناگون و به ویژه سطح ورودی مقطع‌های تحصیلات تکمیلی است. زیرا این دانش می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای مهارت خواندن - که به بیانی، مهمترین مهارت در آن سطح است - باشد. به این ترتیب، حذف بخش واژگان از برخی آزمون‌های زبان داخلی مانند آزمون زبان وزارت علوم و در همین هنگام، نگه داشتن پرسش‌های بخش دستور با توجه به یافته‌های نگارندگان چندان قابل توجیه نیست. زیرا یافته‌های نگارندگان نشان داد که دانش واژگان نه تنها پیش‌بینی‌کننده بسیار خوبی برای مهارت خواندن است، بلکه به شکل معنادار و قابل قبولی دانش دستور را نیز پیش‌بینی می‌کند.

هر چند پژوهش پیش‌رو، با شمار بسیار بالا و انبوهی از شرکت‌کننده‌ها انجام شده‌است، اما مانند هر پژوهش دیگری یافته‌های به‌دست آمده باید با احتیاط مورد تفسیر و تعمیم قرار گیرد. یکی از محدودیت‌های که باید در تفسیر یافته‌های مورد توجه باشد، چندبعدی بودن هر یک از سه متغیر اصلی این پژوهش است. دانش واژه در پیشینه این حوزه به شکل‌های گوناگونی از جمله اندازه دانش، عمق دانش، دانش همنشین‌ها و دیگر ریزدانش‌ها گروه‌بندی شده‌است. دانش دستور نیز به گونه‌های مختلف مانند دانش پوشیده و آشکار گروه‌بندی شده‌است. مهارت خواندن نیز خود می‌تواند به مهارت استنباط، شناخت لحن، تشخیص ارتباط اجزای متن و دیگر ریز مهارت‌ها دسته‌بندی شود. در این پژوهش، این گونه دسته‌بندی‌ها به شیوه دقیق مورد توجه نگارندگان نبود، اما دخالت هر یک از آن‌ها می‌تواند تصویر کنونی از داده‌ها و یافته‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. محدودیت دیگری که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه باشد این است که سطح توانش زبانی در شرکت‌کننده‌های پژوهش کنترل نشده بود. در نتیجه، این احتمال وجود دارد که یافته‌های پژوهش حاضر، برای تمام سطوح توانش زبانی صادق نباشد و در صورت دسته‌بندی افراد به سطوح مختلف یافته‌های متفاوت به دست آید. کنترل نکردن جنسیت، پیشینه یادگیری زبان، رشته تحصیلی نیز از دیگر محدودیت‌هایی است که باید در نتیجه‌گیری‌های یافته‌های این پژوهش مورد توجه قرار گیرد.

## فهرست منابع

ابطحی، سید مهدی و مهدی خدادادیان (۱۳۹۷). «تأثیر دانش واژگانی و دانش پیشین بر درک مطلب خواننداری فارسی آموزان غیرایرانی». *زبان پژوهی*. سال ۱۰. شماره ۲۸. صص ۲۱۷-۱۹۵.

## References

- Abtahi, S. M., & Khodadadian, M. (2018). The effect of vocabulary knowledge and background knowledge on reading comprehension among Non-Iranian Persian learners. *Zabanpazhuhi*, 10(28), 195-217 [In Persian].
- Berman, R. A. (1984). Syntactic components of the foreign language reading process. In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 139-156). London: Longman.
- Bernhardt, E. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual review of applied linguistics*, 25, 133-150.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied linguistics*, 16(1), 15-34.
- Brisbois, J. E. (1995). Connections between first-and second-language reading. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 565-584.
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., & White, C. E. (2004). Closing the gap: addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first-and second-language learners. *Reading research quarterly*, 38(1), 78-103.
- Ellis, R. (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: the differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 431-463.
- Ellis, R. (2008). Explicit knowledge and second language learning and pedagogy. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education Volume 6: Knowledge about Language* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 143-153). New York: Springer.
- Fender, M. (2001). A review of L1 and L2/ESL word integration skills and the nature of L2/ESL word integration development involved in lower-level text processing. *Language Learning*, 51(2), 319-396.
- Givón, T. (1995). Coherence in text vs. coherence in mind. In M. A. Gernsbacher & T. Givón (Eds.), *Coherence in Spontaneous Text* (pp. 59-115). Amsterdam: John Benjamins.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press
- Hedgcock, J. S., & Ferris, D. R. (2018). *Teaching readers of English: students, texts, and contexts*. New York: Routledge
- Hsueh-Chao, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, 13(1), 403-30.
- Joh, J., & Plakans, L. (2017). Working memory in L2 reading comprehension: the influence of prior knowledge. *System*, 70(1), 107-120.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Kremmel, B., Brunfaut, T., & Alderson, J. C. (2015). Exploring the role of phraseological knowledge in foreign language reading. *Applied Linguistics*, 38(6), 848-870.
- Kurnia, N. (2003). *Retention of multi-word strings and meaning derivation from L2 reading*. (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand.

- Laufer, B. (1992). Reading in a foreign language: how does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability? *Journal of Research in Reading*, 15(1), 95-103.
- Martinez, R., & Murphy, V. A. (2011). Effect of frequency and idiomaticity on second language reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 45(2), 267-290.
- Mecarty, F. H. (2000). Lexical and grammatical knowledge in reading and listening comprehension by foreign language learners of Spanish. *Applied Language Learning*, 11(2), 323-348.
- Nassaji, H. (2003). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87(2), 261-276.
- Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening?. *Canadian modern language review*, 63(1), 59-82.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: a handbook* (pp. 227-247). London: Blackwell.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-307.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71-106.
- Shiotsu, T. (2010). *Components of L2 reading: linguistic and processing factors in the reading test performances of Japanese EFL learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shiotsu, T., & Weir, C. J. (2007). The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in the prediction of reading comprehension test performance. *Language Testing*, 24(1), 99-128.
- Shirazizadeh, M. (2009). *Perfectionism, anxiety and performance: an investigation of reading and writing in English as a foreign language*. (Unpublished Master's thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ulijn, J. M., & Strother, J. B. (1990). The effect of syntactic simplification on reading EST texts as L1 and L2. *Journal of research in reading*, 13(1), 38-54.
- Urquhart, S., & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product, and practice*. New York: Longman.
- Yano, Y., Long, M. H., & Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language learning*, 44 (2), 189-219.
- Zhang, D. (2012). Vocabulary and grammar knowledge in second language reading comprehension: a structural equation modelling study. *The Modern Language Journal*, 96(4), 558-575.

## **Research article: The Role of the Knowledge of Vocabulary and Structure in EFL Reading Comprehension among Iranian Graduate Students: Evaluation of Two Causal Models**

**Mohsen Shirazizadeh<sup>1</sup>**

Received: 01/04/2019

Accepted: 13/01/2020

### **Abstract**

Inability to read in one's language is now too difficult to get along with as there is an increasing hidden inclination by the human beings toward the written language. Every day that we get out of the house we are sieged by the multitudes of notes, billboards and text messages the simple misunderstanding of which might have irreparable consequences. The significance of reading is incomparably higher in the academia as it is through reading that almost every single piece of knowledge is distributed. We do rarely refer to personal communications even with well-known figures of a field as that figure do definitely have written articles and textbooks to which we can refer. Neither do we highly cite from conference presentations as the presented topic, if is of value, should have appeared in a published text format. One might simply imply that the world of academia does not recognize oral knowledge as legitimate unless it is transformed into written form.

Reading academic texts is a more serious concern for non-native speakers of English who need to handle this in a language they are still learning and in which they are not competent. Many of these L2 academic readers have long been focusing on improving their vocabulary and grammar knowledge with the hope that they will help them in reading and even writing. In this article we will investigate this issue to see if, how and to what extent the knowledge of vocabulary and grammar contribute to reading comprehension ability of Iranian graduate students. More specifically, this study intends to answer the following questions:

1. Is there any relationship between vocabulary and grammar knowledge, and reading comprehension ability? If yes, which of the grammar and vocabulary knowledge are better predictors of reading comprehension?
2. Do our data confirm the fitness of the proposed causal models of the relationships between vocabulary, grammar and reading comprehension (and their different sub-abilities)?

---

<sup>1</sup> Assistant professor of Applied Linguistics, Department of English Language and Literature, Alzahra University, Tehran, Iran; [m.shirazizadeh@alzahra.ac.ir](mailto:m.shirazizadeh@alzahra.ac.ir)



To answer these research questions, a total of 2961 Iranian MA students or graduates and PhD candidate took part in this study. 1107 of the participants were females and 1824 were males. They were all preparing themselves to take part in different English proficiency tests whose score is a necessary condition for admission to PhD programs in Iran. The test they took in this research project was similar in content and length to most of those tests. The test used to collect data in this study comprised of 100 multiple choice items of which 30 were on vocabulary, 40 on grammar and 30 on reading comprehension. The items of the vocabulary section included filling the blank, finding the synonym and cloze types; the items of the grammar section included error recognition, fill in the blank and cloze types. Cronbach's alpha index of reliability for the grammar, vocabulary and reading sections as well as the total test were computed and found to be 0.77, 0.77, 0.66, and 0.78 respectively. Participants' answers to the test items were fed into SPSS. Descriptive statistics, correlation and reliability analysis were first used to screen the data. To answer the first research question, multiple regression was employed. The second research question which investigated the fitness of the proposed models was answered using path analysis.

Primary analysis of the data showed that vocabulary, grammar and reading comprehension were significantly correlated not only as three independent variables but also as a number of sub-variables (item types of grammar and vocabulary). Multiple regression revealed that vocabulary, compared to grammar, is a better predictor of reading comprehension. Further analysis also showed that of the item types of vocabulary and grammar, vocabulary cloze, vocabulary synonym, grammar error recognition, vocabulary blank and grammar blank question types were, in order, significant predictors of reading comprehension.

Answering the second research question entailed proposing two causal models. The first one was the simple model which assumed that vocabulary and grammar are causes of reading comprehension ability while vocabulary is also the cause of grammar knowledge. The second model was the more complex one in which we assumed that vocabulary synonym and grammar blank item types as less contextualized measures of these two types of knowledge are causes of more contextualized forms of knowledge which are measured through vocabulary and grammar cloze items which are in turn causes of reading comprehension which is the most context-demanding variable in our study. The two proposed models were evaluated through path analysis using AMOS. Results indicated that both models enjoy good fitness indices and are thus acceptable. Our finding has implications for teaching and assessing reading in academic settings.

**Keywords:** Reading Comprehension, Vocabulary, Grammar, Structural Model, EFL

## بررسی آگاهی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی نسبت به مفهوم شهروندی دیجیتال و به کارگیری آن: پژوهش قوم‌نگارانه در فضای اینترنت<sup>۱</sup>

خدیجه کریمی علویجه<sup>۲</sup>

عاطفه عبدالهی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۲۸

نوع مقاله: پژوهشی

### چکیده

سرعت فزاینده پیشرفت فناوری و به کارگیری روزافزون خدمات و ابزار اینترنتی در برنامه‌های آموزشی، شبکه‌های اجتماعی، خدمات شهری و مانند آن‌ها، آشنایی با روش‌های درست به کارگیری فناوری را به نیازی بنیادین تبدیل نموده است. در این میان، آگاهی از مفهوم فرانونین شهروندی دیجیتال، برای همه کاربران فضاهای مجازی، به ویژه فراگیران زبان‌های خارجی که در مواجهه با بیناکنش سایبری با گویشوران سایر زبان‌ها هستند، بسیار ضروری به نظر می‌رسد. شهروندی دیجیتال، به معنای بنیادهای رفتاری مناسب و مسئولانه در به کارگیری

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.32074.1887

<sup>۲</sup> دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان انگلیسی، عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء (نویسنده

مسئول)؛ karimi@alzahra.ac.ir

<sup>۳</sup> کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه الزهراء؛

a.abdolah@student.alzahra.ac.ir

فناوری است که با مفاهیمی چون دغدغه‌های اخلاقی، بهره‌گیری کارآمد از فناوری و آموزش‌های مرتبط با آن سر و کار دارد. از این جهت، شهروندی دیجیتال از بایسته‌های آموزش فناورانه به شمار می‌آید، اما هنوز مورد توجه و پژوهش بسنده قرار نگرفته است. در این راستا، پژوهش حاضر برای بررسی میزان آگاهی فراگیران زبان انگلیسی ایرانی، از بنیادهای شهروندی دیجیتال و به‌کارگیری آن با روش قوم‌نگاری اینترنتی (نتنوگرافی) انجام شده است. به این منظور، سه گروه دانش‌آموزی که در پیام‌رسان اجتماعی تلگرام به وسیله فراگیران زبان انگلیسی برای هدف‌های آموزشی ایجاد شده‌اند، مورد بررسی قرار گرفتند. برای گردآوری داده از دو روش مشاهده گروه‌های تلگرامی همراه با عضویت یکی از پژوهشگران در گروه‌ها و مصاحبه با اعضای گروه بهره گرفته شد. به طور کلی، هفتصد صفحه نمایش از داده‌ها در یک‌سال گردآوری شد و ده نفر از فراگیران مورد مصاحبه قرار گرفتند. بر پایه رویکرد نظریه زمینه و با کمک روش تحلیل کیفی داده، داده‌های به‌دست آمده از مشاهدات گروه‌های تلگرامی و مصاحبه‌ها در چندین مرحله شماره‌گذاری و موضوع‌بندی شدند. سپس، الگوهای به‌دست آمده در قالب موضوع‌های اصلی و فرعی گوناگون گروه‌بندی گردیدند. یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل داده‌ها نمایانگر آن بود که زبان‌آموزان ایرانی، با وجود بهره‌گیری بسیار از شبکه‌های اجتماعی، از هنجارهای شهروندی دیجیتال آگاهی چندانی ندارند. آن‌ها در به‌کارگیری درست امکانات مجازی دچار اشتباه و رفتار ناپسند می‌شوند. یافته‌های پژوهش، توجه سرپرستان آموزش زبان انگلیسی را به بایستگی آموزش اصول و هنجارهای شهروندی دیجیتال به فراگیران زبان انگلیسی کشاند تا فضای مجازی هوشیارانه به کار گرفته شوند و از پیامدهای ناپسند و ناگواری‌های محیط‌های مجازی، در امان باشند.

**واژه‌های کلیدی:** شهروندی دیجیتال، فضای مجازی، آموزش زبان انگلیسی،

پژوهش قوم‌نگارانه در فضای اینترنت، تحلیل محتوای کیفی

## ۱. مقدمه

با رشد و پیشرفت کاربرد فناوری در آموزش زبان انگلیسی، شاهد روی کار آمدن بومی‌های دیجیتال<sup>۱</sup> (Prensky, 2001) هستیم؛ فراگیرانی که از ابتدای زایش با فناوری دیجیتال آمیخته و

<sup>۱</sup> digital natives

سازگار شده‌اند. زندگی آن‌ها با گونه‌های مختلف ابزارهای دیجیتال مانند رایانه، گوشی هوشمند، دستگاه‌های ضبط و پخش صوت، تصویر و فیلم و اسباب بازی‌های دیجیتال همراه است ( Jones, 2015). این دودمان، به راحتی راه‌های بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال را فراموش می‌گیرند و از پیچیدگی‌ها و ناگواری‌های احتمالی آن‌ها ترسی ندارند ( Kirschner & Karpinski, 2010). بخش گسترده این شیوه زندگی در فضای مجازی سپری می‌شود، و سلامتی، رشد شناختی، عاطفی و اخلاقی افراد بسیار الهام‌گرفته از فضای دیجیتال ( Ribble & Miller, 2013) است. بر پایه این شیوه زندگی، علاوه بر قواعد و قوانین شهروندی که برای ایجاد نظم، امنیت و رفاه در تعاملات و روابط اجتماعی و بین‌المللی ایجاد شده‌است، بر نهادن قوانینی سازگار با شهروندی دیجیتال نیز لازم به نظر می‌رسد. این ضرورت، مبنای ایجاد مفهوم شهروندی دیجیتال است که به تازگی و با افزایش کاربرد فناوری در آموزش، در گردهمایی‌های آموزش زبان انگلیسی ارائه شده‌است.

شهروندی دیجیتال، به معنای «هنجارهای رفتاری مناسب و مسئولانه در به کارگیری فناوری» (Ribble, 2011, p. 10) است. شهروندی دیجیتال، بر این پایه استوار است که آموزش در دوره دیجیتال محدود به انتقال دانش و راهبردهای بهره‌گیری از فناوری نیست. بلکه رسالت آموزش، آماده ساختن فراگیران برای زندگی پیچیده‌ای است که نیاز به مهارت‌های گوناگون و متنوع از جمله مهارت استفاده درست از فناوری دارد (Ribble, 2015; Lee, 2017). در آموزش زبان انگلیسی، سهم چشم‌گیری از یادگیری به کمک نرم‌افزارها و برنامه‌های دیجیتال رایگان انجام می‌گیرد. از این ویژگی، همواره به عنوان یکی از برتری‌های آموزش الکترونیک یاد می‌شود (Marandi, et al., 2015). در این شرایط، پرسش اساسی آن است که آیا فراگیران زبان انگلیسی، نسبت به مهارت‌های به کارگیری درست، کارا و مسئولانه از فناوری دیجیتال آگاهی کافی دارند و در عمل این مهارت‌ها را به کار می‌گیرند؟

تأکید بر آگاهی از هنجارهای شهروندی دیجیتال، فقط به دلیل استفاده بهینه از فناوری نیست، بلکه یک بایستگی اجتناب‌ناپذیر، اطلاع‌رسانی در پیوند با ناگواری‌ها و پیامدهای منفی استفاده نامناسب از این فضا است (Hollandsworth et al., 2011). به دلیل دسترسی آسان و رو به افزایش فراگیران به فناوری دیجیتال، استفاده نامناسب و ناآگاهانه از این فضای به شدت تأثیرگذار گسترش می‌یابد ( Ribble, Baily & Ross, 2004, Ribble & Bailey, 2006; Ribble, Baily & Ross, 2004; Ribble, 2006; Jensen, 2008). این امر، ضرورت آموزش چگونگی بهره‌گیری درست و آسوده از آن را برای زبان‌آموزان دوجندان نموده‌است ( Padron

(et al., 2018). به بیان دیگر، شهروندی دیجیتال فقط یک نام برای مجموعه‌ای از قواعد رفتاری در فضای مجازی نیست، بلکه موضوع جدیدی است که به سرعت بر دانش‌آموزان، آموزگاران، والدین و بیشتر افراد در حال اثرگذاری مستقیم است (Snyder, 2016). بر خلاف اهمیت موضوع، تا کنون پژوهش‌های محدودی به آن پرداخته‌اند (Hollandsworth et al., 2011; Ribble, 2011). در این راستا، پژوهش حاضر با به کارگیری روش قوم‌نگاری اینترنتی<sup>۱</sup> در پی بررسی چگونگی آگاهی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی از مفهوم شهروندی دیجیتال و به کارگیری آن است.

## ۲. پیشینه پژوهش

در این بخش، نخست پژوهش‌های بنیادی که منجر به ایجاد چارچوب نظری مفهوم شهروندی دیجیتال گردیده‌اند، به صورت گزیده مرور می‌شود. سپس، نمونه‌هایی از پژوهش‌های تجربی که بر مبنای چارچوب‌های نظری موجود انجام شده‌اند معرفی می‌گردند.

### ۲.۱. پژوهش‌های زیربنایی نظری

#### ۲.۱.۱. شهروندی دیجیتال و ویژگی‌های آن

اصطلاح شهروندی دیجیتال، برای نخستین بار به وسیله مایک ریبیل (Mike Ribble, 2004) به کار گرفته شد که به معنای اصول رفتاری مناسب و مسئولانه در به کارگیری فناوری است. ریبیل (همان) در ادامه پژوهش‌های خود، در سال ۲۰۱۱،<sup>۲</sup> نه ویژگی اساسی زیر را برای شهروندی دیجیتال برشمرد که در سراسر جهان مورد توجه پژوهشگران قرار گرفت:

**یکم- آداب دیجیتال** که به معنی استانداردهای رفتار در فضاهای برخط یا به هنگام استفاده از فناوری است. این آداب اغلب قواعد نانوشته‌ای هستند که به سرعت تغییر می‌کنند و ممکن است از یک فضای برخط به فضای دیگر و از یک گروه کاربر به گروه دیگر یا از نسلی به نسل دیگر متفاوت باشند. مانند بهره‌گیری از گوشی همراه در هنگام گفت‌وگوی رو در رو. آداب دیجیتال از سوی والدین به فرزندان آموزش داده نمی‌شوند، بلکه والدین و فرزندان همزمان با یکدیگر آن‌ها را می‌آموزند. در موقعیت‌های یادگیری زبان انگلیسی، دانستن این آداب به ویژه برای پرهیز از گسست ارتباط، بازنمایی اشتباه و نسبت نادرست دادن ضروری به نظر می‌رسد.

**دوم- قانون‌های دیجیتال** که به مسئولیت‌های حقوقی ناشی از فعالیت‌های دیجیتال اشاره داشته‌است. موضوع‌هایی مانند به اشتراک نهادن یا بهره‌گیری از فرآورده‌های دارای حق مالکیت

<sup>۱</sup> netnography

معنوی، رخنه‌گری در سامانه‌ها، برسازي هويت مجازی یا فرستادن تصویرهای ناروا را در بر می‌گیرد. جابه‌جایی آثار دارای حق مالکیت معنوی در فضاهای آموزش زبان انگلیسی رایج است.

**سوم- ارتباط دیجیتال**، هر نوع ارتباطی را شامل می‌شود که وسیلهٔ ایجاد آن ابزار دیجیتال از جمله گوشی همراه، تبلت، رایانامه، پیام‌های ارسالی از شبکه‌های پیام‌رسان و مانند آن باشد. در کلاس‌های آموزش زبان و دیگر محیط‌های آموزشی، استفاده از این ابزارها به سبب آشفستگی در تمرکز دانش‌آموزان و برهم زدن نظم کلاس، ممکن است ناروا یا محدود گردد.

**چهارم- سواد دیجیتال** که به مفهوم آموزش و یادگیری فناوری و مهارت‌های بهره‌گیری از آن است، اغلب روشن انگاشته شده و آموزش داده نمی‌شود. ایجاد این مؤلفه در بین فراگیران زبان انگلیسی به سبب فراوانی منبع‌ها، وب‌گاه‌ها و برنامه‌های انگلیسی بسیار مهم است.

**پنجم- خرید و فروش دیجیتال** که مستقیماً در پیوند با محیط‌های آموزشی نیست اما با فراگیر شدن این نوع داد و ستدها، زبان‌آموزان را نیز درگیر کرده‌است.

**ششم- حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال** که اندازهٔ برخورداری و امتیازهای کاربران و رفتارهای پیش‌بینی‌شدهٔ آن‌ها را در بر می‌گیرد. چارچوب‌های بهره‌گیری از منبع‌های زبان اصلی برخط برای یادگیرندگان زبان انگلیسی در پیوند با این ویژگی، بررسی می‌گردد.

**الف) سلامتی جسمی و روحی** که آسیب‌های ناشی از استفاده نادرست یا تندیروانه از فناوری را گوشزد می‌نماید، مانند ضعف بینایی و درد مچ.

**ب) امنیت دیجیتال** که به معنی بهره‌گیری از چاره‌اندیشی مناسب برای در امان ماندن در محیط‌های مجازی است و آموزش آن‌ها به طور ویژه در دوره‌های آموزش زبان به کمک فناوری ضروری است.

**پ) دسترسی دیجیتال** که به توانایی فراگیران برای مشارکت کامل در گردهمایی‌های دیجیتال اشاره دارد. این توانایی ممکن است به سبب موقعیت اجتماعی-اقتصادی، محل زندگی یا نقص جسمانی محدود گردد.

## ۲.۱.۲. استانداردهای شهروندی دیجیتال انجمن بین‌المللی فناوری در آموزش

### ISTE<sup>1</sup>

انجمن بین‌المللی فناوری در آموزش که ناشر آثار مرتبط با شهروندی دیجیتال است، در سال ۲۰۰۸، منشور استانداردهای شهروندی دیجیتال را به طور جداگانه برای آموزگاران و دانش‌آموزان فراهم نمود. این استانداردها برای آموزگاران، مشتمل بر موارد زیر بود:

<sup>1</sup> The International Society for Technology in Education (ISTE)

**یکم-** آموزگاران به مسایل اجتماعی که در بستر فرهنگ دیجیتال در سطح‌های محلی و جهانی شکل می‌گیرد، آگاه باشند و در فعالیت‌های حرفه‌ای خود رفتار اخلاقی و قانونی مناسب به کار گیرند.

**دوم-** علاوه بر کوشش در بهره‌گیری اخلاقی، قانونی و آسوده از اطلاعات و فناوری دیجیتال- شامل حق نشر، مالکیت معنوی و مستندسازی درست منبع‌ها- این موضوع‌ها را آموزش داده، الگوسازی نمایند.

**سوم-** با به کارگیری راهکارهای دانش‌آموز-محور، پاسخ‌گوی نیازهای همه دانش‌آموزان باشند و زمینه دسترسی برابر آن‌ها به ابزارها و منابع دیجیتال را فراهم نمایند.

**چهارم-** آداب و بیناکنش‌های اجتماعی مسئولانه را در پیوند با بهره‌گیری از فناوری و اطلاعات، تقویت و الگوسازی کنند.

**پنجم-** در هم‌کنش با همکاران و دانش‌آموزان سایر فرهنگ‌ها که به کمک ابزارهای ارتباطی دیجیتال انجام می‌گیرد، تفاهم فرهنگی و هوشیاری جهانی خود را افزایش داده و از آن الگوسازی نمایند.

به طور مشابه، منشور شهروندی دیجیتال برای دانش‌آموزان با شاخص‌های زیر به وسیله‌ی آی. اس. تی. ای (ISTE, 2007) ارائه گردید:

**الف)** دانش‌آموزان به مسایل انسانی، فرهنگی و اجتماعی مرتبط با فناوری آگاه باشند و رفتار اخلاقی و قانونی به کار گیرند.

**ب)** در بهره‌گیری اخلاقی، قانونی و ایمن از اطلاعات و فناوری دیجیتال بکوشند.

**پ)** نسبت به استفاده از فناوری رویکرد مثبتی داشته باشند تا سبب افزایش همکاری، یادگیری و سازندگی گردد.

**ت)** مسئولیت‌پذیری فردی را که سبب یادگیری همیشگی شود، ظهور و بروز دهند.

**ث)** شهروندی دیجیتال را مدیریت نمایند.

## ۲. ۱. ۳. چارچوب سه‌سین<sup>۱</sup> شهروندی دیجیتال

چارچوب نظری دیگری که برای شهروندی دیجیتال طراحی شده است مربوط به پرویت-منتل (Pruitt-Mentle, 2000) است که شامل سه مفهوم امنیت سایبری<sup>۲</sup>، مصونیت سایبری<sup>۳</sup> و

<sup>۱</sup> c3 framework

<sup>۲</sup> cybersafety

<sup>۳</sup> cybersecurity

اخلاق سایبری<sup>۱</sup> است. مؤلفه امنیت، به چگونگی استفاده بی خطر و ایمن از فضاهای مجازی با به کارگیری دوراندیشی‌هایی مانند بهره‌گیری از وب‌گاه‌های مورد اعتماد و ایجاد گذرواژه برای اطلاعات شخصی پرداخته و مؤلفه حفاظت سایبری استفاده از ویروس‌کش، به‌روزرسانی برنامه‌ها را پیشنهاد نموده است. اخلاق سایبری به باید‌ها و نباید‌های رفتاری بر خلاف آزادی‌های موجود در فضای مجازی و پیامدهای فردی و اجتماعی آن پرداخته است.

## ۲.۲. مفهوم شهروندی دیجیتال در پیوند با برخی موضوع‌های اساسی

مفهوم شهروندی دیجیتال راه خود را به موضوع‌های گوناگون زندگی کنونی بشر و شاخه‌های مختلف علم باز کرده است. در این مقاله، به سه محور اساسی که با ماهیت پژوهش کنونی و یافته‌های آن ارتباط نزدیک دارد، اشاره می‌گردد.

### ۲.۲.۱. آموزش و پرورش

به باور بسیاری از صاحب‌نظران، استفاده نادرست دانش‌آموزان و دانشجویان از فناوری چالشی جدی برای محیط‌های آموزشی و رشد روانی و اجتماعی دانش‌آموزان شده است (Ribble, 2006; Ribble & Bailey, 2004; Ribble & Bailey, 2005; Ribble & Miller, 2004; Bailey, 2006; Ribble, Bailey & Ross, 2004). در این راستا، میلر (Miller, 2013) معتقد است که دانش‌آموزان از ابزار دیجیتالی استفاده می‌کنند که برای بزرگسالان ساخته شده‌اند. این امر نیازمند آن است که از جنبه مهارت‌های ارتباطی بین فردی زودتر پخته شوند و بتوانند بین زندگی واقعی و مجازی خود سازگاری برقرار نمایند. ایجاد این مهارت نیازمند ورود نظام‌های آموزشی به تدریس شهروندی دیجیتال است و بیشتر کشورها در حال بررسی و سرمایه‌گذاری روی این موضوع هستند (Snyder, 2016; Kennedy, et al., 2008).

### ۲.۲.۲. اخلاق

بسیاری از اندیشمندان معتقدند که حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال به عنوان هسته اصلی رفتار اخلاقی نیاز به تعریف و ارزش‌گذاری دارد (Bailey & Ribble, 2007; Ohler, 2012). (Coleman, 2006). مبحث‌هایی مانند حق آزادی بیان، حفظ حریم خصوصی، نگهداری از حق مالکیت معنوی، احترام به هویت و شخصیت افراد و جوامع، گزارش زورگیری و آسیب‌های

<sup>1</sup> cyberethics



اینترنتی و موارد مشابه از بایسته‌های آموزشی برای دانش‌آموزان هستند. همه کاربران، به عنوان شهروندان دیجیتال، باید به حقوق و مسئولیت‌های خود آگاه باشند تا بتوانند فراتر از مرزهای جغرافیایی از آن‌ها پاس‌داری نمایند (Robb & Shellenbarger, 2013; Choi, 2015). با وجود اهمیت رعایت این مسئولیت‌های اخلاقی، به باور برخی از پژوهشگران (Assumpcao & Sleiman, 2011; Flores & James, 2013) بیشتر افراد در رعایت اخلاق شهروندی در محیط دیجیتال ماندگاری و پایداری ندارند. چرا که عمیقاً باور ندارند که فضای مجازی نیز مانند فضای واقعی، بایسته‌های اخلاقی خود را دارد.

### ۲.۲.۳. سواد

بسیاری از صاحب‌نظران، مهمترین نیاز شهروندی دیجیتال را داشتن سواد دیجیتال می‌دانند (Dede, 2009; Bennett & Fessenden, 2006; Simsek & Simsek, 2013; Hicks, 2011). سواد دیجیتال به معنای «توانایی تشخیص نیاز به اطلاعات و دانش چگونگی دستیابی، ارزیابی، ترکیب و تبادل آن» (Moller et al., 2011, p. 32) ضرورت تحصیل مهارت‌های لازم برای یادگیری و ارتباط در دنیای کنونی را اساسی می‌شمارد. با رشد شتابان فناوری‌های دیجیتال و ورود رسانه به همه پهنه‌های زندگی، سواد رسانه نیز به عنوان یکی از اصلی‌ترین جنبه‌های سواد دیجیتال، در پیوند مستقیم با نیازهای شهروندان دیجیتال مطرح شده است (Alvermann & Haggod, 2000). همچنین، داشتن سواد رسانه، قدرت انتقاد از صاحبان قدرت و بلندگوهای تبلیغی و دادرسی حقوق شهروندی را بالا می‌برد و برای تفکر انتقادی در دوره دیجیتال ضروری به نظر می‌رسد (Burgess, Price, & Caverly, 2012; Bukingham, 2007).

### ۲.۳. پژوهش‌های تجربی

نخستین پژوهش‌های تجربی در پیوند با ضرورت آموزش مفهوم شهروندی دیجیتال در مراکز آموزشی به وسیله ریبیل (Ribble, 2006)، نظریه پرداز اصلی این مفهوم، انجام شد. ریبیل با استفاده از پرسش‌نامه و مصاحبه‌های غیر رسمی با شمار بسیاری از صاحب‌نظران آموزش دریافت که آداب و ضوابط شهروندی دیجیتال باید به شکل مؤثر در برنامه آموزشی مدرسه‌ها گنجانده شود. وی می‌افزاید که منبع‌های آموزشی برابر با این محتوا و آموزش باکیفیت مهارت‌های مورد نیاز، حلقه گمشده آموزش و پرورش مدرسه‌ها است.

بررسی دیگری به صورت شبه‌تجربی<sup>۱</sup> بین دو گروه نمونه و آزمایش در چارچوب ویژگی‌های نه‌گانه ریبل (Ribble, 2011) انجام شد. در این پژوهش، بویل (Boyle, 2010) برنامه آموزشی را بر پایه مفهوم شهروندی دیجیتال طراحی کرده و بر روی گروهی از دانش‌آموزان دبیرستان اجرا نمود. آزمون‌های انجام‌شده و مشاهدات نامحسوس عملکرد دو گروه نمایانگر رشد چشم‌گیر مهارت‌های شهروندی دیجیتال در میان گروه آزمایش، در هر نه مؤلفه در چارچوب نظری ریبل بود. با رشد مفهوم شهروندی دیجیتال، متغیرهای بیشتری در پژوهش‌های گوناگون مورد بررسی قرار گرفتند. لیونز (Lyons, 2012) رابطه میان متغیرهای پایه تحصیلی و جنسیت را با شهروندی دیجیتال، زورگیری اینترنتی، واریسی والدین و امنیت فردی در میان ۱۸۵۱ دانش‌آموز دختر و پسر کلاس‌های پنجم، هفتم، نهم و یازدهم بررسی نمود. بر پایه یافته‌های به‌دست‌آمده، پسران بیش از دختران و دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر تحصیلی بیش از پایه‌های پائین‌تر دچار سرپیچی امنیت فردی و استفاده نادرست از فضای دیجیتال می‌شدند. واریسی والدین بر هر دو جنسیت یکسان بود اما در پایه‌های تحصیلی پائین‌تر بیشتر بود. لیونز (Lyons, 2012) به‌طور کلی معتقد است با افزایش سن، ناگوارای‌های فضای دیجیتال بیشتر می‌شود.

در یک پژوهش با روش ترکیبی<sup>۲</sup>، آشمید (Ashmeade, 2016) دیدگاه‌های آموزگاران در مورد شهروندی دیجیتال و تأثیر آن بر پیشرفت شغلی را مورد بررسی قرار داد. پس از ارائه آموزش‌های لازم در زمینه شهروندی دیجیتال، طرح درس‌ها، پاسخ‌های داده‌شده به نظرسنجی‌ها و مصاحبه‌های غیررسمی با ۲۲ نفر شرکت‌کننده بررسی شدند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که ۹۰ درصد شرکت‌کنندگان پس از گذراندن دوره، موضوع‌های آموزشی را در کلاس به کار می‌برند. توانایی انتقال مفاهیم شهروندی دیجیتال به دیگران و اعتماد به نفس برای استفاده از فناوری ۱۵ درصد افزایش یافت. همچنین، همکاری میان اعضا برای به کار بستن مؤثرتر فناوری در کلاس‌ها تقویت شد.

پاین (Payne, 2016) بررسی موردی دیگری را در قالب چارچوب پرویت-منتل (Pruitt-Mentle, 2000) برای آشنا نمودن دانش‌آموزان با شهروندی دیجیتال به وسیله معلمین انجام داد. واکاوی داده‌های بر گرفته از طرح درس‌های معلمین، مشاهدات کلاسی و مصاحبه‌های انجام‌شده با ایشان یافته‌هایی را به دست داد. بر پایه این یافته‌ها، آموزگاران که آشنایی پیشین با برنامه درسی مبتنی بر شهروندی دیجیتال نداشته‌اند و به اهمیت آن واقف نبوده‌اند، اما پس از دریافت آموزش‌های لازم از این نوع برنامه‌ریزی استفاده نمودند. به باور وی، استانداردهای

<sup>1</sup> quasi-experimental

<sup>2</sup> mixed method

فناوری مدارس و قواعد شهروندی دیجیتال باید متناسب با پیشرفت‌های سریع فناوریانه به‌روزرسانی شوند تا برای مخاطبین آموزشی قابل پذیرش و جالب باشند.

بررسی اسناد بالادستی آموزش و پرورش در ایران، نمایانگر آن است که پیشرفت سواد فناوری آموزگاران بخشی از سیاست‌های کلان کشور قرار گرفته‌است و توجه به آن در برنامه درسی ملی در حوزه تربیت نیرو و یادگیری کار و فناوری چشم‌گیر بوده‌است (Kohestani, Nejad Tari, Abazari, & Mirhoseini, 2018). با این وجود، نگارندگان مقاله حاضر در پیوند با سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی مفهوم و کارکرد شهروندی دیجیتال - که گسترده‌تر از سواد دیجیتال و دربرگیرنده آن است، پژوهشی نیافتند. همچنین، پژوهش‌های بسیاری، راهکارهای فناوریانه آموزش زبان و برتری آن‌ها را به روش‌های سنتی معرفی کرده‌اند (Emadi, S. R., Hoomanfar, & Rahimi, 2018; Vakilifard, A., & Farkhondeh, Y. 2018). هر چند، ضرورت‌های شهروندی دیجیتال در آموزش فناوریانه همچنان رها شده و نیازمند بررسی است.

### ۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر، با توجه به ماهیت داده‌ها که در فضای مجازی ایجاد و مشاهده شده‌اند، به روش قوم‌نگاری اینترنتی انجام شده‌است. این روش، نوعی پژوهش قوم‌نگارانه است که رویکرد آن نسبت به پژوهشگر مشاهده‌کننده-مشارک<sup>۱</sup> و محیط آن فضای برخط است (Kozinets, 2010). به بیان دیگر، این نوع قوم‌نگاری در پاسخ به «تفاوت‌های زیرساختی» میان فضای مجازی و واقعی مانند «ماهیت و ویژگی‌های تعامل افراد، گم‌نامی نسبی شرکت‌کنندگان، توانایی دسترسی به محل شرکت‌کنندگان و امکان ثبت جزئیات فعالیت‌ها» در فضای مجازی ایجاد شده‌است (Kozinets, 2010, p. 48). از جنبه روش‌شناسی، قوم‌نگاری اینترنتی تفاوت عمده‌ای با قوم‌نگاری سنتی ندارد، به جز آنکه، فعالیت‌های شرکت‌کنندگان در پهنای فضای مجازی انجام می‌شود و تحلیل‌ها باید متناسب با این فضا صورت گیرد.

### ۳.۱. محیط پژوهش

داده‌های این پژوهش در پیام‌رسان اجتماعی تلگرام گردآوری شد. تلگرام، یک پیام‌رسان فوری است که قابل کارگذاری بر روی انواع سیستم‌عامل‌های تلفن همراه، لپ‌تاپ و تبلت بوده و

<sup>1</sup> participant observer

توانایی ارسال سریع متن و فایل‌های صوتی، تصویری و ویدیویی را دارد. حساب کاربری در تلگرام بر پایه شماره همراه قابل ایجاد است، هر چند ارسال پیام به حساب‌های افراد عضو یک گروه بدون دانستن شماره همراه ایشان امکان‌پذیر است. این قابلیت‌ها تلگرام را ابزار پرکاربردی برای بیناکنش‌های روزانه غیر رسمی و ارتباطات رسمی و آموزشی بین ایرانیان نموده است (Khodabandeh, 2017).

### ۳.۲. شرکت‌کننده‌ها

در این پژوهش، فراگیران زبان انگلیسی دختر و پسر که عضو سه گروه تلگرامی بودند، در مراحل مشاهده و مصاحبه مشارکت نمودند. این فراگیران در رده سنی ۱۵ تا ۲۲ سال بودند و ملاک انتخاب ایشان دسترسی به گروه‌های ایشان بود. گروه اول و دوم، عمومی و به ترتیب دارای ۳۵۰ و ۷۴۱ عضو از سراسر ایران بودند. گروه سوم، خصوصی و دارای ۳۵ عضو بود. ۱۰ نفر از اعضای این سه گروه که مایل به همکاری بودند، در مصاحبه نیز شرکت نمودند. مصاحبه‌شوندگان همگی، دختر و دارای ویژگی‌های زیر بودند (همگی نام‌ها غیر واقعی هستند):

الف) فرناز: ۲۱ ساله و دانشجوی کارشناسی است که از گوشی همراه بیش از سایر ابزار دیجیتال استفاده می‌کند. او روزانه ۴ تا ۵ ساعت از فناوری دیجیتال برای سرگرمی یا جستجو و پژوهش در اینترنت استفاده می‌نماید.

ب) دینا: ۱۷ ساله و دانش‌آموز دبیرستانی است که از گوشی همراه، لپ‌تاپ و بیش از همه آی‌پد استفاده می‌کند. او روزانه حداقل ۶ ساعت از این ابزارها برای سرگرمی، ارتباط در شبکه‌های اجتماعی و کمتر از همه برای یادگیری استفاده می‌کند.

پ) ساره: ۲۲ ساله و دانشجوی کارشناسی ارشد است که بیش از سایر ابزارها از گوشی همراه، و برای هدف‌های کاری از لپ‌تاپ استفاده می‌نماید. او تقریباً در تمام طول روز، از این ابزارها برای جستجو در گوگل با هدف یادگیری به عنوان اولویت نخست و گوش کردن به موسیقی به عنوان اولویت دوم استفاده می‌کند.

ت) زهرا: ۱۷ ساله و دانش‌آموز دبیرستانی است که ۴ تا ۵ ساعت در روز از گوشی همراه و لپ‌تاپ استفاده می‌نماید. در طول سال تحصیلی این استفاده بیشتر جنبه آموزشی دارد اما در تعطیلات تابستان بیشتر سرگرمی و دانلود فیلم مورد نظر اوست.

ث) مینا: ۱۷ ساله و دانش‌آموز دبیرستانی است که حدود ۵ ساعت در روز از گوشی همراه برای سرگرمی‌هایی مانند دانلود موسیقی و فیلم و یا یادگیری زبان انگلیسی و موضوع‌های دیگر استفاده می‌نماید.

ج) سمیرا: ۱۵ ساله و دانش‌آموز مقطع راهنمایی است که حدود ۷ ساعت در روز از گوشی همراه خود برای پیوند به اینترنت و ارتباط با دوستان، جستجو در گوگل برای اهداف آموزشی و سرگرمی استفاده می‌کند.

چ) مریم: ۲۰ ساله و دانشجوی کارشناسی است که ۴ تا ۵ ساعت در روز از گوشی همراه و لپ‌تاپ استفاده می‌نماید. بیشتر فعالیت او در اینستاگرام، تلگرام یا گوگل است و از گوشی برای تماشای فیلم، بسیار استفاده می‌کند.

ح) هلنا: ۱۷ ساله و دانش‌آموز دبیرستانی است که حدود ۲ ساعت در روز از گوشی همراه برای ارتباط با دوستان، دانلود موسیقی و تماشای فیلم در تلگرام و اینستاگرام استفاده می‌نماید. در تعطیلات تابستان بیشتر ایکس‌باکس بازی می‌کند.

خ) آیلا: ۱۶ ساله و دانش‌آموز مقطع راهنمایی است که حدود ۲ ساعت در روز و ۵ روز در هفته از گوشی همراه و تبلت برای بازی یا تماشای فیلم استفاده می‌کند.

د) سپیده: ۱۷ ساله و دانش‌آموز دبیرستانی است که حدود ۲ ساعت در روز از گوشی همراه برای ارتباط با دیگران در تلگرام یا اینستاگرام و از لپ‌تاپ برای تماشای فیلم‌های آموزشی استفاده می‌نماید.

### ۳.۳. گردآوری داده

داده‌های این پژوهش از راه‌های مشاهده<sup>۱</sup>، عضویت در گروه‌های مورد بررسی<sup>۲</sup>، مصاحبه‌های شبه ساختارمند<sup>۳</sup>، ضبط صفحات رایانه<sup>۴</sup>، یادداشت برداری زمینه‌ای<sup>۵</sup> و یادداشت شخصی<sup>۶</sup> گردآوری شدند. این چندسونگری<sup>۷</sup> سبب یابی به یافته‌های ارزشمندتر می‌گردد. چرا که احتمال مداخله شانس و سوگیری که پیامد به‌کارگیری تنها یک روش است، به حداقل می‌رسد (Maxwell, 2004, p. 112). به این منظور، همه رفتارهای اعضای گروه‌های تلگرامی برگزیده، برای مدت یک‌سال مورد بررسی دقیق قرار گرفت. این رفتارها که در محتوای پست‌ها از جمله متن، تصویر، فایل صوتی، ویدیو، برچسب و صورتک‌های ارسالی قابل تجزیه و تحلیل بود به طور کامل ثبت و ضبط گردید. عضویت و مشارکت یکی از پژوهشگران در گروه‌های تلگرامی، پی‌گیری فعالیت‌ها

<sup>1</sup> observation

<sup>2</sup> participation

<sup>3</sup> semi-structured interviews

<sup>4</sup> screen recording

<sup>5</sup> field notes

<sup>6</sup> memos

<sup>7</sup> triangulation

را دقیق‌تر می‌نمود و در پایان، به دخیره ۷۰۰ صفحه تصویر به عنوان بخشی از مستندات فعالیت‌های گروه‌های مورد اشاره منجر گردید. در هنگام مشاهده و مشارکت در فعالیت‌های گروه‌ها، دانش‌های زمینه‌ای که در پی حضور و بررسی تدریجی داده‌ها به دست آمده بود، به صورت یادداشت‌های زمینه‌ای ثبت گردیدند و در موارد گوناگونی در طرح پرسش‌های مصاحبه‌ها مورد استفاده قرار گرفتند.

برای جامع‌نگری بیشتر در گردآوری داده‌ها، اطمینان از برداشت‌های به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌های مرحله مشاهده و بررسی دقیق‌تر موضوعاتی که با مشاهده‌های گروه‌ها قابل دست‌یابی نبودند، ده نفر از شرکت‌کنندگان مورد مصاحبه‌های شبه‌ساختارمند قرار گرفتند. این ده نفر، با استفاده از فراخوان درخواست همکاری در گروه‌های تلگرامی ابراز همکاری نموده بودند. پرسش‌های مصاحبه مشتمل بر اطلاعات شخصی، پرسش‌های راهبردی<sup>۱</sup> و نوحاسته<sup>۲</sup> بودند که با الهام از مدل شهروندی دیجیتال ریبیل (Ribble, 2011) و برای درک عینی‌تر بیشتر، به صورت سناریو طراحی شدند. برای نمونه، شرکت‌کننده در موقعیتی قرار می‌گرفت که نیاز به پرداخت وجه از یک درگاه با آدرس نامعتبر اما به ظاهر معتبر داشت. یا اینکه موقعیت کلاس وقتی سایر دانش‌آموزان بدون اجازه معلم خود از گوشی هوشمند برای رد و بدل پیام استفاده می‌کردند. هدف از این پرسش‌ها، بررسی مهارت‌های شهروندی دیجیتال در دو سطح آگاهی و اشراف به موضوع و به کار بستن آداب و قواعد مربوطه بود. برای اطمینان از اعتبار یافته‌های به‌دست‌آمده، پس از پایان یافتن هر مصاحبه درستی برداشت پژوهشگر دوباره با شرکت‌کننده بررسی شد (Tracy, 2013). همه مصاحبه‌ها به صورت حضوری یا تلفنی برای مدت زمان ۳۰ تا ۴۵ دقیقه انجام شو و با کسب اجازه از شرکت‌کنندگان به صورت صوتی ضبط شدند. لازم به اشاره است که همه داده‌های صوتی به‌دست‌آمده از فعالیت اعضا در گروه‌ها و مصاحبه‌ها از صوت به متن تبدیل شده، به همراه سایر داده‌های متنی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. هر چند، برای اینکه پژوهش حاضر محدود و انجام‌پذیر باشد، داده‌های تصویری، ویدیویی و ویژگی‌های فرامتنی آن‌ها مورد بررسی قرار نگرفتند.

### ۴.۳. روش تحلیل داده

در این پژوهش، از نظریه زمینه‌ای و روش تحلیل محتوای کیفی برای تحلیل داده‌ها استفاده شده‌است. روش زمینه‌ای مستلزم نگاه جزء به کل به داده‌ها و پرهیز از پیش‌دوری‌های متأثر از

<sup>1</sup> guiding questions

<sup>2</sup> emerging questions

ذهنیت پژوهشگر است (Charmaz, 2006) که با توجه به اهمیت تکیه بر داده‌های واقعی و پرهیز از پیش‌بینی یافته‌ها مبنای این پژوهش است. بر این اساس، داده‌های مستخرج از مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها طی مرحله‌های تحلیل محتوای کیفی به دقت بررسی شده و وارد مرحله‌های کدگذاری و مقوله‌بندی شدند. این مرحله‌ها شامل «کدگذاری مقدماتی، متمرکز و محوری»<sup>۱</sup> (Charmaz, 2006, p. 42) و استخراج مقوله‌ها بود که به صورت مختصر، شرح داده می‌شوند. در کدگذاری مقدماتی، همه داده‌های گردآوری شده از مشاهده‌ها، یادداشت‌ها، و بازگردان صوت به متن در گروه‌ها و مصاحبه‌ها چندین بار بررسی و بازخوانی شدند. در این مرحله، موضوع‌های اصلی و تشابه‌ها و تفاوت‌های پدیدار شده میان آن‌ها مبنای ایجاد گروه‌ها و زیرگروه‌های نخستین شدند. سپس، در مرحله کدگذاری متمرکز، الگوهای تکرار و لایه‌های معنایی گوناگون شناسایی شدند. بر این اساس، روابط بین طبقه‌ها و زیرطبقه‌های ایجادشده در مرحله مقدماتی نیز مشخص شده و کدگذاری‌های جدید بر اساس مقوله‌های به‌دست آمده انجام شد. پس از آن، در مرحله کدگذاری محوری، تمام مقوله‌های استخراجی با محوریت مفهوم شهروندی دیجیتال دوباره مورد بازبینی دقیق قرار گرفتند و مقوله‌های نهایی به همراه زیرمجموعه‌هایشان کدگذاری شدند.

به دلیل حجم بسیار داده‌ها، تعداد مقوله‌های استخراجی در ابتدا بسیار زیاد بودند. پس از طی مراحل گوناگون، بازبینی داده‌ها و مشابهت‌یابی بیشینه میان مقوله‌ها، تلاش شد مقوله‌ها مستقل و در عین حال مرتبط و حول محور موضوع پژوهش باشند. در پایان، برای مقوله‌های نهایی شده نمونه‌هایی از داده‌ها به عنوان نمونه فراهم شد تا تحلیل‌ها شفاف و مستند باشند. برای اطمینان از درستی تحلیل داده‌ها، علاوه بر دو پژوهشگر نویسنده این مقاله، ۱۰ درصد از داده‌ها به وسیله یک دانش‌آموخته دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی و متخصص روش تحقیق کیفی مورد تحلیل قرار گرفت. همچنین، حدود ۸۵ درصد توافق درون‌موضوعی بین کدهای استخراجی از جنبه مفهومی وجود داشت که به عنوان شاخص قابل قبول «پایایی بین کدگذاران»<sup>۲</sup> (Strauss & Corbin, 2008, p. 156) به کار رفت.

#### ۴. تحلیل و بررسی داده‌ها

تحلیل کیفی محتوای داده‌ها به دو دسته مقوله‌های به‌دست آمده از مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها منتهی شد که در این بخش به طور جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرند.

<sup>۱</sup> initial, focused and axial coding

<sup>۲</sup> intercoder reliability

#### ۴. ۱. مقوله‌های به دست آمده از مشاهده‌ها

در بررسی پیکره به دست آمده از فعالیت‌های گروه‌ها، مقوله‌های آداب فضای مجازی، رفتارهای غیر دانشگاهی و پست‌های بیهوده یا غیر ضروری شناسایی شدند (جدول (۱)) که در ادامه به همراه زیرمقوله‌هایشان بررسی می‌گردند.

**جدول ۱. مقوله‌ها و زیرمقوله‌های استخراج شده از مشاهده‌ها**

دعوا و درگیری کلامی گفتار محاوره‌ای و کوچه‌بازاری گفتار توهین آمیز و بی ادبانه ادعاهای بی اساس رعایت آداب	آداب فضای مجازی <sup>۱</sup>
رفتار یا واکنش نامناسب اشتراک محتوای غیرقانونی گفتار ناامیدکننده نگارش نادرست یا ناقص واژگان	رفتارهای غیر دانشگاهی
بحث‌های انحصاری (دونفره) بیان خاطرات و رخداد‌های روزانه شوخی و جوک‌های ناب‌جا مخالفت با پست‌های بیهوده یا غیر ضروری	پست‌های بیهوده یا غیر ضروری

#### ۴. ۱. ۱. آداب فضای مجازی

آداب رفتار در فضای مجازی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال است که در مدل‌های مختلف به آن پرداخته شده است. یکی از آشکارترین مقوله‌های استخراج شده از پیکره این پژوهش، رعایت نکردن این آداب بود که به شکل‌های گوناگون مانند دعوا و درگیری کلامی، گفتار محاوره‌ای، گفتار توهین آمیز و بی ادبانه، ادعاها و تعمیم‌های بی اساس مشاهده می‌شد. در مقابل، مواردی نیز از رعایت آداب فضای مجازی به چشم می‌خورد. در ادامه، به این زیرمقوله‌ها به صورت مختصر خواهیم پرداخت.

#### ۴. ۱. ۱. ۱. کشمکش و درگیری کلامی

در موارد گوناگون، ابراز نگرش یکی از اعضای گروه منجر به بیان نظر مخالف و ایجاد درگیری لفظی می‌شد. گاهی این دعوا سایر کاربران را نیز درگیر نموده، تا ساعت‌ها ادامه می‌یافت. در

<sup>۱</sup> netiquette



نمونه زیر، درگیری کلامی پس از خرده‌گیری یکی از کاربران در پیوند با قرار دادن پرسش‌نامه‌های گوناگون مرتبط با پایان‌نامه‌ها در گروه، ایجاد شد:

۱. الف) گروه پر شده از این پرسش‌نامه‌ها، من که شخصاً مخالفم با این روش چون این اصلاً وسیله مناسبی نیست.

ب) این مزخرفا چیه؟ چرا کار بقیه رو زیر سؤال می‌بری؟ برو نظر متخصصا رو بخون...  
گاهی کشمکش‌های کلامی آن‌قدر طولانی می‌شد که دیگر اعضا میانجی‌گری یا اعتراض می‌کردند. این در حالی است که معمولاً در گروه‌های پرجمعیت در فضای حقیقی، ادب جمعی مانع از کش‌دار شدن کشمکش‌های کلامی می‌شود. با همین نگرش، در آداب فضای مجازی، شکیبایی و بخشش یک‌دیگر پیشنهاد شده‌است (Shea & Shea, 1994).

#### ۴.۱.۱. ۲. گفتار محاوره‌ای و کوچه‌بازاری

در گروه‌های مورد بررسی بیشتر اعضا، یک‌دیگر را نمی‌شناختند و به سبب هدف‌های آموزشی در گروه حضور داشتند. در برخی گروه‌ها، تعدادی از آموزگاران، مشاوران و سرپرستان نیز عضو بودند. بر پایه این ویژگی‌ها، به جا بود که زبان آموزان - مانند دنیای غیر مجازی - از بیان محترمانه و رسمی استفاده نمایند. با این وجود، پست‌هایی با محتوای مشابه نمونه‌های زیر به فراوانی دیده می‌شد:

۲. الف) کنکور و بی‌خیال، کار و بچسب...

ب) حاجی! مستی! مگه اینکه بچه مایه باشی...

پ) انحراف معیار یعنی چی؟

- هیچی، ولش...

#### ۴.۱.۱. ۳. گفتار توهین‌آمیز و بی‌ادبانه

با وجود تأکید بر بیان مؤدبانه و حفظ احترام افراد در چارچوب‌های پیشنهادی شهروندی دیجیتال (Christensson, 2017)، در موارد گوناگونی زبان آموزان، یک‌دیگر یا افراد دیگر را با سرزنش و بی‌ادبی خطاب می‌کردند. سبب شگفتی بود که این بیان برای دیگر اعضای گروه غیرطبیعی نمی‌نمود. گویا، نوجوانان به این نوع واژه‌ها در گروه‌های مجازی خود عادت داشتند. از سوی دیگر، شاید چون بسیاری از کاربران با نام واقعی خود در گروه عضو نبودند، احساس راحتی بیشتری در به‌کارگیری اصطلاح‌هایی مانند موارد زیر می‌کردند:

۳. الف) از عکس پروفایلت قشنگ معلومه که بچه خرخونی.

ب) خفه شو فعلا.... بشین بینیم بابا.

پ) پشت سری من عین گاو بود عقده‌ای و گرنه تقلب می کردم.

#### ۴. ۱. ۱. ۴. تعمیم‌ها و ادعاهای بی‌اساس

به کاربران پیشنهاد می‌شود که در فضای دیجیتال به حرف‌های خود دو بار فکر کنند (Scheuermann & Taylor, 1997) اما بسیاری از پست‌ها مشتمل بر ادعاهای بی‌پایه و عمومیت‌بخشی‌های شخصی بود. به نظر می‌رسد کاربران با تعریف شخصیت‌های مجعول برای خود و اطمینان از اینکه در پیوند با گفته‌ها و رفتارهایشان مورد پیگیری قرار نمی‌گیرند، خود را در کناره امنی احساس می‌کنند که امکان طرح ادعاهایی مانند موارد زیر را می‌یابند:

۴. الف) همه فارغ‌التحصیلا میرن اسنپ کار می‌کنن....

ب) ما چیزی به نام روش آزمون نداریم...

پ) اون کتاب بدرنخوره...

#### ۴. ۱. ۱. ۵. رعایت آداب فضای مجازی

هر چند، بیشتر مقوله‌های استخراجی در پیوند با سرپیچی از آداب در فضای دیجیتال بودند، پست‌هایی نیز نمایانگر پای‌بندی به رفتار پسنندیده اجتماعی و رعایت اخلاق و آداب به چشم می‌خورد که نمونه‌هایی از آن آورده می‌شود:

۵. الف) من از طرف ایشون عذر می‌خوام....

ب) لطفاً تشریف بیارید پی‌وی براتون می‌فرستم.

ج) با تشکر. همگی شب خوبی داشته باشید.

یک پیشنهاد مهم در هم‌کنش برخط پاسخ‌گویی و احساس مسئولیت است (Ribble, 2012) که در رفتار کاربرانی قابل مشاهده بود.

#### ۴. ۱. ۲. رفتار غیر دانشگاهی

از آن‌جا که هر سه گروه با اهداف آموزشی ایجاد شده بودند، قانون‌هایی را برای حضور و مشارکت قرارداد کرده بودند. از جمله اینکه اعضا از فرستادن پست‌های اضافه و نامرتب، پیوند الکترونیکی دیگر گروه‌ها و شبکه‌ها، و پیام‌های تبلیغی خودداری کنند. در این راستا، مقوله رفتار غیر دانشگاهی به مفهوم انجام رفتارهایی که علاوه بر سرپیچی از قانون‌های گروه، در خور فضای آموزشی آن نبود استخراج و با این عنوان، نام‌گذاری گردید.

#### ۴.۱.۲.۱. رفتار یا واکنش نامناسب

برخی از پاسخ‌ها یا رفتارها برای فضای یک گروه دانشگاهی نامناسب بودند اما توهین‌آمیز یا بی‌ادبانه نبودند. برای نمونه، گاهی ساده‌ترین مسائل مانند آدرس یک مؤسسه یا زمان یک آزمون که با یک جستجوی ساده گوگل به جواب می‌رسید در گروه طرح می‌شد. این در حالی است که تأکید شده بود که این گونه پرسش‌ها بیان نشوند. گاهی نیز پرسش‌های برخی از کاربران بی‌پاسخ گذاشته می‌شد. هر چند، کسی راهنمایی نمی‌کرد و این موضوع سبب رنجش کاربر درخواست‌کننده می‌گردید. نادیده انگاشتن حضور و پرسش دیگر اعضا، دقیقاً برخلاف قوانین شهروندی دیجیتال است که بر پایه آن افراد باید در فضای مجازی مسئولیت‌پذیر، پاسخ‌گو و کمک‌کننده باشند. این موارد به عنوان «رفتار یا واکنش نامناسب» در پیوند با «رفتار غیر دانشگاهی» قرار گرفتند. نمونه‌های زیر نمایانگر این رفتار هستند:

۶. الف) (در واکنش به دریافت نکردن جواب پرسش) حالا بین آگه‌ها دختر پرسیده بود ده نفر جواب می‌دادن. حالا ما به سؤال پرسیدیم انگار نه انگار....

ب) بچه‌ها من تو تست زدن خوب نیستم، همیشه نصفشون غلطن، نصفشون زده.... - بی‌خیال  
پ) دانشگاه خوبه (منظور از نظر کیفیت آموزشی)؟ - آره، به‌خصوص آگه مختلط باشه....

#### ۴.۲.۱. اشتراک محتوای غیرقانونی

در مواردی، خرید و فروش پرسش‌های آزمون‌های مهم مانند آزمون‌های پایان‌سال/نیم‌سال تحصیلی و یا آزمون ورودی کنکور سراسری دانشگاه‌ها درخواست یا پیشنهاد می‌شد. هر چند، ادعای خرید و فروش این پرسش‌ها، اساساً بی‌پایه به نظر می‌رسید، ارائه موضوع‌هایی مانند نمونه‌های زیر که فعالیت‌های غیرقانونی را موجه جلوه می‌دادند، مناسب گروه نبود:

۷. الف) خلیا دنبال اینن که سؤالای کنکور رو بخرن.  
ب) هر سال سؤالو می‌ره ولی به دست ما نمی‌رسه.

پ) پول خرج کن به دست می‌رسه....

در میان زبان‌آموزان رده دانشگاهی، خرید و فروش پایان‌نامه، مقاله و پروژه دانشجویی به روش مشابهی ارائه شده و مورد گفت‌وگو قرار می‌گرفت. این موارد، با وجود غیرقانونی بودن، بسیار طبیعی به نظر می‌رسیدند.

#### ۴.۱.۲.۳. گفتار ناامیدکننده

چشم انداز یادگیری زبان انگلیسی برای بسیاری از فراگیران، مهاجرت به خارج از کشور بود. در نتیجه، مفهوم بسیاری از پست‌های ارسالی مقایسه ایران با سایر کشورها و ابراز نارضایتی و ناامیدی از وضعیت کنونی کشور به ویژه از جنبه مسایل مرتبط با دانشگاه و اشتغال جوانان بود. مثال‌های زیر نمونه‌هایی از این گونه هستند:

۸. الف) مملکت که نیس دیوونه خونه‌س!

ب) هیچی سر جاش نیس تو این مملکت....

پ) تو کشور ما هر کی تو هر رشته‌ای رفته ناراضیه....

ت) از خیلی وقت پیش جوونا بدبخت شدن رفت.

ث) کنکور ۹۸ که بطور گسترده لو رفت، ۹۹ که قطعا میره....

این پست‌ها که محتوای بازنمایی منفی از کشور بودند علاوه بر ماهیت غیر دانشگاهی و سلیقه‌ای خود، منجر به نوعی هم‌افزایی منفی و گسترش موج ناامیدی و بدبینی می‌شدند. یکی از هدف‌های شهروندی دیجیتال، گسترش سواد رسانه‌ای و مهارت‌های تفکر انتقادی در سطح‌های اجتماعی، ملی و جهانی است. به گونه‌ای که کاربران را قادر به ارزیابی منطقی شرایط موجود نماید (Bukingham, 2007; Burgess, Price, Caverly, 2012). بررسی داده‌های مرتبط با این مقوله، نمایانگر آن بود که زمینه‌ها و آموزش‌های لازم برای ایجاد این بینش جامع‌نگر و انتقادی در میان فراگیران ایرانی فراهم نشده‌است.

#### ۴.۱.۲.۴. نگارش نادرست یا ناقص واژگان

با گسترش پیوندها در شبکه‌های اجتماعی، نوشتن به زبان فارسی گفتاری بسیار رایج شده‌است. هر چند، در گروه‌های رسمی مورد بررسی از کاربران انتظار می‌رود از فارسی نوشتاری استفاده نمایند. یا اینکه حداقل از به کارگیری واژه‌ها سر باز زده و یا نگارش نادرست واژگان پرهیز کنند. نمونه‌های زیر شواهدی از رفتار غیر دانشگاهی از این جنبه است:

۹. ینی (یعنی)، اصن (اصلا) عایا (آیا)، تعوری (تئوری)، چنتا (چندتا)، راس میگه (راست می‌گه)

با وجود اینکه این نوع زبان دیجیتال<sup>۱</sup> به باور برخی سبب تغییر غیر اصولی و فرسایش زبانی می‌شود (Johnova, 2004; Marandi, 2011; Miriti, 2019)، کاربرد آن در محیط‌های رسمی نوعی هنجارشکنی دیجیتال (Horvath, 2019) به شمار می‌آید.

<sup>1</sup> digi-language

#### ۴.۱.۳. پست‌های بیهوده یا غیرضروری

در موارد گوناگونی، پست‌های غیرمرتبط با اهداف گروه یا غیرقابل استفاده برای همه یا بیشترین اعضا فرستاده می‌شد که در قالب زیرمقوله‌های زیر معرفی می‌شوند. این پست‌ها، وقت قابل توجهی از اعضا را صرف جستجو و پیدا کردن مبحث‌های مرتبط و مورد نیاز از میان انبوه پست‌های خارج از موضوع می‌کردند. این موضوع با نام توجه و احترام به وقت دیگر اعضا در برخی منابع مورد تأکید قرار گرفته است (Christensson, 2017; Shea & Shea, 1994).

#### ۴.۱.۳.۱. بحث‌های انحصاری (دونفره)

۱۰. الف) من برای کنکور می‌خونم، تو کنکور خوب بودی؟  
نتونستم کنکور بدم شوهر کردم.

ب) خسته ناشی! تبریک - ممنون - کنکور و ولش کن، از زندگی لذت ببر.  
شوهرت نون میاره تو

پ) هم بخور و خوش باش و زندگی کن. - شوهرم میگه بشین واسه کنکور بخون.....

#### ۴.۱.۳.۲. نقل خاطره‌ها و رخداد‌های روزانه

برخی پست‌ها نیز، شامل به اشتراک گذاشتن تجربه‌های شخصی غیرمرتبط یا رخداد‌های روزمره با همه گروه است که گاهی زمینه‌ساز بحث دامنه‌دار و خارج از هدف گروه می‌شود. گاهی مانند نمونه زیر مورد توجه اعضا قرار نمی‌گیرند:

۱۱. شاید باورتون نشه، فقط از ساعت ۶ تا ۹:۳۰ می‌خوابم. بقیه روز و دیگه منگم، خوابم نمی‌بره....

#### ۴.۱.۳.۳. شوخی و جوک‌های ناب‌جا

«شوخی و خنده»، به خودی خود نامناسب نیست و حتی در فضای دانشگاهی، گاهی لازم به نظر می‌رسد. در واقع، تکرار بسیار جوک و شوخی، محدود شدن فعالیت برخی از اعضای گروه به ارسال جوک و یا برجسب‌های خنده‌دار سبب شد که این رفتار در دسته‌بندی جداگانه‌ای با نام «پست‌های بیهوده یا غیرضروری» قرار گیرد. موارد زیر، فقط گوشه‌ای از این نوع شوخی‌های نامرتبط است:

۱۲. الف) رشته مورد علاقه‌ت چیه؟ پول زیاد

ب) اسنپ از هر رشته و هر دانشگاهی راننده می‌گیره.

پ) رشته‌ش اقیانوس‌شناسیه. کارش هم زیر پتو، کنار بخاریه.

#### ۴. ۱. ۳. ۴. مخالفت با پست‌های زائد و غیر ضروری

در مقابل انبوهی از پست‌ها که غیر تخصصی و نامرتبط بودند، بسیاری از آن‌ها نیز در اعتراض به حاشیه‌های زائد و فرعی و یادآوری به اعضا برای پرهیز از طرح مسائل بی‌ارتباط به هدف گروه بودند:

۱۳. الف) می‌تونید به ادمین گروه پیام بدین، این م‌آی‌دی تلگرامش.....

ب) دوستان برای مشاوره رایگان زبان انگلیسی میتونین به این سایت مراجعه کنید.....

#### ۴. ۲. مقوله‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها

به طور کلی، مقوله‌های مستخرج از مصاحبه‌ها، در پیوند با دو سطح آگاهی از مفهوم، آداب و قواعد شهروندی دیجیتال و به کارگیری مؤثر و مسئولانه آن‌ها بود. این موارد در جدول (۲) نمایش داده شده‌است.

#### جدول ۲. مقوله‌های استخراج شده از مصاحبه‌ها

آداب و قواعد
به کارگیری درست فناوری دیجیتال
به کارگیری مؤثر و ایمن فناوری دیجیتال
آموزش شهروندی دیجیتال

#### ۴. ۲. ۱. آداب و قواعد

مصاحبه شونده‌گان آگاهی چندانی نسبت به آداب و قواعد شهروندی دیجیتال نداشتند. برخی از آن‌ها اساساً به ضرورت، بر نهادن این گونه آداب، قاعده‌ها و قانون‌ها باور نداشتند و برخی وجود آن‌ها را ضروری می‌دانستند:

۱۴. الف) هیچ قانونی برای استفاده از اینترنت نیست. همه چی آزاده. برای چی باید قانون باشه؟ (ساره)

ب) به نظر من که آزاده، هیچ قانونی نیس. شاید ی قوانین کوچیکی باشه اما کسی اهمیت نمیده. (زهرا)

پ) تنها قانونش اینه که باید وی پی ان داشته باشی. نه قانونی هست، نه مقرراتی، نه محدودیت دیگه‌ای. (فرناز)

ت) هر کسی باید برای خودش محدودیت‌هایی برای فضای مجازی داشته باشه. (ساره)

ث) خانواده‌ها باید قانون‌های استفاده از اینترنت رو برای بچه‌ها وضع کنند. (فرناز)  
ج) باید مقرراتی برای حفاظت از امنیت و فضای خصوصی افراد وجود داشته باشد. (آیلا)

#### ۴.۲.۲. به کارگیری درست فناوری

فراگیران زبان انگلیسی، رفتار خود و دیگران را در فضای مجازی، پیامد فرهنگ عمومی جامعه، توانایی حضور به صورت گمنام و یا با هویت ساختگی، و تحت تأثیر گرایش‌های شخصی مانند حسادت، خودخواهی یا تظاهر و فخرفروشی می‌دانستند. کاوش در پیکره این پژوهش نمایانگر آن بود که رفتارهای کاربران برگرفته از آشنایی آن‌ها با هنجارها و قواعد حاکم بر فضای مجازی نیست. برای نمونه، استفاده از گوشی هوشمند در کلاس برای هدف‌های غیرآموزشی یا دریافت اینترنتی رایگان کتاب و فرآورده‌های الکترونیکی در حال تبدیل به یک فرهنگ عمومی در بین فراگیران است:

۱۵. الف) معلما هم از موبایل تو کلاس زیاد استفاده می‌کنن. هر وقت فرصت کنن استفاده می‌کنن. من ام استفاده می‌کنم. دانش آموزا زیاد استفاده می‌کنن چون هر وقت به دوستانم زنگ می‌زنم میگن سر کلاسیم ولی باز حرف می‌زنن. (سپیده)  
ب) بیشتر مردم تو کشور ما همه چی رو رایگان دانلود می‌کنن. (هلنا)

#### ۴.۲.۲. به کارگیری مؤثر و ایمن فناوری دیجیتال

در جریان‌های مصاحبه‌ها مشخص شد که فراگیران، دانش‌ناچیزی در پیوند با بهره‌گیری از ویروس کش و رمزدار کردن رایانه و گوشی هوشمند برای فراهم کردن امنیت خود داشتند. روشن است که بدون امنیت کافی، استفاده مؤثر از امکانات فضای مجازی وجود نخواهد داشت (Pruitt-Mentle, 2000). در پیوند با بهره‌گیری از وب‌گاه‌های معتبر، مصاحبه‌شوندگان با جستجوگر گوگل از منبع‌های گوناگون، اقدام به گردآوری اطلاعات می‌نمودند. از دیدگاه بیشتر آن‌ها، ویکی‌پدیا یکی از معتبرترین وب‌گاه‌های اطلاعاتی بود. در ادامه، دو نمونه از گویه‌های مرتبط در این زمینه آورده شده است:

۱۶. الف) من شنیدم که هیچ امنیتی وجود نداره و هر اتفاقی تو فضای مجازی میفته همه می‌بینن....  
به نظر من هر کاری می‌تونیم انجام بدیم. (مینا)  
ب) این دفعه اوله که راجع به منابع معتبر می‌شنوم. هیچ وقت بهش توجه نکرده بودم. (زهره)

#### ۴.۲.۳. آموزش شهروندی دیجیتال

همگی مصاحبه شوندگان بر این باور بودند که چگونگی بهره‌گیری مناسب و مؤثر از امکانات و فضای مجازی به آن‌ها آموزش داده نشده است. هر چند، در موارد محدودی، آموزگاران مواردی را به دانش‌آموزان یادآوری کرده بودند مانند پرهیز از گفت‌وگو با جنس مخالف و فرستادن عکس و فیلم‌های خصوصی در فضاهای مجازی. این فراگیران معتقد بودند که برای بروز رفتارهای درست در فضای مجازی، این موضوع‌ها باید مانند درس‌های دیگر در مقطع‌های پائین‌تر به آن‌ها آموزش داده شود. نمونه‌های زیر در این زمینه، گویای مسأله هستند:

۱۷. الف) خیلی خیلی کم پیش اومده که معلما به ما اطلاعاتی داده باشن. به ما گفتن که مراقب باشیم و عکس و فیلم برای بقیه نفرستیم. (مینا)

ب) یه چیزایی گفتن. دبیرستان برای گفتن این چیزا دیگه دیره. باید زودتر و دقیق‌تر بگن چون بچه‌ها این چیزا رو خیلی زود یاد می‌گیرن. اطلاعاتی که اونا [معلمان] به ما دادن خیلی ابتدایی بود. (دینا)

#### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

بر پایه تحلیل محتوای پیکره پژوهش، فراگیران ایرانی زبان انگلیسی، با وجود بهره‌گیری بسیار از امکانات دیجیتال و فضای مجازی، اغلب با هنجارهای شهروندی دیجیتال، آشنایی چندانی نداشتند. بر این مبنا، این فراگیران نمی‌توانند، از امکانات مورد اشاره در فعالیت‌های مجازی خود بهره‌برند. این یافته تأییدی است بر پژوهش‌های پیشین (Bullen et al., 2008; Kvavik, 2005) مبنی بر آنکه صرف بهره‌گیری از فناوری، مهارت‌های مورد نیاز فضاهای دیجیتال را ایجاد نمی‌کند و آموزش این مهارت‌ها باید قسمتی از برنامه‌های آموزشی باشد (Berson & Berson, 2003; Farmer, 2011; ISTE, 2007; Ribble et al., 2004; Bailey, 2012; Ribble, 2009; Ribble, 2011; Winn, 2012). به بیان دیگر، هر چند نسل دیجیتال، بر بلندای مهارت‌های فناورانه هستند، اما در تجزیه و تحلیل انتقادی اهداف، منابع و اعتبار فناوری که به کار می‌برند تخصصی ندارند. در واقع، این رسالت دست‌اندرکاران آموزش است که کاربرد درست و مؤثر از آن را آموزش دهند (Reimer & Reimer, 2012, p. 2217).

یافته‌های پژوهش نمایانگر آن است که فراگیران ایرانی زبان انگلیسی، زمان قابل توجهی از زندگی خود را در فضایی می‌گذرانند که پیوند آن‌ها با جامعه دیجیتال جهانی هر دم بیشتر می‌شود (Stewart, 2020). این جامعه، قواعد، هنجارها و آداب و در عین حال، ناگواری‌ها و



آسیب‌های جدی برای کاربران دارد. زبان‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، بر پایه گفته‌های خود، بسیار کم از این موارد آگاه بودند. از دیدگاه بیشتر شرکت‌کنندگان، فضای مجازی پهنه آزادی‌های بی‌مرزی است، مگر آنکه افراد برای خود اندازه‌هایی را از جنبه اخلاقی و اعتقادی در نظر گیرند و یا دولت‌ها بازدارندگی‌هایی را به کار گیرند. همچنین، جرم‌ها و رفتارهای نادرستی که شرکت‌کنندگان از رویارویی با آن‌ها در فضای مجازی پرده برداشتند، ایجاد قانون‌های بازدارنده را تبدیل به یک درخواست عمومی نموده است. اجرایی شدن این امر نیازمند آموزش عمومی و همکاری نیروهای اجرایی در سطح گسترده است.

در فضای مجازی، شرکت‌کنندگان در مواجهه با ناگواری‌هایی قرار دارند که از برخی گونه‌های آن مانند اخاذی<sup>۱</sup>، رخنه‌گری<sup>۲</sup> و کلاه‌برداری اینترنتی<sup>۳</sup> آسیب دیده بودند. همچنین، مشاهده رفتارهای ایشان در فضای شبکه‌های اجتماعی و گویه‌های آن‌ها در جریان مصاحبه‌ها نشان داد که خود زبان‌آموزان هم اغلب، ناگزیر به رعایت هنجارهای محیط دیجیتال نبودند. استفاده از گوشی هوشمند در کلاس برای تماشای فیلم، گوش کردن موسیقی یا گفت‌وگو در شبکه‌های اجتماعی، بی‌احترامی، دعوا و درگیری‌های شدید لفظی، دروغ، تهمت و شایعه‌پراکنی، به کار بردن زبان محاوره‌ای در هنگام گفت‌وگوهای رسمی و حتی استفاده از واژه‌های ناشایست و ناپسند که در سایه گم‌نامی و یا شخصیت غیر واقعی کاربران کاملاً ساده شده است، برای بسیاری از کاربران چندان عجیب و ناآشنا به نظر نمی‌رسید. این دشواری‌ها در پژوهش‌های دیگر نیز به روش مشابهی به چشم می‌خورد ( Ribble & Miller, 2013; Assumpcao & Sleiman, 2010; Flores & James, 2013; Davis, Katz, Santo, & James, 2010). گویا، گونه‌های مختلف کلاه‌برداری‌های اینترنتی برای شرکت‌کنندگان ناپسند بوده و مصداق جرم شمرده می‌شود. هر چند، زیر پا گذاشتن اصول اخلاقی تا اندازه بسیاری عادی شده است. در این شرایط، بر نهادن قوانین بازدارنده شهروندی دیجیتال، پیشرفت سطح فرهنگ کاربران به کمک آموزش گسترده جامعه، شروع آموزش شهروندی دیجیتال از سنین ابتدایی و پرهیز از به تأخیر انداختن آن تا سنین نوجوانی و بزرگسالی، در کنار هم‌اندیشی و دوران‌دیشی جمعی کارشناسان برای ارائه راهکارهای مؤثر دیگر ضرورتی اجتناب‌ناپذیر می‌نماید.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای سیاست‌گذاران آموزشی کشور و برای متولیان آموزش زبان انگلیسی - به دلیل بیناکنش گسترده زبان‌آموزان با ابزارها و کاربران دیجیتال در سراسر دنیا -

<sup>1</sup> cyberbullying

<sup>2</sup> hacking

<sup>3</sup> phishing/ cyber fraud

قابل بهره‌برداری باشد. به نظر می‌رسد با آمیخته شدن هرچه بیشتر فناوری دیجیتال با زندگی زبان‌آموزان که به درستی بومی‌های دیجیتال نامیده شده‌اند، لازم است که مهارت‌های شهروندی دیجیتال در سرفصل‌های آموزش زبان به کمک فناوری<sup>۱</sup> مراکز آموزشی، آموزش عالی و تربیت دبیر انگلیسی گنجانده شود. همچنین، از آنجایی که مدل‌های ارائه‌شده برای شهروندی دیجیتال بر پایهٔ هنجارها و ارزش‌های اخلاقی، فرهنگی و اجتماعی و نظام اقتصادی و سیاسی حاکم بر کشورهای دیگر نهاده شده‌اند، ارائه الگوهای بومی شهروندی دیجیتال که همخوانی فرهنگی و قابلیت پذیرش و اجرای مؤثرتری دارد پیشنهاد می‌گردد.

### فهرست منابع

- کوهستانی‌نژاد طاری، آذردخت، زهرا اباذری و زهره میرحسینی (۱۳۹۷). «سواد فناوری معلمان در سند برنامه‌ریزی آموزش و پرورش حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری». *فناوری آموزش*. شماره ۱۲. دوره ۳. صص ۲۳۷-۲۴۸.
- عمادی، سیدرسول، امیررضا و کیلی‌فرد و یونس فرخنده (۱۳۹۷). «تأثیر آموزش به شیوه ترکیبی بر خلاقیت، انگیزش و یادگیری فارسی آموزان غیرایرانی». *زبان‌پژوهی*. شماره ۱۰. دوره ۲۸. صص ۲۴۱-۲۴۱.
- هومان‌فرد، محمدحامد و محمد رحیمی (۱۳۹۸). «مقایسه تأثیر بازخورد برخط معلم و همتایان بر بهبود کیفیت نگارش فراگیران ایرانی زبان انگلیسی». *زبان‌پژوهی*. شماره ۱۱. دوره ۳۳. صص ۳۲۷-۳۵۲.

### References

- Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy: research, theory and practice in "new times." *Journal of Educational Research*, 93, 193-205.
- Ashmeade, L. (2016). *Study of the impact of certified staff perception of digital citizenship upon teacher professional development* (PhD dissertation), Texas A & M University, Texas, USA. Retrieved from <https://0-search-proquest.com.library.acaweb.org/docview/1885003574?accountid=9900>.
- Assumpcao, C. & Sleiman, C. (2011). Digital citizenship: a course on safe, ethical and legal Internet practices in a Brazilian middle and high school. In T. Bastiaens & M. Ebner (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 309-315). Chesapeake, VA: AACE.
- Baily, G. D., & Ribble, M. S. (2007). Teaching digital citizenship: when will it become a priority for 21st century schools. *School Business Affairs*, 71(3), 11-14.
- Bennett, L., & Fessenden, J. (2006). Citizenship through online communication. *Social Education*, 70(3), 144-147.
- Berson, I. R., & Berson, M. J. (2003). Digital literacy for effective citizenship. *Social Education*, 67(3), 164-167.

---

<sup>1</sup> computer assisted language learning (CALL)

- Boyle III, C. (2010). The effectiveness of a digital citizenship curriculum in an urban school (PhD Dissertation). Johnson & Wales University, Rhode Island, USA. Retrieved from <https://0-search-proquest-com.library.acaweb.org/-docview/375485607?accountid=9900>.
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Bullen, M., Morgan, T., Belfer, K., & Qayyum, A. (2008). The digital learner at BCIT and implications for an e-strategy. Presented at the 2008 Research Workshop of the European Distance Education Network (EDEN) "Researching and promoting access to education and training: The role of distance education and e-learning in technology-enhanced environments", October 20-22, Paris, France.
- Burgess, M. L., Price, D. P., & Caverly, D. C. (2012). Digital literacies in multiuser virtual environments among college-level developmental readers. *Journal of College Reading and Learning*, 43(1), 13-30.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. California: SAGE.
- Choi, M. (2015). *Development of a scale to measure digital citizenship among young adults for democratic citizenship education* (PhD dissertation), The Ohio State University, Ohio, USA.
- Christensson, p. (2017). Netiquette definition. Retrieved from <https://techterms.com/-definition/netiquette>
- Coleman, S. (2006). Digital voices and analogue citizenship: Bridging the gap between young people and the democratic process. *Public policy research*, 13(4), 257-261.
- Davis, K., Katz, S., Santo, R., & James, C. (2010). Fostering cross-generational dialogues about the ethics of online life. *Journal of Media Literacy Education*, 2(2), 124-150.
- Dede, C. (2009). *Determining, developing, and assessing the capabilities of "future-ready" students*. Harvard: Harvard University Press.
- Emadi, S. R., Vakilifard, A., & Farkhondeh, Y. (2018). Comparing the effect of traditional and blended teaching approaches on creativity, motivation, and learning of non-Iranian learners of Persian language. *Journal of Language Research*, 10(28), 219-241 [In Persian]
- Farmer, L. (2011). *Digital citizen*. Retrieved from <<http://ecitizenship.csla.net>>
- Flores, A., & James, C. (2013). Morality and ethics behind the screen: young people's perspectives on digital life. *New Media & Society*, 15(6), 834-852.
- Hicks, D., van Hover, S., Washington, E. Y., & Lee, J. K. (2011). Internet literacies for active citizenship and democratic life. *Contemporary Social Studies: An Essential Reader*, 467-491.
- Hollandsworth, R., Dowdy, L., & Donovan, J. (2011). Digital citizenship in K-12: it takes a village. *TechTrends*, 55(4), 37-47.
- Hoomanfar, M. H. & Rahimi, M. (2018). A Comparative study of the efficacy of teacher and peer online written corrective feedback on second language learners' writing improvement. *Journal of Language Research*, 11 (33), 327-352 [In Persian].
- Horvath, J. (2019). *FOCUS in the Theory of Grammar and the Syntax of Hungarian* (Vol. 24). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- ISTE. (2007). *Iste nets.s: advancing digital age learning*. Retrieved from <<http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-s-standards.pdf?sfvrsn=2>>.
- Jensen, A. P. (2008). Beyond mediatized transmissions of youth culture: a study in digital citizenship. *Youth Theatre Journal*, 22(1), 94-107.
- Johnová, M. (2004). The language of chat. *Philologica.net: An Online Journal of Modern Philology*. Retrieved from < <http://philologica.net/studia/20040113000003.htm>>
- Jones, C. (2015). *Networked learning: an educational paradigm for the age of digital networks*. New York & London: Springer.
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245.

- Kohestani Nejad Tari, A., Abazari, Z., & Mirhoseini, Z. (2018). Teachers' technology literacy in Iran's national curriculum on education and training in work and technology. *Journal of Technology of Education*, 12(3), 237-248 [In Persian].
- Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing ethnographic research online*. London: SAGE publications.
- Lyons, R. (2012). *Investigating student gender and grade level differences in digital citizenship behavior* (PhD dissertation), Walden University, Minnesota, USA.
- Maxwell, J. A. (2004). Using qualitative methods for causal explanation. *Field Methods*, 16(3), 243-264.
- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K. L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Educational Technology*, 24(1), 108-122.
- Khodabandeh, F. (2017). The effect of MALL-based tasks on EFL learners' grammar learning. *Teaching English with Technology*, 17(2), 29-41.
- Kvavik, R. (2005). Convenience, communications, and control: How students use technology. In D. Oblinger, & J. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation* (chapter 7, pp. 7.1-7.20). USA: Educause. Retrieved from <<http://www.educause.edu/educatingthenetgen/5989>>
- Marandi, S. S. (2011). CALL101: Some basics any CALL practitioner needs to know. *Roshd FLT*, 26(1), 70-77.
- Marandi, S. S., Karimi Alavijeh, K., & Nami, F. (2015, August). Layers of CALL hegemonies: An Iranian experience. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouësný (Eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy (pp. 386-391). Dublin: Research-publishing.net. doi: [10.14705/rpnet.2015.000363](https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000363).
- Mirriti, M. N. (2019). Nature in the Eye of the Beholder: A Case Study for Cultural Humility as a Strategy to Broaden Participation in STEM. *Education Sciences*, 9(4), 291.
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., & Carbo, T. (2011). *Towards media and information literacy indicators*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ohler, J. (2012). Digital citizenship means character education for the digital age. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77(8), 14-17.
- Padrón, Y. N., Barohona, E., & Waxman, H. C. (2018). Digital citizenship. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6.
- Payne, J. (2016). *A case study of teaching digital citizenship in fifth grade* (PhD dissertation). The University of Alabama, Alabama, USA. Retrieved from <<https://0-search-proquest-com.library.acaweb.org/docview/1877914633?accountid=9900>>.
- Prentky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Pruitt-Mentle, D. (2000). *The C3 framework: cyberethics, cybersafety and cybersecurity implications for the educational setting*. Retrieved from <<http://www.slideshare.net/-johnmacasio/keepsafe-c3-competencymatrix>>.
- Reimer, T. & Reimer, F. (2012). Collaboration, community, culture, and connection in the high school Spanish classroom: promoting and developing 21st century skills through blogs and electronic pen pals. In T. Amiel & B. Wilson (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 2211-2218). Chesapeake, VA: AACE.
- Ribble, M. (2004). Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6-9.
- Ribble, M. S. (2006). *Implementing digital citizenship in schools: the research, development and validation of a technology leader's guide* (PhD dissertation), Kansas State University, Kansas, USA. Retrieved from <<http://ezp.waldenulibrary.org/-login?url=http://search.proquest.com.ezp.waldenulibrary.org/docview/305322283?accountid=14872>>.

- Ribble, M. (2009). Passport to digital citizenship: journey toward appropriate technology use at school and at home. *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 14-17.
- Ribble, M. (2011). Digital Citizenship in Schools. *International Society for Technology in Education*, 32(4), 34-47.
- Ribble, M. (2012). Digital citizenship for educational change. *Kappa Delta Pi Record*, 48(4), 148-151.
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: nine elements all students should know*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. S., & Bailey, G. D. (2004). Monitoring technology misuse & abuse. *T.H.E Journal*, 32(1), 22-25.
- Ribble, M. S., & Bailey, G. D. (2006). Digital citizenship at all grade levels. *Learning and Leading with Technology*, 33(6), 26.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D. (2005). Teaching digital citizenship: when will it become a priority for 21st century schools? *School Business Affairs*, 71(3), 11-14. Retrieved from <<http://digitalcitizenship.net/uploads/TeachingDC10.pdf>>
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship: addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6-9.
- Ribble, M., & Miller, T. N. (2013). Educational leadership in an online world: connecting students to technology responsibly, safely, and ethically. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(1), 135-143.
- Robb, M. & Shellenbarger, T. (2013). Promoting digital citizenship and academic integrity in technology classroom. *The Teaching Professor*, 27 (8), 1, 4.
- Scheuermann, L., & Taylor, G. (1997). Netiquette. *Internet Research*, 7(4), 269-273.
- Shea, V., & Shea, C. (1994). *Netiquette*. San Francisco: Albion Books.
- Simsek, E., & Simsek, A. (2013). New literacies for digital citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 4(2), 126-137
- Snyder, S. (2016). *Teachers' perceptions of digital citizenship development in middle school students using social media and global collaborative projects* (PhD dissertation). Walden University, Minnesota, USA.
- Stewart, S. (2020). Guidelines for working collaboratively in virtual teams. In C. N. Stevenson & J. C. Bauer (Eds.), *Enriching Collaboration and Communication in Online Learning Communities* (pp. 68-81). Pennsylvania: IGI Global.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3<sup>rd</sup> ed.). Los Angeles: SAGE.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Winn, M. R. (2012). Promote digital citizenship through school-based social networking. *Learning & Leading with Technology*, 39(4), 10-13.

## Research article: Digital Citizenship Perceptions and Practices among Iranian EFL Learners: A Netnographic Inquiry

Khadijeh Karimi Alavijeh<sup>1</sup>  
Atefeh Abdollahi<sup>2</sup>

Received: 05/07/2020

Accepted: 18/07/2020

### Abstract

With the accelerating pace of technological enhancements such as high-speed Web services, smartphones, high-tech apps, and social networking sites, appropriate and effective methods of applying technology is an urgent need. This need is more imperative in EFL/ESL contexts since a large amount of education relies on digital sources. One way to address this need, is through introducing to the field the postmodern concept of digital citizenship which can briefly be defined as the principles of responsible and appropriate behavior in applying technology. Since Iranian EFL learners are involved in using technology more than ever before, this study aimed to investigate how they perceive and practice digital citizenship.

This was carried out through a netnographic inquiry in the context of a social networking site, called Telegram. The participants comprised 1126 female and male Iranian learners who were members of three Telegram groups. They were within an age range of 15 to 22, and from a variety of ethnicities and proficiency levels. There were two main sources of data, including Telegram group participant observations and interviews. Through the netnographic observations, about 700 screen pages of text chats were collected. Moreover, the transcripts of voice files exchanged in Telegram groups, along with research field notes and memos obtained through observations over a period of one year were added.

To address triangulation, semi-structured interviews were conducted with 10 EFL learners from the investigated groups. Inspired by Ribble's (2001) digital citizenship model, these interviews helped the researchers scrutinize into aspects of the research which could not be traced through observations alone. Accordingly, Ribbles' components including *digital etiquette, access, law, communication, literacy, commerce, rights and responsibilities, health and wellness, and safety and security*, were used as a tentative benchmark for designing interview guiding questions, to probe deeply into the issues which had proved to need more

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of English Language and Literature, Alzahra University (corresponding author); [karimi@alzahra.ac.ir](mailto:karimi@alzahra.ac.ir)

<sup>2</sup> MA Graduate, Department of English Language and Literature, Alzahra University; [a.abdolahi@student.alzahra.ac.ir](mailto:a.abdolahi@student.alzahra.ac.ir)

clarifications in the course of observations. While conducting the interviews, we learnt about some points which had been left unnoticed in the observations; they made up the emerging questions which helped us enrich our findings. Since data collection procedure led to obtaining a huge body of data, for manageability reasons, only textual data were used for analysis, and other types of data such as images, videos and emojis were excluded from our analysis.

Relying on grounded theory and adopting qualitative content analysis, the obtained data were probed through the initial, axial and focused coding procedures, and emerging patterns were classified into various themes and subthemes. Ultimately, the themes extracted from the observations were decided to be: *incongruence with netiquette, misconducts in academic settings, and redundant posts*. Similarly, the main themes derived out of the in-depth interviews included *proper application of digital technology, effective application of digital technology and demand for digital citizenship education*. In all, the analysis of the entire data suggests that Iranian EFL learners are not well aware of the rules, regularities and norms of digital citizenship in spite of their wide use of digital technologies. In fact, the illusion of absolute freedom and the possibility of being *anonymous* on the Web were among the main reasons for assuming fake personalities, and behaving improperly when on the Web. More instances of their insufficient control of the topic included their lack of recognition of reliable and safe sources from fake and unreliable ones. They were unaware of cyber safety and security issues, and felt helpless in case of being threatened by/exposed to cyberbullying, hacking and cyber fraud. So far as language usage was concerned, they often used colloquial, harsh, sarcastic or disrespectful language which did not suit the digital context of formal, academic groups. Moreover, sending posts which included trivial requests, illegal debates, disappointing issues, and redundant or irrelevant topics—usually in incorrect spelling—was among their chief misconducts.

These findings highlight the need for teaching digital citizenship skills right from the early ages of schooling— rather than offering limited education of digital literacy at high schools— to keep learners safe from the threats of digital settings, and enable them to make proper, effective and responsible use of digital technologies. The findings of the present study can be useful for policy makers, ELT professionals, curriculum developers, English teachers, learners and parents. Accordingly the implementation of relevant programs into the mainstream and EFL education, and in the development of related curricula, as well as in computer assisted language leaning (CALL) and teacher education programs is highly recommend. The findings also helps teachers promote their self-awareness and appreciate the need for raising their students' digital awareness in order to become technologically literate and ethically responsible users, resisting negative consequences and hazardous risks of digital environments. Moreover, since the contemporary models of digital citizenship are rooted in foreign cultures with their particular economic, political and social policies and priorities, developing local models of digital citizenship is urgently called for.

**Keywords:** Digital Citizenship, Virtual Setting, English Language Teaching, Netnography, Qualitative Content Analysis

- 255 **The repetition process in Sarraute's dramatic works, the verbal language's dynamics or its stagnation?**  
*Mahdi Afkhami nia, Allahshokr Assadollahi, Naimeh Karimlou*
- 278 **Telescoping in Phonemic Change of the Past Stems Ended by "-št"**  
*Fereshteh Momeni*
- 306 **Evidentiality in the Interrogator's Persuasion**  
*Masoud Dehghan, Atiyeh Karami*
- 330 **Double Nature of Metaphorical Conceptualization of Love in Persian: A Cognitive Approach**  
*Masoud Tavakkoli Garmaseh*
- 360 **Investigating the Effects of Rote, Mnemonic, and Contextualized Types of Memorization on Advanced Iranian EFL Learners' Vocabulary Development**  
*Mohammad Zohrabi, Parya Tadayyon*
- 383 **The Role of the Knowledge of Vocabulary and Structure in EFL Reading Comprehension among Iranian Graduate Students: Evaluation of Two Causal Models**  
*Mohsen Shirazizadeh*
- 413 **Digital Citizenship Perceptions and Practices among Iranian EFL Learners: A Netnographic Inquiry**  
*Khadijeh Karimi Alavijeh, Atefeh Abdollahi*



# Contents

- 34     **Research article: Symmetric Merge in Persian Syntax, Evidences from Across-The-Board Wh and Wh Questions**  
*Seyed Mahdi Sadati Nooshabadi, Mehdi Sabzevari, Narjes Banou Sabouri, Mazdak Anoushe*
- 59     **Research article: From morphemes to words: A comparative approach to study profession names in Persian and French**  
*Sanaz Dehkharghani, Nahid Djalili Marand*
- 85     **Research article: Representation of Social Actors in Iran’s Nuclear Agreement Discourse Based on Van Leeuwen Model in two Newspapers Al Riyadh Saudi Arabia and Tishreen Syria**  
*Marzieh Zare Zardini, Batool Meshkinfam, Golrlkh Saeednia*
- 108    **Trends of Research Methods in Applied Linguistics: The Case of Research Articles Published between 1986 and 2015**  
*Khalil Tazik, Reza Khani, Mohammad Aliakbari*
- 137    **A Study of the Efficiency of Berman’s Model in the Assessment of Qur’an Translation; A case study of Rationalization tendency**  
*Shahriar Niazi, Javad Asghari, Ensiye Sadat Hashemi*
- 162    **The effect of early implantation on the acoustic features of vowels by cochlear implanted children**  
*Seyedeh Zahra Asghari, Fatemeh Nemati, Rezvan Akbari Mani*
- 184    **A Constructional Account of Word Formation in Persian: Evidence from Compounding**  
*Ali Safari, Leila Niknasab*
- 210    **Typology of Conditional Construction in New Persian Language**  
*Seyede Atefe Baghaei, Mehrdad Naghzguy Kohan*
- 235    **The Diachronic Change of /xw/ Consonant Cluster in Persian, Sorani Kurdish, Hawrami, and Kalhori Kurdish: An Optimaity Theoretic Analysis**  
*Mehdi Fattahi, Bahman Heidari*



In the Name of God

*Scientific Journal of*  
**Language Research (Zabanpazhuhi)**  
Vol. 12, No. 36, Autumn 2020

Chief Executive: **S. Ghahremani-Ghajar**

Editor-in- Chief: **F. Haghbin**

Deputy Editor: **A. Abbasi**

Editor (Persian): **N. Monfared**

Editor (English): **S. A. Mansouri**

Managing Director: **N. Jafari**

**Editorial Board**

M. Bijankhan: *Professor of Linguistics, University of Tehran*

F. Haghbin: *Professor of Linguistics, Alzahra University*

E. Khazali: *Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*

F. Sasani: *Associate Professor of Linguistics, Alzahra University*

E. Sotoudehnama: *Professor of English Language Teaching, Alzahra University*

M. Assi: *Professor of Institute of Human Sciences*

Y. Modarressi: *Professor of Linguistics, Institute of Humanities and Cultural Studies*

B. Meshkinfam: *Associate Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*

**International Board**

M. Chaouch: *professor of Arabic Linguistics, Manouba University, Tunisia*

M. Dokhtourichvili: *professor of French Language, Ilia University, Tbilisi, Georgia*

E. Polishchuk: *Associate Professor of Russian Language, Lomonosov Moscow State University, Russia*

M. Ghaffari: *Associate Professor of Teaching Persian Language, Cambridge University, U.K*

M. seyfeddinipour: *Member of World Languages Institute, SOAS University, U.K*



**Alzahra University Publications**

Address: Alzahra University, Vanak, Tehran, Iran

Postal Code: 1993891176

Email: Zabanpazhuhi@Alzahra.ac.ir

ISSN: 2008-8833

E-ISSN: 2538-1989



- **Research article: Symmetric Merge in Persian Syntax, Evidences from Across-The-Board Wh and Wh Questions**  
Seyed Mahdi Sadati Nooshabadi, Mehdi Sabzevari, Narjes Banou Sabouri, Mazdak Anoushe / 34
- **Research article: From morphemes to words: A comparative approach to study profession names in Persian and French**  
Sanaz Dehkharghani, Nahid Djalili Marand / 59
- **Research article: Representation of Social Actors in Iran's Nuclear Agreement Discourse Based on Van Leeuwen Model in two Newspapers Al Riyadh Saudi Arabia and Tishreen Syria**  
Marzieh Zare Zardini, Batool Meshkinfam, Goirkh Saeednia / 85
- **Trends of Research Methods in Applied Linguistics: The Case of Research Articles Published between 1986 and 2015**  
Khalil Tazik, Reza Khani, Mohammad Aliakbari / 108
- **A Study of the Efficiency of Berman's Model in the Assessment of Qur'an Translation; A case study of Rationalization tendency**  
Shahriar Niazi, Javad Asghari, Ensiye Sadat Hashemi / 137
- **The effect of early implantation on the acoustic features of vowels by cochlear implanted children**  
Seyedeh Zahra Asghari, Fatemeh Nemati, Rezvan Akbari Mani / 162
- **A Constructional Account of Word Formation in Persian: Evidence from Compounding**  
Ali Safari, Leila Niknasab / 184
- **Typology of Conditional Construction in New Persian Language**  
Seyede Atefe Baghaei, Mehrdad Naghzguy Kohan / 210
- **The Diachronic Change of /xw/ Consonant Cluster in Persian, Sorani Kurdish, Hawrami, and Kalhori Kurdish: An Optimality Theoretic Analysis**  
Mehdi Fattahi, Bahman Heidari / 235
- **The repetition process in Sarraute's dramatic works, the verbal language's dynamics or its stagnation?**  
Mahdi Afkhami nia, Allahshokr Assadollahi, Naimeh Karimlou / 255
- **Telescoping in Phonemic Change of the Past Stems Ended by "-št"**  
Fereshteh Momeni / 278
- **Evidentiality in the Interrogator's Persuasion**  
Masoud Dehghan, Atiyeh Karami / 306
- **Double Nature of Metaphorical Conceptualization of Love in Persian: A Cognitive Approach**  
Masoud Tavakkoli Garmaseh / 330
- **Investigating the Effects of Rote, Mnemonic, and Contextualized Types of Memorization on Advanced Iranian EFL Learners' Vocabulary Development**  
Mohammad Zohrabi, Parya Tadayyon / 360
- **The Role of the Knowledge of Vocabulary and Structure in EFL Reading Comprehension among Iranian Graduate Students: Evaluation of Two Causal Models**  
Mohsen Shirazizadeh / 383
- **Digital Citizenship Perceptions and Practices among Iranian EFL Learners: A Netnographic Inquiry**  
Khadijeh Karimi Alavijeh, Atefeh Abdollahi / 413