



- ارزیابی عملکرد مترجمان بوف کور بر اساس تحلیل عناصر و بار معنایی واژگان:
ارائه مدل تحلیلی جدید بر مبنای داده‌ها
محمود افروز / ۹
- ارزیابی محتوای دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی
نقیسه رئیسی مبارکه / ۳۹
- بررسی تطبیقی ترجمه‌های فارسی و عربی ضرب‌المثل‌ها در نمایشنامه‌های شکسپیر
(مطالعه موردی: هشت ترجمه از «هملت» و چهار ترجمه از «رام کردن زن سرکش»)
محمدعلی رضوی خاوه، مریم جلائی پیکانی، حامد حبیب‌زاده، روح‌الله صیادی‌نژاد / ۶۹
- بررسی مقابله‌ای معادل‌یابی دشواژه‌ها در فرهنگ‌های هزاره و آریان‌پور
فاطمه زهرا نظری رباطی، فاطمه زند / ۹۵
- تمایز میان زبان و گویش: بررسی وضعیت گونه گیلکی
منصور شعبانی / ۱۲۱
- رابطه متن و تصویر در کتاب‌های انگلیسی «Vision» براساس نشانه-معناشناسی گفتمانی
نسرین تنهایی اهری، حیات عامری، علیرضا عامری، حمیدرضا شعیری / ۱۴۹
- رده‌بندی نشانه‌شناختی «سوژه‌های تخیلی» در داستان‌های کودک: از منظر نظریه آمیختگی مفهومی
امیرحسین زنجابیر، غلامحسین کریمی‌دوستان / ۱۷۷
- روند دستوری‌شدگی پسوند جمع‌ساز /-gal- در زبان‌های ایرانی
اسفندیار طاهری / ۱۹۷
- عوامل بازدارنده اعمال بازخورد بر متون دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته آموزش زبان
انگلیسی در سطوح پیشرفته
محمد حامد هومان‌فرد، منوچهر جعفری‌گهر، علیرضا جلیلی‌فر / ۲۱۹
- مجهول‌سازی افعال لازم در زبان فارسی
آزاده میرزائی / ۲۴۷
- مشکلات داوطلبان آزمون شیداری تافل در استنباط معانی تلویحی
محمد رضا افشار، بهمن گرجیان، الخاص ویسی، ساسان شرفی، منصوره شکرآمیز / ۲۶۷
- مفهوم‌سازی فرهنگی در داستان‌های کودکان به زبان فارسی: رویکرد شناختی
معصومه خیرآبادی، فردوس آقاگل‌زاده، ارسلان گلفام، عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا / ۲۹۷
- مقایسه ساختار خرد سه فرهنگ انگلیسی به فارسی براساس نظریه معناشناسی قالبی فیلمور
حمید ورمزیاری / ۳۱۹
- مناظرات پروین اعتصامی از منظر سیاسی - اجتماعی بر اساس الگوی فرکلاف
دکتر محبوبه مباشری، محیاسادات رضوی طاهری / ۳۴۳
- واژه «نوه» در کتیبه اشکانی شاپور اول در حاجی‌آباد و تطبیق آن با متون میانرودانی
بهزاد معینی‌سام، محمود نقی‌زاده، سارا محمدی‌اوندی، بهنام محمدی‌اوندی / ۳۶۹

بسم الله الرحمن الرحيم

فصلنامه علمی

زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال دوازدهم، شماره ۳۷، زمستان 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: ساره پورصدوقی، دکترای آموزش زبان انگلیسی

مدیر اجرایی: نرگس 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 مشکین‌فام، دانشیار، عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه الزهراء (س)

اعضای هیئت تحریریه بین‌المللی

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

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

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

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

ماندانا سیف‌الدینی‌پور، 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
به استناد نامه شماره ۱/۲۲۱۴۰. پ مورخ ۱۳۸۸/۱۰/۳۰ این مجله در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام ISC نمایه شده است.



کلیه حقوق برای دانشگاه الزهراء (س) محفوظ است.

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

پست الکترونیکی: Zabanpazhuhi@alzahra.ac.ir

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

نحوه پذیرش مقاله

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

ویژگی‌های مقاله‌های مورد پذیرش

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

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

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

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

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

ب) علی صبح دیروز دیر به سر کار آمد.

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

پانوشت‌ها:

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

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

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

شکل ها و جدول ها:

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

- تمام نمودارها، منحنی ها، شکل ها و نقشه ها ذیل عنوانی واحد به نام «شکل» درج شود و عنوان شکل ها زیر آنها بیاید. عنوان جدول هم باید بالای آن درج شود. شماره های جدول ها و شکل ها به تفکیک و به صورت پیاپی باشد؛ مثال: جدول ۱: جدول ۲: شکل ۱: شکل ۲: عنوان جدول ها و شکل ها و مطالب داخل آنها و نیز ضمیمه ها با قلم Bzar 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 قول های مستقیم بیش از سه سطر (چهل واژه) باید به صورت جدا از متن اصلی و با ۱/۵ سانتی متر 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 صفحه ای 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 پایگاه های اطلاعاتی موجود استفاده شود و از ترجمه شخصی پرهیز گردد. به عبارت دیگر، در مورد مقاله ها، با مراجعه به چکیده انگلیسی، عنوان ثبت شده مقاله و نویسنده استخراج شود؛ در مورد کتاب ها، از صورت انگلیسی درج شده در پشت کتاب مورد نظر استفاده شود، و در مورد پایان نامه ها، از صورت انگلیسی درج شده در پشت پایان نامه استفاده شود)؛ مانند:

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

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

کتاب:

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

مقاله:

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

مقاله در مجموعه مقالات یا فصلی از کتاب:

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

پایان نامه:

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

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

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

روش ثبت DOI به شکل زیر باشد:

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

- چنانچه در متن مقاله به آثار نویسنده‌ای با سال انتشار مشترک و یکسان ارجاع داده می‌شود، در بخش منابع، با حروف الفبا (زرین کوب، (۱۳۷۷الف)؛ زرین کوب، (۱۳۷۷ب)) از هم متمایز شود و به همان صورت هم در متن ارجاع داده شود (Zarrinkoub, 1999a, 1999b).
- چنانچه اثری در فهرست منابع بیش از یک سطر را به خود اختصاص می‌دهد، سطر دوم به بعد با یک سانتیمتر تورفتگی ادامه یابد.

- لطفاً حداقل یک ارجاع به مقالات قبلی منتشر شده در مجله زبان پژوهی داده شود.
- شیوه نگارش مطابق با آخرین ویراست دستور خط فرهنگستان زبان و ادب جمهوری اسلامی ایران باشد.
- مجله در ویرایش ادبی و فنی مقاله بدون تغییر محتوای آن، آزاد است.
- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.
- مجله از پذیرفتن مقاله‌هایی که مطابق با شیوه‌نامه نوشته نشده باشند، معذور است.
- هر مقاله باید دارای چکیده گسترده انگلیسی باشد. جهت تنظیم چکیده گسترده انگلیسی از الگوی زیر استفاده شود:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I.Examples (Language Utterances or Equations)

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

(1 line spacing here)

1. First example

(1 line spacing here)

where,

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

II.Tables and figures

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

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

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

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

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

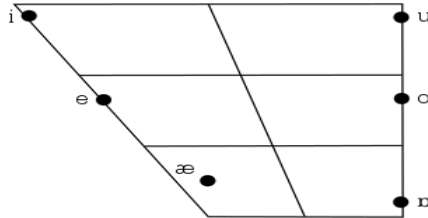


Figure 1. The caption heading for a figure should be placed below the figure and within figure/illustration width. (Use “Time News Roman” font, size 10pt, no spacing between title and figure)

III.Subtitle

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

IV.Footnotes

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

V.Citation

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

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

فهرست مطالب

- ۹-۳۷ ارزیابی عملکرد مترجمان بوف کور بر اساس تحلیل عناصر و بار معنایی واژگان: ارائه مدل تحلیلی جدید بر مبنای داده‌ها
محمود افروز
- ۳۹-۶۸ ارزیابی محتوای دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی
نقیسه رئیسی مبارکه
- ۶۹-۹۴ بررسی تطبیقی ترجمه‌های فارسی و عربی ضرب‌المثل‌ها در نمایشنامه‌های شکسپیر (مطالعه موردی: هشت ترجمه از «هملت» و چهار ترجمه از «رام کردن زن سرکش»)
محمدعلی رضوی خاوه، مریم جلائی پیکانی، حامد حبیب زاده، روح الله صیادی نژاد
- ۹۵-۱۲۰ بررسی مقابله‌ای معادل‌یابی دشواژه‌ها در فرهنگ‌های هزاره و آریان‌پور
فاطمه زهرانظری رباطی، فاطمه زند
- ۱۲۱-۱۴۸ تمایز میان زبان و گویش: بررسی وضعیت گونه گیلکی
منصور شعبانی
- ۱۴۹-۱۷۶ رابطه متن و تصویر در کتاب‌های انگلیسی «Vision» بر اساس نشانه-معناشناسی گفتمانی
نسرین تنهایی اهری، حیات عامری، علیرضا عامری، حمیدرضا شعیری
- ۱۷۷-۱۹۵ رده‌بندی نشانه‌شناختی «سوژه‌های تخیلی» در داستان‌های کودک: از منظر نظریه آمیختگی مفهومی
امیرحسین زنجانیر، غلامحسین کریمی‌دوستان
- ۱۹۷-۲۱۷ روند دستوری‌شدگی پسوند جمع‌ساز /gal- در زبان‌های ایرانی
اسفندیار طاهری
- ۲۱۹-۲۴۶ عوامل بازدارنده اعمال بازخورد بر متون دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته آموزش زبان انگلیسی در سطوح پیشرفته
محمد حامد هومان‌فرد، منوچهر جعفری گهر، علیرضا جلیلی فر

- ۲۴۷-۲۶۶ مجهول‌سازی افعال لازم در زبان فارسی
آزاده میرزائی
- ۲۶۷-۲۹۵ مشکلات داوطلبان آزمون شنیداری تافل در استنباط معانی تلویحی
محمد رضا افشار، بهمن گرجیان، الخاص ویسی، ساسان شرفی، منصوره شکرآمیز
- ۲۹۷-۳۱۷ مفهوم‌سازی فرهنگی در داستان‌های کودکان به زبان فارسی:
رویکرد شناختی
معصومه خیرآبادی، فردوس آقاگل‌زاده، ارسلان گل‌فام، عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا
- ۳۱۹-۳۴۱ مقایسه ساختار خرد سه فرهنگ انگلیسی به فارسی بر اساس نظریه معناشناسی
قالبی فیلمور
حمید ورمزیاری
- ۳۴۳-۳۶۷ مناظرات پروین اعتصامی از منظر سیاسی - اجتماعی بر اساس الگوی فرکلاف
دکتر محبوبه مباشری، محیاسادات رضوی طاهری
- ۳۶۹-۳۸۷ واژه «نوه» در کتیبه اشکانی شاپور اول در حاجی آباد و تطبیق آن با متون
میان‌ودانی
بهزاد معینی سام، محمود نقی‌زاده، سارا محمدی اوندی، بهنام محمدی اوندی

ارزیابی عملکرد مترجمان بوف کور بر اساس تحلیل عناصر و بار معنایی واژگان: ارائه مدل تحلیلی جدید بر مبنای داده‌ها^۱

محمود افروز^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۲۸

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هر چند، ترجمه در جایگاه متن مقصد، گویی، هستی مستقلی ندارد، اما در ادبیات زبان مقصد می‌تواند دارنده هویت و هستی باشد. مسئله نقد و ارزیابی ترجمه متن‌های ادبی، به ویژه با تمرکز بر عنصرهای فرهنگی، امری ضروری است. تحلیل عنصرهای معنایی، یکی از شیوه‌های ارزیابی است که به بررسی روابط معنایی میان واژگان مبدأ و مقصد می‌پردازد. هدف از پژوهش حاضر، بررسی و نقد عملکرد مترجم بومی (بشیری) و غیربومی (کاستلو) رمان بوف کور صادق هدایت بوده که با تکیه بر شاخصه‌های تحلیل عناصر و بار معنایی واژگان انجام شده است. شاخصه‌های مورد اشاره، به وسیله نگارنده، در هفت رخداد حفظ، تأکید، جبران، بسط، قبض، حذف و نویسه گردانی شرح داده شده‌اند. خطاهای مترجم‌ها نیز به صورت گسترده مورد بررسی قرار گرفتند. بر پایه یافته‌های پژوهش، واژه‌های حوزه دین، شغل‌ها و اشیاء جزء پرچالش‌ترین مفاهیم

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.30075.1830

^۲ دکترای تخصصی مطالعات ترجمه، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی اصفهان؛

m.afrouz@fgn.ui.ac.ir

برای هر دو مترجم بوده‌اند. همچنین، رخ داده‌های «قبض» و «جبران» بیشترین و رخ داده‌های «تأکید»، «حذف» و «خطا»، کمترین درصد فراوانی را در هر دو ترجمه داشته‌اند. نتیجه نهایی پژوهش، نمایانگر موفقیت بیشتر مترجم بومی در نگهداشت عناصرها و بار معنایی واژگان معادل‌یابی شده، است. دلیل این امر را می‌توان، آشنایی بیشتر مترجم بومی با فرهنگ مبدأ دانست.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی ترجمه، ترجمه متون ادبی، بوف کور، تحلیل عناصر معنایی، بار معنایی

۱. مقدمه

اهمیت زبان به توانایی برقراری ارتباط خلاصه نمی‌شود. فرهنگ یک ملت در زبان ملی و خرده فرهنگ‌ها، در گویش‌ها و لهجه‌های اقوام گوناگون، مجال بروز می‌یابند. در باب اهمیت ترجمه، همین بس که این پهنه جلوه‌گامی برای ظهور زبان و همچنین، تجلی‌گاه «فرهنگ» است (Afrouz, 2017, p. 41). ترجمه «نقطه عطفی در تعامل فرهنگ‌ها» است (Amirshojaei & Ghorishi, 2016, p. 8). بنابراین، مسئله ارزیابی فرآورده ترجمه، به ویژه با تمرکز بر عناصر فرهنگی، امری ضروری است. چرا که بررسی موارد «فرهنگ‌ویژه» در یک زبان می‌تواند دریچه‌ای «به سوی شناخت فرهنگی زبان‌ها» بگشاید (Talebi et al., 2016, p. 87).

تحلیل عناصر معنایی^۱ شیوهی ارزیابی بسیار کارآمدی است که بر مبنای آن می‌توان «گزارشی دقیق از روابط معنایی» که میان واژگان مبدأ و معادل آن‌ها برقرار است، ارائه داد (Al-Zoubi, 2009, p. 151). آرنیتا و همکاران (Arnita, et al., 2016, p. 18) نیز تحلیل عناصر معنایی را روشی کاملاً مؤثر برای بررسی «شباهت‌ها و تفاوت‌های» عناصر معنایی واژگانی می‌دانند که معادل یک‌دیگر در نظر گرفته می‌شوند. البته، اغلب در بحث پیرامون انواع معادل، برقراری «تعادل کامل»^۲ نمود عینی ندارد (Afrouz & Shahi, 2020, p. 3).

با این حال، ثبات در معادل‌گزینی به ویژه در ترجمه واژگان فرهنگ-محور، همواره مورد انتظار است. هالیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976) انسجام لغوی^۳ را از مهمترین گونه‌های انسجام معرفی و به دو جنبه مشخص آن یعنی همانند^۴ و تصریح^۵ اشاره کرده‌است. آن‌ها در ادامه، «تکرار»^۶ را شاخه کلیدی تصریح می‌داند. همان‌گونه که نویسنده به قصد برقراری انسجام

¹ componential analysis

² perfect equivalence

³ lexical cohesion

⁴ collocation

⁵ reiteration

⁶ reiteration

واژگانی به تکرار روی آورده، مترجم‌ها نیز برای حفظ این ویژگیِ متنی، به پایداری در معادل‌یابی (برای واژگان تکرار شده) به شدت توصیه شده‌اند (Guillou, 2013; Hadilu et al., 2016).

هدف از جستار حاضر، ارزیابی عملکرد دو مترجم رمان بوف کور، بشیری (Bashiri, 2013) و کاستلو (Costello, 1957)، بر پایهٔ تحلیل عناصر و بار معنایی^۱ واژه‌های کلیدی فرهنگ محور و در نهایت، ارائه مدلی جدید برای انجام چنین ارزیابی در سطح واژگان است. دیگر اهداف مقاله عبارت‌اند از تعیین چالش‌برانگیزترین دسته‌های واژگانی که مترجم‌های انگلیسی بوف کور با آن روبه‌رو شده‌اند؛ تشخیص میزان پایداری هر یک از دو مترجم (مترجم بومی یا غیر بومی) در رعایت عناصر و بار معنایی واژگانی؛ برآورد (بیشترین و کمترین) تواتر رخدادها؛ و تعیین میزان سازگاری فراوانی رخدادها به دست آمده از تصمیم‌های مترجم بومی و غیر بومی.

بدیهی است که بحث عناصر فرهنگی و بحث ارزشیابی ترجمه دو مقوله جدا نیست. ارزشیابی می‌تواند بر یکی از جوانب گوناگون از جمله واژگان، دستور، کارکرد و موارد مشابه تمرکز یابد. در این میان، مقاله حاضر برای عمق بخشی به مباحث، بر روی واژگان فرهنگ-محور تمرکز یافته است. از آن‌جا که معمولاً واژگان در هر زبان واجد بار معنایی مثبت، خنثی، یا منفی هستند، با تکیه بر دو معیار مورد اشاره، پرسش‌های پژوهش از این قرارند؛ نخست، مترجمان انگلیسی بوف کور در ترجمه کدام دسته از واژگان بیشتر دچار چالش شده‌اند؟ دوم، کدام یک از مترجم‌ها (مترجم بومی یا غیر بومی) در رعایت عناصر و بار معنایی واژگانی، ثبات بیشتری داشته‌اند؟ سوم، کدام رخدادها به طور کلی بیشترین و کمترین تواتر را داشته‌اند؟ چهارم، بسامد رخدادهای حاصل از تصمیمات مترجم بومی تا چه میزان منطبق بر مترجم غیر بومی است؟ پنجم، عملکرد مترجم‌ها (بومی در قیاس با غیر بومی) در معادل‌گزینی چگونه بوده است؟ آیا عملکرد مترجم بومی، در برابر غیر بومی، در برخورد با واژگان کلیدی فرهنگ محور گامی روبه جلو بوده است یا خیر؟

۲. پیشینه پژوهش

دهباشی شریف و شکبیا (Dehbashi Sharif & Shakiba, 2015) فقط به بررسی کمی شیوه‌های برگردان برخی از واژگان فرهنگ-محور **بوف کور** پرداخته و دریافته‌اند که از دیدگاه آماری، تفاوت معناداری میان نوع راهکارهای منتخب مترجم‌ها به چشم نخورده است. تأکید عمده

¹ semantic load

پژوهش واشقانی فراهانی و مختاری (Vasheghani Farahani & Mokhtari, 2016) نیز بر داده‌های کمی و آماری است. آن‌ها بر اساس الگوی ونوتی^۱، فقط به بررسی راهکارهای کاستلو در ترجمه **بوف کور** بسنده کرده و دریافته‌اند که «بومی‌گرایی»^۲ پرکاربردترین شیوه مترجم بوده است. در مقاله مشترک نظری و جلالی حبیب‌آبادی (Nazari & Jalali Habib Abadi, 2018) معادل‌گزینی یک مترجم عرب برای عناصر فرهنگی **بوف کور** مورد توجه قرار گرفته است. به گفته پژوهشگران، راهبرد جایگزینی بیشترین فراوانی را داشته است. پوردریایی نژاد و خوریان (Poordaryaei Nejad & Khorian, 2019) نیز فقط به بررسی آماری و کمی شیوه‌های برگردان اصطلاحات فرهنگ-محور **بوف کور** توسط کاستلو، بسنده کرده و دریافته‌اند که حذف^۳ و ترجمه تحت‌اللفظی^۴، به ترتیب، کم‌کاربردترین و پرکاربردترین راهکارهای مترجم بوده است.

پژوهش‌های دیگری نیز با موضوع عناصر فرهنگی انجام گرفته است. پرز (Pérez, 2017) پژوهشی در پیوند با واژگان فرهنگ-محور در حوزه جُک یا پاره‌گفته‌های طنز انجام داده است. پیکره پژوهش وی یک سریال تلویزیونی آمریکایی و دوبله آن به اسپانیایی بوده است. بر پایه یافته وی، عوامل گوناگونی از جمله توجه مترجم به فضای شناختی مخاطب مقصد در انتخاب راهبرد ترجمه توسط وی بسیار تأثیرگذار است. ستیاوان (Setyawan, 2019) در بررسی اثری از هنری فورد، روی واژگان فرهنگ-محور تمرکز کرده است. البته جدای از این مطلب که پیکره پژوهش وی فقط به یک ترجمه محدود است، وی به بررسی کمی راهبردها بسنده کرده است. او چنین دریافته که مترجم از راهبردهایی مانند «خلق»، «دگرگونی»، «بومی‌سازی»، «حذف»، و «الحاق» با درصدهای گوناگون استفاده کرده است. پژوهش کو (Ku, 2019) نیز به مسئله بسیار مهم واژگان فرهنگ-محور اختصاص یافته است. پیکره پژوهش وی شامل رمان کلاسیک چینی با عنوان «سفر به غرب» و سه ترجمه اسپانیایی آن در سال‌های ۱۹۹۲، ۲۰۱۰ و ۲۰۱۱ بوده است. ایشان هدف از پژوهش خود را به تطبیق «حجم اثر»، «ترتیب فصول متن اصلی و ترجمه‌ها»، و نهایتاً «راهبردهای ترجمه عناصر فرهنگ-محور» معرفی و مانند پژوهش پیشین، یافته‌های خود را در قالب تبیین راهبردها عرضه کرده است. با این حال، پیکره پژوهش وی به دلیل دارا بودن سه ترجمه و امکان بررسی تطبیقی، عمیق‌تر از پژوهش پیشین است.

¹ L. Venuti

² domestication

³ deletion

⁴ literal translation

پژوهش‌های انجام گرفته بر روی **بوف کور** اغلب از نوع کمی و آماری بوده و بر نوع راهبردها، تعداد و درصد راهکارهای ترجمه تأکید داشته و از کمترین نقد تحلیلی معادل‌گزینی برخوردار بوده‌اند. همچنین، در هیچ یک از مقاله‌های مرور شده، به ارائه و کاربست مدلی برای تحلیل عناصر معنایی برای ارزیابی ترجمه‌ها توجه نشده بود. از این رو، انجام پژوهش حاضر لازم به نظر می‌رسید و نبود چنین پژوهشی در میان پژوهش‌های دو دهه اخیر کاملاً ملموس بود.

۳. روش پژوهش

۱.۳. پیکره

صادق هدایت (۱۹۵۱-۱۹۰۳) به عنوان «تأثیرگذارترین داستان‌نویس» معاصر ایران، رمان **بوف-کور** را «نخستین بار در سال ۱۹۳۶ در بمبئی» به چاپ رساند (Rahimieh, 2014, p. 107). از آن‌جا که تمرکز اصلی پژوهش حاضر بر روی متون ادبی مدرن بوده‌است، این اثر مشهور انتخاب گردید. نخستین ترجمه انگلیسی به قلم دی. پی. کاستلو^۱ در سال ۱۹۵۷ و ترجمه دوم، ۱۷ سال بعد توسط ایرج بشیری انجام گرفت. جدیدترین ترجمه نیز در سال ۲۰۱۱ توسط نوید نوری انجام شده‌است (همان)؛ هرچند، بشیری در سال ۲۰۱۳ ویرایش جدیدی از ترجمه خود ارائه داد. در این مقاله، از نسخه اخیر بشیری استفاده شده‌است. پیکره این پژوهش، دربرگیرنده بیش از ۱۲۰ واژه و پاره‌گفته مستخرج از **بوف کور**، و بیش از ۲۴۰ معادل مستخرج از دو ترجمه مورد اشاره است. دلیل انتخاب دو اثر، آن است که یکی از مترجم‌ها بومی و دیگری غیر بومی است؛ ضمن آنکه این دو مترجم، مشهورترین مترجم‌های بوف کور به شمار می‌آیند که یکی نخستین و دیگری، آخرین ترجمه این اثر را ارائه داده‌اند.

بوف کور اثری نمادین^۲، حاوی موتیف‌های فراوان، استعاره‌های گوناگون، و سرشار از واژگان فرهنگ‌محور است. این اثر، به طور کلی به دو بخش دسته‌بندی شده و داستان مردی گوشه‌گیر و اجتماع‌ستیز است که پیوسته در مرداب بدگمانی در حال فرورفتن است. زاویه دید، اول شخص است و همه ماجرا، یا بهتر بگوییم، رؤیا، از عصر سیزده‌بدر شروع و تا صبح فردا به پایان می‌رسد.

^۱ D. P. Costello

^۲ symbolic

۲.۳. چارچوب نظری

۱.۲.۳. چارچوب دسته‌بندی

برای دسته‌بندی جامع داده‌ها و به منظور تسهیل ارزیابی، ترکیبی از گروه‌بندی ولاهوف و فلورین (Vlahov & Florin, 1980; gouted from Terestyenyi, 2011)، نیومارک (Newmark, 1988)، تری‌وینی (Thriveini, 2002) و اسپیندولا و واسکونسولوس (Espindola & Vasconcellos, 2006) شامل عناصر زیر به کار گرفته شد: اشیاء (دارای بار فرهنگی)، گیاهان خاص (که توسط مردمان یک فرهنگ ویژه مورد استفاده قرار می‌گیرند)، عناصر مرتبط با روابط خانوادگی، نام مکان‌های ویژه (تاریخی، مذهبی و موارد مشابه)، بخش‌های ویژه ساختمان، واحدهای سنجش (واحد پول، مسافت، حجم و مواردی از این قبیل)، عناصر دین‌محور (شامل مراسم و مفاهیم دینی)، آداب و رسوم، تاریخ‌های ویژه فرهنگ-محور، عقاید، خوراک (غذاها و نوشیدنی‌ها)، پوشاک، بازی یا سرگرمی‌های ویژه، عناصر مرتبط با زندگی روزمره اجتماعی، نظامیان و شغل‌های (مختص یک فرهنگ)، نام‌های ویژه یا اسامی دارای بار معنایی ویژه و نمادهای فرهنگ-محور.

۲.۲.۳. چارچوب تحلیل داده‌ها

فرایند معادل‌گزینی متأثر از عوامل گوناگون، از جمله راهبردهای برگزیده مترجم‌ها، است (Afrouz, 2019). در مقاله حاضر، راهبردها^۱، در کنار راهکارها^۲، روش‌ها^۳ و دیگر رخدادهایی است که با تصمیم مترجم در جریان ترجمه پدید آمده، در قالب «رخدادهای» بررسی شده‌است. الگوی پیشنهادی نگارنده برای بررسی رخدادهای در سطح بار معنایی عناصر واژگانی از این قرار است:

(الف) حفظ: دستاورد این رخداد، معادلی خواهد بود که معنای پایه را به همراه تقریباً تمام عناصر معنایی واژگان مبدأ در بر دارد. برای نمونه، در ترجمه بوف کور، کاستلو برای واژه «خشت» معادل «brick» را برگزیده که، بر پایه آن‌چه در بخش بحث و بررسی آورده می‌شود، عناصر معنایی هر دو واژه به خوبی یک‌دیگر را پوشش می‌دهند. در این رخداد، بار مثبت یا منفی واژه مبدأ نیز در معادل آن حفظ می‌شود.

¹ strategies
² procedures
³ methods

تأکید می‌شود که نه تنها رخداد بالا، که رخدادهای دیگری که در ادامه آورده می‌شود، پیش از این نیز ممکن است به وسیله نظریه پردازان دیگر، با عنوان‌های گوناگون، به آن‌ها اشاره شده باشد. برای نمونه، این رخداد شبیه مترادف^۱ نیومارک (Newmark, 1988, p. 84) است با این تفاوت که، همان‌گونه که اشاره شد، دقت معادل‌یابی در این فرایند بالاتر است. البته، لازم به یادآوری است که نباید رخداد بالا با رخداد حفظ یا «preservation» که توسط دیویس (Davies, 2003, p. 72) ارائه شده یکسان در نظر گرفت- رخداد مورد اشاره در واقع مشابه نویسه گردانی است که در ادامه به آن خواهیم پرداخت.

(ب) نویسه گردانی: نتیجه این رخداد، نویسه گردانی صرف (= نگارش واژه مبدأ با الفبای مقصد) خواهد بود، به گونه‌ای که تقریباً هیچ اطلاعات مفیدی در اختیار خواننده نگذارد. تفاوت آن با رخداد «حذف» آن است که در این رخداد، حداقل، خوانندگانی که به مطالعه ژرف اهمیت می‌دهند، تحریک شده و خود برای یافتن معنای آن همت می‌گمارند. برای نمونه، بشیری در ترجمه «شالمه» به نویسه گردانی «Shalma» بسنده کرده است تا شاید از این رهگذر، خواننده خود به کنکاش بپردازد. البته، گاهی واژه‌ای که نویسه گردانی می‌شود به فرهنگ مقصد راه یافته و در واژه‌نامه‌های آن یافت می‌شود، مانند واژه «ساری» که توسط کاستلو «Sari» ترجمه شده است. در این پژوهش کیفی، این رخداد «نویسه گردانی» به شمار نمی‌آید، بلکه «حفظ» قلمداد می‌گردد. زیرا معنی واژه مورد اشاره، برای نمونه، در فرهنگ آکسفورد^۲ به دقت تبیین شده و «Sari» برای مخاطب انگلیسی کاملاً شناخته شده است. مقصود نگارنده از رخداد «ب»، صرفاً نویسه گردانی‌هایی است که هنوز وارد فرهنگ مقصد نشده و نتیجه‌ای جز سردرگمی برای مخاطبان نداشته باشد.

در توصیف رخداد بالا، اگزیرلا (Aixela, 1996, p. 61)، دیویس (Davies, 2003, p. 72)، نیومارک (Newmark, 1988, p. 81)، سارسویچ (Sarcevic, 1985, p. 128)، وینی و داربلنه (Vinay & Darbelnet, 1958, p. 31) و ایویر (Ivir, 2003, p. 117) به ترتیب از نام‌هایی چون تطبیق نوشتاری^۳، حفظ^۴، انتقال^۵، حرف‌نگاری-آوانگاری^۶، و وام‌گیری^۷ بهره گرفته‌اند.

¹ synonymy

² a long piece of fabric that is wrapped around the body and worn as the main piece of clothing, especially by Indian women

³ orthographic adaptation

⁴ preservation

⁵ transference

⁶ transcription

⁷ borrowing

(ج) بسط: نتیجه این رخداد، معادلی عمومی و کلی (و کاملاً قابل فهم برای خواننده مقصد) خواهد بود که یک یا چند عنصر معنایی به آن پیوست شده است. برای نمونه، واژه «eternity» هر دو واژه ازل و ابد را در بر می گیرد و بنابراین کاربرد آن به عنوان معادل برای هر یک از دو واژه مورد اشاره، به نوعی «بسط» به شمار می آید. در این رخداد، بار مثبت یا منفی واژه مبدأ در معادل آن ممکن است دستخوش تغییر شود. برای نمونه، واژه «دیو» در فارسی دارای بار منفی است، در حالی که دو معادل پیشنهادی مترجمان بوف کور («demon» و «fiend») هم دارای بار مثبت و هم بار منفی است.

رخداد بالا در نگاه پژوهشگرانی چون نیومارک (Newmark, 1988, p. 83) نتیجه تلفیق «معادل کاربردی»^۱ به همراه «نکته‌های الحاقی»^۲ است. همچنین، گارسس (Garcés, 1994, p. 81) از رخدادی تقریباً مشابه به عنوان «بسط دستوری»^۳ نام برده است. سارسویچ (Sarcevic, 1985, p. 131) نیز از رخدادی مشابه با نام «بسط واژگانی»^۴ یاد کرده و ایویر (Ivir, 2003, p. 117) و دیویس (Davies, 2003, p. 77) از واژه «addition» استفاده کرده‌اند.

(د) قبض: نتیجه وقوع این رخداد، معادلی عمومی و کلی (صرفاً حاوی معنای پایه یا خنثی) خواهد بود که یک یا چند عنصر معنایی آن حذف گردیده است. برای نمونه، هر دو مترجم بوف-کور برای واژه دین-محور «نماز» معادل «prayer» را برگزیده‌اند که مسلماً عناصر معنایی آن را پوشش نمی دهد. در این رخداد، بار مثبت یا منفی واژه مبدأ در معادل آن ممکن است دستخوش تغییر شود. نیومارک (Newmark, 1988, p. 90) از این رخداد با نام «کاهش»^۵ یاد کرده و گارسس (Garcés, 1994, p. 81) از رخدادی تقریباً مشابه به عنوان «قبض دستوری»^۶ نام برده است.

(ه) جبران: رخداد «جبران» نتیجه ترکیب «قبض» با واژه یا واژگانی پیوست شده است که دربرگیرنده یک یا چند عنصر معنایی باشد. همچنین، این رخداد می تواند فرآورده تلفیق «نویسه-گردانی» یا «قبض» با «نکات آگاهی‌دهنده»^۷ درون‌متنی^۸ (درون گروه یا کمانک یا پس از ویرگول، که بلافاصله پس از واژه مورد اشاره می آید) یا برون‌متنی^۹ (مانند پانویس و موارد مشابه)

¹ functional equivalent

² notes

³ grammatical expansion

⁴ lexical expansion

⁵ reduction

⁶ grammatical reduction

⁷ informative notes

⁸ intratextual

⁹ extratextual

باشد. برای نمونه، بشیری پاره گفته «لا اله الا الله» را نخست نویسه گردانی و سپس، بلافاصله پس از ویرگول، معنای تحت‌اللفظی آن را آورده است: «La ilaha il-allah, there is no god but God». در نمونه‌ای دیگر، «سیزده بدر» توسط وی «The thirteenth day of Farvardin» ترجمه و در پانویس، توضیح‌های بسیار جامع در پیوند با آن آمده است. در این رخداد، بار مثبت یا منفی واژه مبدأ در معادل آن ممکن است دست‌خوش تغییر یا حفظ شود. نیومارک (Newmark, 1988, p. 90) و اگزایلا (Aixela, 1996) از رخدادی مشابه، البته تا اندازه‌ای متفاوت با تعریفی که در این جا آورده شد، با نام «compensation» یاد کرده است.

(و) حذف: نتیجه وقوع این رخداد، چشم‌پوشی کامل مترجم از معادل‌یابی است. برای نمونه، در ترجمه بوف کور، هر دو مترجم به دلایلی نامشخص، از معادل‌یابی واژه «زنیل» پرهیز کرده‌اند. این رخداد توسط نظریه‌پردازان بسیاری، از جمله ایویر (Ivir, 2003, p. 117)، بیکر (Baker, 2018, p. 86) و موارد مشابه، با نام «Deletion» یا «Omission» مورد اشاره قرار گرفته است. (ز) خطا: طی این رخداد، مترجم به سبب خطای دید یا موارد دیگر، معادلی کاملاً نادرست ارائه می‌دهد. برای نمونه، هر دو مترجم بوف کور در معادل‌یابی برای «مقنی» دچار اشتباه شده‌اند (ر.ک. بحث). هاوس (House, 2015, p. 33) این رخداد را «خطاهای کاملاً آشکار» نامیده است.

(ح) تأکید: این رخداد تلفیقی از رخداد «حفظ» با پیوست یکی از عناصر معنایی است که درون معادل ارائه شده، نهان بوده است و در واقع، مترجم برای تأکید بیشتر، دست به چنین انتخابی می‌زند. برای نمونه، آن گونه که در صفحه‌های پیش روی به صورت گسترده به آن پرداخته خواهد شد، می‌بینیم که بشیری واژه «خشت» را «Mud brick» ترجمه کرده و با پیوست واژه «mud» در واقع یک عنصر معنایی پنهان در «brick» را دوباره افزوده است. در این رخداد، بار مثبت یا منفی واژه مبدأ نیز در معادل آن حفظ می‌شود. تا آن جا که دانش نگارنده یاری می‌دهد، در چارچوب-های نظری ارائه شده توسط نظریه‌پردازان، تاکنون هیچ اشاره‌ای به رخداد بالا نشده است.

تأکید می‌شود که یافته‌های بررسی موردی حاضر مبنای گروه‌بندی رخدادهای منفی، مثبت و میانی بوده است. از یک سو، رخداد «قبض»، مستلزم حذف بخشی از عناصر معنایی واژه مبدأ (و احتمالاً تغییر بار معنایی آن) است که در نتیجه خواننده را از درک بخشی از معنا (هرچند جزئی) محروم می‌سازد؛ از سوی دیگر، «بسط»، به دلیل پیوست عناصر معنایی ناموجود در واژه مبدأ (و

¹ overtly erroneous errors

احتمالاً تغییر بار معنایی آن، به طور بالقوه امکان انحراف هر چند جزئی ذهن خواننده متن مقصد از واژه اصلی را در پی دارد.

بنابراین، بی‌راه نیست اگر بیان شود که فقط رخداد «حفظ» و «تأکید» می‌تواند اطلاعات دقیق در اختیار مخاطبان ترجمه قرار دهد. از آن‌جا که رخداد «جبران» به طور بالقوه می‌تواند اطلاعات کافی برای خوانندگان فراهم کند، با احتیاط در گروه رخدادهای میانی قرار می‌گیرد. هر چند رخداد «حفظ» به سبب رعایت معیار «اختصار^۱» رتبه کیفی بالاتری به نسبت «تأکید» خواهد داشت، اما ترجیح داده می‌شود برای همه رخدادهای مثبت و میانی، ضریب رتبه همسان در نظر گرفته شود. همچنین از آن‌جا که قرار بر تطبیق اثر دو مترجم است، پابندی به شاخص واحد، خللی در این امر پدید نخواهد آورد. ناکارآمدی هر سه رخداد در انتقال مؤلفه‌های معنایی عنصر فرهنگی کاملاً آشکار است. با این حال، رخدادهای منفی با توجه به پیامدهای گوناگون، رتبه متفاوتی نیز به دست می‌آورند. رخدادهای «نویسه‌گردانی» (به سبب تحریک احتمالی خواننده به کنکاش و جست‌وجو)، «حذف» (به دلیل محروم‌سازی مطلق مخاطب)، و «خطا» (به علت انحراف مطلق خوانندگان) در رتبه‌های گوناگونی قرار دارند. بر این استدلال، رخدادهای را به ترتیب کارآمدی، می‌توان چنین رتبه‌بندی کیفی نمود:

جدول ۱. ضریب رتبه‌بندی کیفی رخدادهای ترجمه در سطح عناصر معنایی واژگان

رخدادها	رخدادهای مثبت		رخدادهای میانی			رخدادهای منفی		
	حفظ	تأکید	جبران	بسط	قبض	نویسه‌گردانی	حذف	خطا
ضریب رتبه کیفی	+۲	+۲	+۱	+۱	+۱	-۱	-۲	-۳

البته باید توجه داشت که رخدادهای مورد اشاره، برای نمونه رخداد حذف، فی‌نفسه و در همه بافت‌ها، نمی‌تواند کاملاً منفی به شمار آید. در پژوهش حاضر، به دلیل تمرکز بر واژگان فرهنگ-محور، که به گمان نظریه‌پردازان این حوزه جزء واژگان مهم در متون ادبی هستند، رخداد منفی در نظر گرفته شده‌است. بخش بحث و بررسی در مقاله حاضر، به طور گسترده، به بررسی موردی و دقیق نمونه‌های کیفی اختصاص یافته‌است.

۳.۳. مراحل پژوهش

برای انجام این پژوهش، نخست بوف کور مطالعه شد. سپس برخی واژه‌ها و پاره‌گفته‌ها (اغلب کلیدی و فرهنگ‌محور) برگزیده شدند و بر پایه دسته‌بندی تلفیقی (۱.۲.۳) گروه‌بندی گردید.

^۱ brevity or economy

سپس ترجمه بشیری و کاستلو مطالعه و معادل‌ها مشخص شد. در گام پسین، داده‌ها به کمک الگوی پیشنهادی نگارنده تحلیل و یافته‌ها در جدول‌ها ارائه گردید. در گام پایانی، تلاش شد بر پایه یافته‌ها، به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده شود.

۴. یافته‌ها و بحث

پس از ارائه یافته‌ها، مشتمل بر دسته‌بندی عناصر، معادل‌ها و رخدادها، به بحث کیفی و کمی پرداخته شده است.

۱.۴. یافته‌های پژوهش

در جدول (۲)، دسته‌بندی گزیده‌ای از واژگان و مفاهیم ارائه گردیده است.

جدول ۲. دسته‌بندی‌ها و گزیده‌ای از واژگان و مفاهیم

دسته‌بندی‌ها	واژگان [فرهنگ-محور] + (عام)
اشیاء	[بغلی، دیگدان، ساری، کرسی، غلیان، لحاف، پیه سوز، تسبیح، خشت، وافور، منقل، زنبیل] + [پیاله، بیلچه، گاز انبر]
گیاهان	[گل سرشور، پر سیاوشان، پرزوفا، موگرا]
خانواده	[خواهر خوانده، خواهر شیری، هوو، شاه جون]
نام مکان‌ها	[سورن، شاه عبدالعظیم، شوشتر، نیشاپور، بلخ، ری] + [خندق، صحرا، آبادی]
ساختمان	[پستو، رف، کوشک، آب انبار، آرسی، هواخور، سکو، دالان، شاه نشین]
نام‌های ویژه	[خیام، یوگامداسی]
نماد و اسطوره‌ها	[بوف، بوتیمار، مارناگ] + [مهره، شانه دندانه شکسته، دستغاله]
واحد سنجش	[قران، عباسی، یک مشت، یک پیاله، قبضه، جرعه]
عناصر دین-محور	[تقدیر، قادر متعال، آب تربت، نماز، وضو، اذان، لا اله الا الله] + [روح]
آداب و رسوم	[فالگوش رفتن] + [یادگار]
زمان و تاریخ	[سیزده بدر، چهارشنبه آخر سال] + [عهد دقیانوس، برزخ]
عقاید	[صبر آمدن، اذان بی موقع گفتن، سر کتاب باز کردن، به ساعت خوب] + [دیو]
غذا و وعده‌ها	[آش، نان تافتون، نان لواش، ترپلو جوجه، آش جو، جوشانده، رب سوس، خاک شیر] + [چاشت، ناهار]
پوشاک	[ساری، شبکلاه، پیرهن قیامت، قبا، پیش سینه، ستره، عبا، جبه]
بازی	[سرامک بازی]
وسایل نقلیه	[کالسکه نعل کش]
زندگی اجتماعی	[جوکی، فقیه، آخوند، حکیم باشی، غلام، کنیز، فاسق، دایه، لکاته]
نظامیان	[داروغه، گزمه، رییس داروغه]
مشاغل	[مفتی، استاد حمامی، سوداگر، کله پز، جگرکی، سیرابی فروش، فالگیر، چاروادار، جام زن، قاری، حجار]
رنگ‌ها	[میشی]
امراض	[خوره، سلعه]
صفات و عبارات	[گردن کلفت، عباي شستری، دختر خونگرم زیتونی، شب ازلی، کله مازویی، مات و منگ] + [استغاثه]

۲۰ / ارزیابی عملکرد مترجمان بوف کور بر اساس تحلیل عناصر و بار معنایی واژگان: ارائه مدل تحلیلی ...

در جدول (۳)، گزیده‌ای از واژگان، معادل‌ها و رخدادهای مربوطه ارائه شده‌است. نماد «*» نشانگر فراهم کردن نکته‌های توضیحی به وسیله مترجم است.

جدول ۳. گزیده‌ای از واژگان، معادل‌ها و رخدادهای

مترجم واژگان	کاستلو	بشیری	مترجم واژگان	کاستلو	بشیری
شالمه	Turban	Shalma	خشت	Brick	Mud brick
	قبض	نویسه گردانی		حفظ	حفظ + تأکید
زنبیل	[---]	[---]	شاه عبدالعظیم	Shah Abdo'l-Azim *	Shah 'Abdul 'Azim*
	حذف	حذف		جبران	جبران
دیو	Demon	Fiend	بیلچه	Spade	Trowel
	بسط	بسط		قبض	حفظ
فالگیر	Fortune-teller	Fortune-teller	نان تافتون	Bread	Bread
	حفظ	حفظ		قبض	قبض
مفتی	shady mufti*	Judge	قران	Kran	geran*
	خطا	خطا		نویسه گردانی	جبران
نیشاپور	Nishapur	Nishapur*	لکاته	the bitch	the whore
	نویسه گردانی	جبران		قبض	قبض
شوستر	Shuster	Shushtar*	کله مازویی	greenish skull	close-cropped head
	خطا	جبران		خطا	قبض

فراوانی، رتبه و درصد رخدادهای برای تحلیل آماری داده‌ها در جدول (۴) ارائه شده‌است.

جدول ۴. فراوانی، ضرایب رتبه و درصد رخدادهای

رتبه	رخدادهای منفی			رخدادهای میانی			رخدادهای مثبت		رخدادهای مترجمان
	خطا	حذف	نویسه گردانی	قبض	بسط	جبران	تأکید	حفظ	
+۶۶	۹	۵	۹	۵۴	۱۱	۱۹	۰	۱۴	بسامد
	-۴۶			+۸۴			+۲۸		رتبه
	%۷	%۴	%۷	%۴۵	%۹	%۱۶	%۰	%۱۲	درصد
	%۱۸			%۷۰			%۱۲		مجموع
+۱۲۰	۳	۲	۶	۵۳	۱۵	۲۵	۱	۲۲	بسامد
	-۱۹			+۹۳			+۴۶		رتبه
	%۲	%۱	%۵	%۴۲	%۱۲	%۲۰	%۱	%۱۷	درصد
	%۸			%۷۴			%۱۸		مجموع
هر دو مترجم	%۵	%۳	%۶	%۴۳	%۱۰	%۱۸	%۰	%۱۵	
	%۱۴			%۷۱			%۱۵		

۲.۴. بحث اصلی

پیش از پاسخ‌دهی به پرسش‌های پژوهش و بررسی کمی و آماری داده‌ها، بحث کیفی، مشتمل بر نمونه‌های مستخرج، ارائه شده‌است.

۲.۴.۱. بحث کیفی

برای نظم‌دهی به بخش حاضر، مبحث کیفی عناصر فرهنگ-محور طبق دسته‌های مشخص شده در جدول (۱) و (۴) ارائه شده‌است.

۲.۴.۱.۱. نماد و اسطوره‌ها

واژه بوف، یا همان جغد، در عنوان داستان، در فارسی نماد بدشگونی و شومی است؛ بنابراین، در رویارویی اولیه خواننده متن مبدأ با عنوان داستان، در ذهن وی تصویری منفی شکل می‌گیرد؛ این در حالی است که «owl» در انگلیسی نماد حکمت و دانایی است و از این رو، خواننده مقصد ممکن است از عنوان داستان درک متفاوتی داشته باشد. به عنوان یک راه پیشنهادی برای حل این مشکل، مترجم می‌توانست در «مقدمه مترجم» به این مسئله بپردازد. جالب آنکه اثر کاستلو، روی هم‌رفته فاقد هرگونه مقدمه یا پایان کتاب است.

واژه «مار ناگ» را بشیری «Nag-serpent» و مترجم غیربومی «cobra» ترجمه کرده‌است. هر چند هیچ‌یک به جنبه اسطوره‌ای «مار ناگ» اشاره نکرده‌اند، اما بشیری به کمک راهبرد نویسه-گردانی «ناگ» حداقل فرصت جست‌وجو در پیوند با آن را برای مخاطبان علاقه‌مند فراهم کرده‌است؛ هر چند در ترجمه کاستلو، مخاطبان مقصد که با واژه خنثی «cobra» روبه‌رو شده‌اند، از واژه اصلی و اسطوره‌ای در متن مبدأ نیز آگاه نبوده و حتی فرصت پژوهش درباره بار فرهنگی و عناصر معنایی این واژه را نخواهند داشت. اگرچه، مترجم در پانویس می‌توانست دست کم خود به نکته‌هایی درباره ویشنو^۱، لاکشمی^۲، و گنجینه نیرو و حافظ آن (مار ناگ)، اشاره کند.

در فرهنگ فارسی عمید، «بوتیمار» یا غم‌خورک، پرنده‌ای ماهی‌خوار با منقار کشیده، گردن دراز، دم کوتاه، و پرهای سفید، سبز، و آبی معرفی شده که «می‌گویند با وجود تشنگی شدید آب نمی‌خورد تا مبادا آب کم شود» و به این سبب، آن را نماد بخل و امساک دانسته‌اند. بشیری و کاستلو آن را «bittern» ترجمه کرده‌اند. در فرهنگ کمبریج، آن را پرنده‌ای دریایی و مخصوص اروپا معرفی کرده که پاهای درازی دارد؛ هرچند، به نقل از فرهنگ آکسفورد، این پرنده در

¹ Vishnu

² Lakshmi (Laxmi)

خشکی زندگی می‌کند. این در حالی است که فرهنگ مکمیلان نیز این پرنده را ساکن سواحل و دارنده صدایی بلند و ژرف دانسته‌است. در هیچ‌یک از منابع، سخنی از وجه نمادین این پرنده به میان نیامده‌است. رخداد «قبض» به خوبی در این نمونه آشکار است. مترجم‌ها می‌توانستند در پانویس، عناصر نهفته در این واژه را تبیین کنند؛ البته، هرچند بشیری پانویس آورده، ولی در آن فقط به مخفی‌کاری این پرنده اشاره کرده‌است.

۴.۲.۱.۲. اشیاء

واژه «منقل»^۱ نه‌بار در داستان به کار رفته که مترجم غیربومی به طور ثابت معادل تک‌واژه‌ای و تقریباً دقیق «brazier» را استفاده کرده‌است. این در حالی است که مترجم بومی در پنج مورد معادل توصیفی^۱ «pot of fire» و در باقی موارد، همان «brazier» را به کار برده‌است. جست-وجو برای یافتن ترکیب «pot of fire» در فرهنگ‌های انگلیسی^۲ بی‌نتیجه و نمایانگر آن بود که چنین پاره‌گفته‌ای برای مخاطب مقصد ناآشنا است؛ بنابراین، این پرسش به ذهن می‌رسد که، با توجه به لزوم رعایت معیار اختصار در ترجمه، هنگامی که برای یک واژه، معادل تک‌واژه‌ای و گزیده‌ای وجود دارد، کاربرد معادلی توصیفی، چگونه توجیه‌پذیر است؟

واژه «سنج» در فرهنگ دهخدا این‌گونه تعریف شده «یکی از آلات موسیقی است مخفف سرنج و آن چیزی باشد به بسیاری از جلاجل دایره بزرگتر و در میان قبه‌ای دارد، بندی بر آن قبه نصب کنند و در جشن‌ها و بازیگاه‌ها با نقاره و دهل نوازند». در فرهنگ عمید حتی به جنس صفحه‌ها و شیوه نواختن آن هم توجه شده‌است: «دو صفحه برنجی مدور و محدب است که با دست بر هم کوبیده می‌شود». این در حالی است که، بر پایه بیشتر فرهنگ‌های انگلیسی موجود، معادل منتخب دو مترجم، «cymbals»، در شکل ظاهری و شیوه نواختن با سنج کاملاً یکسان نیست. زیرا هم قابلیت نواختن با کوبش چوب‌های خاص بر روی آن را دارد و هم برهم کوبش برای آن آورده شده‌است. شاید بهتر بود مترجم‌ها از واژه‌ای چون «cymbal-like instruments» استفاده می‌کردند تا مخاطب به وهم همسانی آن دو دچار نشود.

دو مترجم در ترجمه نام اشیاء نیز عملکرد متفاوتی داشته‌اند. برای نمونه، «بیلچه» بیلی کوچک برای کار در باغچه است و دقیقاً معادل «trowel» است، اما واژه «spade» بر پایه فرهنگ آکسفورد و کمبریج و موارد مشابه بیلی با دسته بلند است. در این‌جا، معادل منتخب بشیری دقیق‌تر از کاستلو است.

¹ descriptive equivalent

^۲ همگی فرهنگ‌های به‌کاررفته در این مقاله، برخط بوده و در پایان مقاله آمده‌است.

هر دو مترجم برای «تنبور» معادل «lute» را به کار برده‌اند. در فرهنگ عمید، در تعریف تنبور آمده «از آلات موسیقی که دارای دسته دراز و کاسه کوچک شبیه سه‌تار می‌باشد». بشیری در تعریفی که در پانویس برای واژه سه‌تار «Sitar» داده، به این شباهت اشاره کرده‌است (Bashiri, 2013, p. 37).

بشیری در ترجمه «شالمه» که نوعی دستار یا عمامه هندی است، به نویسه‌گردانی بسنده کرده که البته هیچ اطلاعاتی به خواننده مقصد نمی‌دهد. زیرا تا آن‌جا که نگارنده به جست‌وجو پرداخت، واژه «shalmas» در هیچ‌یک از فرهنگ‌های انگلیسی ثبت نشده‌است. بی‌تردید، خواننده با معادل برگزیده کاستلو (turbans) ارتباط بیشتری برقرار خواهد کرد. واژه «پیه‌سوز» را کاستلو با معادل عام «lamp» ترجمه کرده که در جای خود می‌تواند خواننده را گمراه کند. این در حالی است که بشیری با لحاظ عناصر معنایی، از پاره گفته دقیق‌تر «tallow burner» بهره گرفته‌است.

لغت‌نامه دهخدا «خشت» را «آجر خام و ناپخته» تعریف می‌کند. واژه «brick»، معادل منتخب دو مترجم، نادرست نیست. زیرا، هرچند آشکارا در تعریف انگلیسی آن در برخی فرهنگ‌ها، همچون لانگمن، تنها به «گل پخته^۱ قالب‌بندی شده»، اشاره شده، اما در فرهنگ جامع آکسفورد به گل قالب‌بندی‌شده‌ای اشاره دارد که یا با شعله آتش خشک شده یا در زیر آفتاب^۲. بر پایه فرهنگ کمبریج، واژه «adobe» به معنی گل و گاهی است که در قالب ریزند و در زیر آفتاب خشکانند تا تبدیل به آجر شود. بنابراین، تنها تفاوتش با «خشت»، وجود کاه در آن است. در لغت‌نامه دهخدا، در تعریف کرنا یا خرنا آمده «نوعی نفیر دراز که در قدیم در رزم به کار می‌رفت» و در فرهنگ عمید و معین، «شیپور بزرگ» و «نای جنگی» تعریف شده‌است که هیچ‌یک از عناصر معنایی «بزرگ» یا «جنگی» در معادل برگزیده بشیری و کاستلو، یعنی «horn»، به چشم نمی‌خورد.

۴.۲.۱.۳. صفت‌ها و پاره‌گفته‌ها

پاره‌گفته «مگر ... آنقدر ندیده بدیده بود»، را بشیری و کاستلو به ترتیب «was ... such a parvenu that» و «had ... acquired his worlds so recently that» ترجمه کرده‌اند. از آن‌جا که مترجم بومی روی متن مبدأ و مترجم غیربومی روی متن مقصد تسلط بیشتری

^۱ baked clay

^۲ fired or sun-dried clay

دارد، اینکه کاستلو برای ترکیب «ندیده بدیده» معادل بسیار جالب و تقریباً دقیق «parvenu» را برگزیده، تعجب برانگیز نیست. بشیری هم به راهبردی توصیفی روی آورده و بدون استفاده از معادلی تک‌واژه و مختصر، شاید به دلیل بی‌اطلاعی از آن، تلاش کرده‌است واژه مورد اشاره را به شیوه‌ای خاص درون متن مبدأ جای دهد.

کاستلو و بشیری پاره گفتار «دختر خونگرم زیتونی» را به ترتیب «a hot-blooded, olive-skinned girl» و «a warm-hearted girl with olive-colored skin» ترجمه کرده‌اند. با توجه به بار معنایی مثبت «خونگرم» در فارسی و «warm-hearted» (=مهربان و دوست‌داشتنی) در انگلیسی، معادل برگزیده بشیری دقیق است. از سویی، بر پایه فرهنگ کمبریج، آکسفورد و مکیلان، ترکیب «hot-blooded» برای اشاره به فرد آتشین مزاج یا فردی که در بروز احساساتی چون خشم، عشق، شورجنسی و هیجان، بسیار شدت عمل داشته و خیلی زود احساساتش برانگیخته می‌شود؛ به بیانی، می‌توان آن را ترکیبی از چند معادل، برای نمونه «احساساتی» و «تند مزاج» و موارد مشابه دانست.

هدف از «خبرچینی»، بر پایه لغت‌نامه دهخدا، دشمنی افکندن در میان مردم است؛ معادل برگزیده دو مترجم (=gossip)، بر پایه فرهنگ کمبریج، به معنای شایعه یا سخن گفتن درباره زندگی شخصی دیگران که ممکن است مشتمل بر مطالب کذب و ناخوشایند نیز باشد. به بیانی، بار معنایی معادل انگلیسی، بسیار ضعیف‌تر از واژه مبدأ است.

هدایت در بخشی از بوف کور، در یک تصویرسازی جالب، از «خانه‌های گلی توسری خورده» صحبت کرده‌است که بار معنایی ویژه آن را مخاطب مبدأ درک می‌کند که البته هیچ اثری از آن در معادل‌گزینی خنثی و کلی کاستلو (= low mud-brick houses) به چشم نمی‌خورد. حتی معادل برگزیده بشیری (= squat mud-brick houses) نیز نمایانگر کامیابی کامل وی نیست، زیرا واژه «squat» فقط به معنای چمباتمه زدن است نه «توسری خورده». بنابراین، دو پاره گفته‌شده مورد اشاره از جنبه عناصر معنایی هم‌سطح نیستند. هرچند، از آن‌جا که هر دو ترکیب «توسری خورده» و «چمباتمه زده» به انسان اشاره دارد و آرایه «تشخیص»^۱ تا اندازه‌ای در آن در نظر گرفته شده‌است، معادل‌یابی بشیری را می‌توان موفق‌تر از کاستلو دانست.

در پاره گفته «مات و منگ» نویسنده برای بیان عمق تعجب و سردرگمی شخصیت داستان از دو واژه کمک گرفته‌است که در فرهنگ‌های فارسی، واژه نخست «حیران، شگفت‌زده و مبهوت» و کلمه دوم «گیج، سرگشته و پریشان احوال» تعریف شده‌است. بشیری با حفظ این ساختار و

¹ personification

انتخاب «astounded and bewildered» برای رعایت بارمعنایی عبارت مبدأ کوشیده‌است. این در حالی است که کاستلو این توازن را برهم زده و فقط به واژه «bemused» بسنده کرده‌است.

کاستلو در ترجمه‌ای مبهم، پاره‌گفته «شب ازلی» را «the dark night of eternity» ترجمه کرده که ممکن است این برداشت را رقم زند که گویا ازل، شبی تاریک است و بس. این در حالی است که واژه «ازل» فقط صفتی برای شب و نمایانگر بی‌ابتدا بودن آن است. گویا راوی داستان به طور کامل فراموش کرده که اصلاً این شب از چه زمانی آغاز شده‌است. بنابراین، معادل برگزیده شده بشیری (= eternal night) دقیق‌تر به نظر می‌رسد. البته توضیح بیشتر در این زمینه ضروری می‌نماید. در لغت‌نامه دهخدا، ازل و ابد به ترتیب، زمانی که آن را ابتدا و انتها نباشد تعریف شده‌است، در حالی که معادل «eternity» در فرهنگ‌های انگلیسی بسیاری از جمله کمبریج، لانگمن، آکسفورد و موارد مشابه فقط به زمان بی‌انتها، یا همان ابد، اشاره دارد؛ به بیان دیگر، بر پایه جست‌وجوی اولیه و بر مبنای تعریف این فرهنگ‌ها، واژه ازل در انگلیسی معادلی ندارد. با این وجود، جستجوی «eternity» در فرهنگ مکمیلان ما را به این تعریف رساند: «تمام زمان، بی‌بدایت و بی‌نهایت»^۱؛ به بیان دیگر، «eternity» هم‌زمان دربرگیرنده معنی ازل و ابد است. رخداد «بسط» در این معادل‌یابی مشهود است.

بر پایه لغت‌نامه دهخدا و فرهنگ عمید، «مازو» ماده‌ای است «با مصرف دارویی و صنعتی که از ترشح یکی از انواع بلوط به دست می‌آید و بر اثر گزش حشره‌ای به صورت کروی درمی‌آید». نویسنده با ساخت ترکیب «کله مازویی» از مازو برای اشاره به این حالت کروی بودن استفاده کرده‌است. با این وجود، کاستلو پاره‌گفته کاملاً بی‌ربط «greenish skull» (= مجموعه سبز روشن) را در ترجمه پاره‌گفته «کله مازویی» به کار برده و بشیری معادل «close-cropped head» را برگزیده‌است. برای توجیه معادل بشیری می‌توان به این نکته اشاره کرد که شاید وی معنای دیگر مازو (= بلوط) را مورد توجه قرار داده و پنداشته که نویسنده برای توصیف استعاری سر صاف و صیقلی شخصیت داستان، آن را با بلوط قیاس کرده و ترکیب «کله مازویی» را ساخته‌است. هر چند این توجیه هم پذیرفتنی نیست، زیرا رجوع به فرهنگ کمبریج آشکار می‌کند که «close-cropped» به معنی سری است که موهایش را بسیار کوتاه کرده باشند. بنابراین، ارتباط چندانی به سطح صاف و صیقلی بلوط نخواهد داشت. بنابراین، شاید همان تعبیر کروی و گرد مناسب‌تر باشد.

¹ the whole of time, with no beginning and no end

۴.۱.۲.۴. ساختمان

دو واژه «دالان» و «پستو» علاوه بر اینکه امروزه کاربرد نداشته و تقریباً جزو واژه‌های کهن به شمار می‌آیند، بار معنایی ویژه‌ای نیز دارند. برای نمونه، «دالان» در فرهنگ عمید «کوچه باریک یا راهرو منزل یا کاروان‌سرا که بالای آن خانه ساخته باشند» تعریف شده‌است که نمی‌توان آن را همسان با معادل مترجم‌ها (corridor) دانست. این واژه در انگلیسی امروزی نیز کاربرد داشته و بار معنایی دالان را پوشش نمی‌دهد، زیرا، آن گونه که در فرهنگ کمبریج آمده، کوریدور، راهرویی طولانی در ساختمان یا قطار است که اغلب دو طرف آن، اتاق‌هایی ردیف شده‌است.

واژه «رف»، بر پایه لغت‌نامه دهخدا، از جنس چوب و پهن است «که هر دو طرف آن در دیوار کرده بر آن متاع شگرف خانه نهند»؛ البته، بر پایه فرهنگ فارسی عمید، می‌تواند جنس آن از گچ و باریک باشد «که در سرتاسر دیوار اتاق نزدیک سقف» ساخته می‌شود. با توجه به متن و بافت ویژه داستان و اشاره به کالاهایی که روی آن قرار دارد، ترجمه دقیق این واژه بسیار اهمیت دارد. معادل برگزیده کاستالو، «shelf»، بسیار عام و خنثی است، در حالی که «niche» (معادل برگزیده بشیری) به معنی طاقچه‌ای است که با حالت فرورفتگی در داخل دیوار ساخته می‌شود و اغلب روی آن مجسمه‌هایی را می‌گذارند تا پیوسته در مقابل دیدگان باشد. بر پایه آن چه تبیین شد، عناصر معنایی پنهان در واژه «رف»، در معادل‌های دو مترجم نمود چندانی نیافته‌است. موارد «قبض» و «بسط» در هر دو معادل یابی به خوبی قابل مشاهده است.

۴.۱.۲.۵. گیاهان

با مراجعه به لغت‌نامه دهخدا درمی‌یابیم که «سوس» درختی است که ... در اروپای قرون وسطی «ریگلیسا» و در فرانسوی «رگلیس» خوانده می‌شد و ظاهراً با معادل‌های دو مترجم «liquorice» یا «licorice» همخوانی دارد. در فرهنگ لانگمن اشاره شده‌است که «licorice» از ترکیب دو واژه کهن یونانی گلیکیس (= شیرین) + ریزا (= ریشه) تشکیل شده و بر پایه تعریف آن در فرهنگ کمبریج، معادل «شیرین‌بیان» در فارسی است. فرهنگ عمید «سوس» را «گیاهی علفی، پایا با شاخه‌های بلند، گل‌های زرد یا کبودرنگ» معرفی می‌کند «که بلندیش به یک متر می‌رسد و در ریشه آن غده‌هایی سیاه تولید می‌شود که دو نوع شیرین و تلخ است و نوع شیرین آن در طب به کار می‌رود» که همان «شیرین‌بیان» است.

در فرهنگ عمید و معین، «خاشاک» به معنی «ریزه چوب و علف و کاه» است؛ در حالی که با مراجعه به لانگمن می‌توان دریافت که «sweepings» کاستلو به معنی کثیفی و غباری است که باید تمیز شود، و «refuse»، معادل منتخب بشیری، به معنی زباله در معنی عام آن است.

۴.۲.۱.۶. زمان و تاریخ

در پیوند با پاره گفتار کاملاً فرهنگ-محور «چهارشنبه آخر سال»، در حالی که کاستلو یکی از راحت‌ترین گزینه‌ها را، یعنی فقط ترجمه تحت الفظی «the last Wednesday of the year»، برگزیده، بشیری آن را کافی ندانسته و در «جبران» آن، چند سطری در پیوند با آداب و رسوم جاری در آن زمان خاص سال شرح داده است.

۴.۲.۱.۷. عقاید

در فرهنگ‌های فارسی، «دیو» به دو معنی «ابلیس، شیطان» یا «موجودی خیالی شبیه به انسان، اما بسیار تنومند و زشت دارای شاخ و دم» تعریف شده و بار معنی کاملاً منفی دارد. هرچند، بر پایه فرهنگ‌های انگلیسی، هر دو معادل برگزیده توسط کاستلو و بشیری، «demon» و «fiend» هم دارای بار مثبت و هم بار منفی است. به بیانی، علاوه بر معنی «ستمگر و شیطان‌صفت»، به معنی «فرد کاملاً زبردست و فنی و مشتاق و بسیار علاقه‌مند به انجام کاری» است. واژه «monster» که بر پایه فرهنگ کمبریج، هم به معنی «ظالم» و هم «موجود خیالی ترسناک، غول‌آسا و عجیب» است و بار منفی دارد، معادل بهتری برای «دیو» به نظر می‌آید.

۴.۲.۱.۸. واژه‌های دین-محور

یک نکته جالب در پیوند با واژه دین-محور «اذان» مشاهده شد؛ اینکه در فرهنگ‌های انگلیسی، هرچند برای واژه مؤذن معادل «muezzin» ساخته شد و برای نمونه در فرهنگ کمبریج چنین تعریف شده: «مردی که مسلمانان را از بالای مناره به نماز فرامی‌خواند»^۱، اما خود واژه «اذان» در این فرهنگ‌ها هنوز راه نیافته است. همچنین در ترجمه این تعریف، هرچند از واژه «نماز» استفاده شد، ولی در اصل «prayer» بوده است. در متن داستان بوف کور نیز هر دو مترجم برای نماز از این واژه استفاده کرده‌اند، که بی‌تردید بدون توضیحات آگاهی‌دهنده، خواننده مقصد به درک روشنی دست نخواهد یافت. نکته جالب دیگر آنکه کاستلو در معادل‌گزینی توصیفی برای «اذان» به واژه مؤذن نیز اشاره داشته (= the muezzin's call to prayer)، ولی بشیری فقط «the call to prayer» ترجمه کرده است. با این حال، هیچ یک از مترجم‌ها بر خود زحمت ارائه توضیح‌های کافی در قالب پانویس را هموار نکرده‌اند. بی‌شک واژه «call» به تنهایی نمی‌تواند هیچ اطلاعاتی در پیوند با دربردارندگی مطالب گفته شده در اذان، زمان‌های گفتن اذان یا حتی میزان زمان صرف

¹ a man who calls Muslims to prayer from the tower of a mosque

شده برای گفتن آن، یا دیگر مواردی دهد که به گونه‌ای ظریف ممکن است در خلال داستان جلب توجه کند. در پیوند با پاره گفته فرهنگ-محور «اذان بی موقع گفتن» نیز گفته شده است که در گذشته، مردم معتقد بودند با انجام این عمل، زانو راحت تر وضع حمل می کند. کاستلو با برگزیدن معادل «...not the time for the call to prayer» و بشیری با انتخاب «...an untimely call to prayer» فقط به ترجمه تحت‌اللفظی بسنده کرده‌اند، در حالی که در این مورد ویژه، لزوم فراهم آوردن نکته‌های توضیحی در قالب پانویس یا به صورت‌های دیگر، لازم به نظر می‌رسد.

در حالی که بشیری در ترجمه واژه «قاری» معادل «Qur'an reciter» را به کار برده، کاستلو یک‌بار از معادل توصیفی «(the man) that reads the Koran» و بار دیگر از پاره گفته «Koran-reader» استفاده کرده است. جالب آنکه اثری از واژه «reciter» در فرهنگ‌هایی همچون کمبریج، مکمیلان، آکسفورد و موارد مشابه نبود و بنابراین، شاید در انتخاب آن به عنوان معادلی مناسب و قابل پذیرش برای مخاطب مقصد، باید تردید کرد. ضمن آنکه، در پیوند با معادل‌گزینی کاستلو، واژه «قاری» فقط «reader» نیست، و عناصر معنایی آن فراتر از خواننده صرف است، چنان‌که در فرهنگ عمید آشکارا در تعریف آن آمده: «کسی که قرآن را خوب و خوش با صدای بلند و با صوت یا ترتیل می‌خواند». با توجه به دین-محور بودن این واژه، آوردن عناصر معنایی این واژه ظاهراً فقط در قالب نکته‌های توضیحی قابل بیان است.

از آن‌جا که پاره گفته دین-محور «لا اله الا الله» برای مخاطب متن مبدأ حاوی بار معنایی ویژه‌ای بوده و مضمون‌ها و وقایع ویژه‌ای را ممکن است در ذهن ایشان تداعی کند (برای نمونه بخشی از اذان، شهادتین، مراسم تشییع جنازه، گفتاری مصطلح برای بیان تعجب یا خشم و موارد مشابه)، ترجمه این پاره گفته و معادل‌گزینی آن امری بسیار دشوار است. بشیری و کاستلو نخست به نویسه‌گردانی توسل جسته و سپس توضیح‌های بیشتری برای مخاطب فراهم کرده‌اند. بشیری توضیح درون‌متنی خود را در قالب ترجمه تحت‌اللفظی ارائه داده^۱ و کاستلو که علاوه بر معنی تحت‌اللفظی، به یکی از کارکردهای آن (ذکر شهادتین) اشاره کرده^۲، توضیحات برون‌متنی را به کار برده است.

^۱ "there is no god but God"

^۲ "There is no god but God", part of the Moslem profession of faith."

۲.۴.۱.۹. زندگی اجتماعی

واژه «لکاته» هم به معنی زن بدکاره و هم بدزبان و شرور و گستاخ است. با توجه به متن داستان و شیوه برخورد این شخصیت داستان با راوی، باید گفت که نویسنده آگاهانه از این واژه استفاده کرده و به عناصر معنایی آن توجه داشته است. کاستلو با گزینش معادل «bitch» فقط یکی از عناصر معنایی را پوشش داده است، زیرا این واژه، بر پایه فرهنگ کمبریج و آکسفورد و مکمیلان، به معنی زن نامهربان و گستاخ بوده و به طور کلی، یک فحش و ناسزا به زنان است. برعکس، در واژه «whore» (= فاحشه)، معادل منتخب بشیری، فقط روی مسائل جنسی است و با انتخاب آن یکی از عناصر معنایی حذف شده است. اما در این گونه موارد، راهکار ارائه ترجمه دقیق تر چیست؟ مترجم هایی که به دلیل محدودیت های مرتبط با فرایند معادلیابی بر سر دوراهی قرار می گیرند، باید با توجه به مضمون داستان، به وزن عناصر معنایی توجه کنند و معادلی انتخاب شود که دربرگیرنده عنصر وزین تر باشد. بنابراین، در این مورد، بشیری معادل دقیق تری ارائه داده است.

واژه «حکیم باشی» در فرهنگ عمید و دهخدا به معنی «رئیس پزشکان» آمده است. این در حالی است که کاستلو واژه عام «doctor» را برگزیده، بشیری «physician» را معادل مناسب تری تشخیص داده است. هرچند، در هیچ یک اشاره ای به عنصر معنایی «رئیس» نشده است، اما گاهی همین واژه «حکیم باشی» فقط برای احترام به پزشکان معمولی هم گفته می شده است و لزوماً در تمام موارد، واجد عنصر معنایی «رئیس» نیست. جالب است بدانیم که بر پایه فرهنگ آکسفورد، در بریتانیا واژه «physician» قدیمی به شمار می آمده و «Doctor» (با حرف «D» بزرگ) جای آن را گرفته است. بنابراین، دست کم از جنبه معنای سبکی، معادل بشیری مناسب تر بوده و دقیق تر است.

در معادلیابی واژه «آخوند»، کاستلو به واژه تقریباً عام «preacher» بسنده کرده که به معنای «ناصح، غالباً کشیش» است، در حالی که واژه «mullah» در انگلیسی وارد شده و در فرهنگ های مختلف این گونه تعریف شده: مدرس آموزه های اسلامی، واعظ. بشیری حتی به انتخاب این معادل بسنده نکرده و در پانویس، برای مخاطب مقصد، توضیحات تکمیلی ارائه داده است.

۲.۴.۱.۱۰. بیماری ها

هیچ یک از دو مترجم در برگردان واژه «خوره» ثبات معادلیابی نداشته اند. کاستلو یک بار از «canker» و بار دیگر از «gangrene» (= قانقاریا) استفاده کرده؛ در حالی که بشیری، یک بار

«consumption» (= سیل) و بار دیگر «canker» ترجمه کرده است. در نگاه نخست شاید بیماری صرفاً جسمی و مسری «deprosy» معادل دقیق تری جلوه کند. با این وجود، به سبب آنکه واژه «canker» بر پایه فرهنگ کمبریج، هم شامل بیماری جسمی و هم به معنی مرض شرارت-آمیز و مسری است که ذهن فرد و جامعه را درگیر می کند و با توجه به مضمون داستان و اینکه این مرض روح راوی را درگیر کرده، آن را می توان معادل دقیق تری به شمار آورد.

۴.۲.۱.۱. واحد سنجش

کاستلو در ترجمه واژه «جرعه» از «gulp» استفاده کرده است که میزان آن از «sip» بیشتر است؛ معادل منتخب بشیری، «Cup»، نیز دقیق نیست. فرهنگ معین «جرعه» را «کم کم نوشیدن» تعریف کرده و فرهنگ عمید، آن را معادل «قُلپ» یا «مقداری از آب» یا مایعات دیگر می داند «که در یک دفعه آشامیدن به گلو وارد می شود». هر چند، دامنه معنای «gulp» فراتر از مایعات است، اما به عنوان معادل تقریبی «جرعه» مناسب است، حتی شکل ظاهری آن هم با «قُلپ» برابری می کند. در فارسی، پاره گفته «یک مشت»، به عنوان واحد سنجش تعداد افراد، واجد بار معنایی منفی است و اغلب برای اشاره به افراد ناباب یا دون صفت و پائین رتبه به کار می رود، اما معادل انگلیسی آن توسط کاستلو (=handful) به گواهی فرهنگ ها و واژه نامه های معتبر تک زبانه، واژه ای خنثی است.

۴.۲.۱.۲. خانواده

پاره گفته «خواهر خوانده» در فرهنگ عمید برای اشاره به دختر یا زنی به کار می رود که «کسی او را به خواهری بپذیرد و خواهر خود بنامد». گویا در گذشته چنین رسمی در ایران برقرار بوده است. کاستلو و بشیری به ترتیب «adoptive sisters» و «adopted sister» را معادل یابی کرده اند که با توجه به معنای آن ها، واژه «adopted» مناسب تر است، هر چند، بدون نکته های توضیحی درک آن برای خواننده مقصد دشوار خواهد بود.

واژه «شاه جون» را کاستلو «Mummy» و بشیری «Shajun» ترجمه کرده اند. در واقع، کاستلو آن را اسم عام، و بشیری با حذف «ه» و تلفظ «شاجون»، آن را اسم خاص به شمار آورده و به نویسه گردانی بسنده کرده است. این واژه، تغییر شکل یافته «شاه جان» و پیش از آن «شاه جهان» است که در خطاب به زنان کاربرد داشته است. البته، سؤالی در ذهن شکل می گیرد و آن اینکه کاستلو چگونه معادل «مامان» (= واژه ای که کودکان در خطاب به مادر می گویند) را برگزیده است، زیرا از لحاظ بار معنای سبکی، این دو واژه را نمی توان هم سطح دانست.

۴.۲.۱.۱۳. غذا و وعده‌ها

هرچند در فرهنگ مبدأ تفکیک نان‌های «لواش» و «تافتون» میسر است و پیدایش دو واژه جداگانه برای اشاره به هر یک، حاکی از همین ماجراست، مترجمان در معادل‌گزینی خود تنها به واژه کلی «bread» بسنده نموده‌اند. رخداد «قبض» در این معادل‌یابی‌ها کاملاً مشهود است. استفاده از نویسه‌گردانی به همراه نکته‌های توضیحی در پانویس، راهکار مناسبی برای برخورد با این دو واژه می‌توانست باشد.

۴.۲.۱.۱۴. نام مکان‌ها

در ترجمه «سورن»، هم کاستلو (Suran) وهم بشیری (Suren) به نویسه‌گردانی بسنده کرده و هیچ اطلاعات تکمیلی به خواننده نداده‌اند. ضمن آنکه کاستلو حتی شیوه تلفظ این واژه را تغییر داده و در نویسه‌گردانی هم رعایت امانت نکرده‌است. اینکه آیا دادن اطلاعات شفاف‌کننده، برای نمونه در قالب پانویس، ضروری است یا خیر، در این مورد ویژه، ظاهراً ضروری می‌نماید. زیرا در بوف‌کور صحبت از شهر ری باستان است و اینکه خواننده بداند رودخانه سورن هم از میان این شهر می‌گذشته، مطلب بی‌اهمیتی نیست که مترجم‌ها از کنار آن سطحی گذشته‌اند.

۴.۲.۱.۱۵. نظامیان

واژه کهن و منسوخ «داروغه»، بر پایه فرهنگ عمید، به معنی «سردسته و رئیس پاسبانان و نگهبانان شهر» است و معادل‌گزینی صرف با «police» توسط کاستلو، خالی از اشکال نیست؛ ضمن آنکه، «magistrate»، معادل برگزیده بشیری، به گواهی فرهنگ کمبریج، قاضی مسئول رسیدگی امور خلافی جزئی است و امروزه نیز کاربرد داشته و منسوخ نیست. کاربرد «نکات توضیحی به همراه معادل‌های فعلی» یا «تلفیق راهکار نویسه‌گردانی همراه پانویس حاوی شرحی مختصر بر این واژه فرهنگ-محور»، می‌توانست برای خواننده مفید باشد.

۴.۲.۱.۱۶. سایر موارد

گرچه هر دو مترجم در برگردان واژه «بوگام داسی» به نویسه‌گردانی روی آورده‌اند، اما بشیری به این راهبرد بسنده نکرده و در پانویس به نکته مهمی اشاره کرده و آن معنی بوگام‌داسی (= کنیز برای بهره‌کشی جنسی و لذتجویی) است. غذاها نیز جزء عناصر فرهنگ-محور بوده و مترجمان را به چالش می‌کشد. برای نمونه، هر دو مترجم در برگردان واژه «آش» واژه تقریبی «soup» را

برگزیده‌اند که بی‌شک متفاوت است. در این مورد، شاید نتوان خرده‌ای بر مترجم‌ها گرفت، چراکه نزدیک‌ترین معادل را انتخاب کرده‌اند. با این وجود، اینکه چرا، برای نمونه، از پانویس برای ارائه توضیحات شفاف‌ساز استفاده نکرده‌اند، جای پرسش دارد. در نمونه پسین، لزوم و اهمیت به کارگیری نکته‌های توضیحی در قالب پانویس یا پراتنز، نمود بیشتری دارد. کاستلو دو واحد پولی «قران» و «عباسی» را تنها «kran» و «abbasi» ترجمه کرده‌است. این در حالی است که حتی مخاطبان امروزی متن مبدأ هم با آن دو واژه سر و کار نداشته و شاید هیچ اطلاعی درباره آن نداشته باشند، چه رسد به مخاطبان متن مقصد، که قطعاً با این معادایی سطحی، سردرگم خواهند شد. مترجم بومی، بشیری، لزوم کاربرد پانویس را احساس و توضیح کافی برای خوانندگان ترجمه فراهم کرده‌است.

۴.۲.۲.۴. تحلیل کمی

در پاسخ به پرسش نخست، با توجه به اینکه دو مورد حذف‌شدگی در مشاغل (چاروادار، سوداگر) و یک مورد در گروه اشیاء (زنبیل) و مفاهیم دینی (ازل) رخ داده‌است، این سه دسته‌بندی را ظاهراً می‌توان جزء پرچالش‌ترین حوزه‌ها قلمداد کرد. در همین راستا، اینکه خطاها در دو گروه مشاغل و مفاهیم دینی نیز روی داده‌است، خود تأییدکننده چالش‌انگیزی این دسته‌ها است. همچنین، غالب نویسه‌گردانی‌ها در حوزه نام‌های ویژه و نام اماکن و پدیده‌های جغرافیایی اتفاق افتاده‌است که نویسه‌گردانی صرف سبب شده که خواننده پاره‌ای از اطلاعات مهم درباره موارد مورد اشاره را از دست بدهد (برای نمونه، سورن، ری و موارد مشابه).

در پاسخ به پرسش دوم، با توجه به جدول (۳) و (۴)، هیچ‌یک از مترجم‌ها در رعایت عناصر و بار معنایی واژگانی، ثبات نداشته‌اند؛ در واقع، مترجم بومی و غیربومی در این زمینه عملکرد تقریباً مشابهی داشته‌اند.

در پاسخ به پرسش سوم، رخدادهای «قبض» (متوسط ۴۳٪) و «جبران» (متوسط ۱۸٪) بیشترین، و رخدادهای «تأکید» (متوسط ۰٪)، «حذف» (متوسط ۳٪) و «خطا» (متوسط ۵٪) کمترین درصد تواتر را دارند.

در پاسخ به پرسش چهارم، درصد رخدادهای بیشینه و کمینه مترجم بومی منطبق بر مترجم غیربومی است. هرچند، در قیاس سطوح مثبت و منفی، مترجم‌ها عملکرد متفاوتی داشته‌اند. رخداد منفی، کمترین فراوانی را در ترجمه مترجم بومی دارد؛ در حالی که، رخداد مثبت، کمترین درصد تواتر را در ترجمه مترجم غیربومی به خود اختصاص داده‌است. در حقیقت، در پاسخ به پرسش

پنجم، مترجم بومی در رعایت عناصر و بار معنایی واژگان معادل‌یابی شده، موفق‌تر از مترجم غیربومی عمل کرده‌است. آمار رتبه نهایی مترجم‌ها نیز دقیقاً مؤید همین نتیجه‌گیری است، به گونه‌ای که رتبه مترجم بومی تقریباً دو برابر بهتر از رتبه مترجم غیربومی است.

۵. نتیجه‌گیری

بر پایه یافته‌های پژوهش، واژگان مربوط به حوزه دین، مشاغل و اشیاء، جزء پرچالش‌ترین مفاهیم برای هر دو مترجم بوده‌است. همچنین، رخدادهای «قبض» و «جبران» بیشترین، و رخدادهای «تأکید»، «حذف» و «خطا»، کمترین درصد تواتر را در هر دو ترجمه داشته‌است. تا جایی که به رعایت معیار «اختصار» در معادل‌گزینی مربوط می‌شود، مترجم غیربومی با توجه به تسلط بیشتر بر اقیانوس واژگان مقصد، در انتخاب معادل‌های تک‌واژه‌ای و گزیده، در برابر معادل‌های توصیفی مترجم بومی، عمل‌کرد مطلوبی داشته‌است؛ هر چند، در مجموع، از جنبه شاخصه‌های مورد بحث در مقاله حاضر، یعنی رعایت عناصر و بارمعنایی واژگان معادل‌یابی شده، یافته‌ها نمایانگر کامیابی بسیار چشمگیر مترجم بومی (در برابر مترجم غیربومی) است. یکی از دلایل احتمالی را می‌توان آشنایی بیشتر مترجم بومی با فرهنگ زبان مادری خود و به دنبال آن، بهره‌گیری از شیوه مناسب در تعامل با عناصر چالش‌برانگیز فرهنگی مستتر در متن مبدأ دانست. نتیجه آنکه، امروزه، جای آن دارد که مترجم‌های فرهیخته بومی، بیش از پیش، به ترجمه آثار فاخر ادبی سرزمین خود همت گمارند. در صورتی که مترجم‌ها قصد ترجمه پیاپی آثاری را دارند که پیش از خود توسط مترجمی غیربومی ترجمه شده، به یاد داشته باشند که انتظار می‌رود ترجمه جدیدشان مشتمل بر نقاط قوت ترجمه‌های پیشین (برای نمونه برخی معادل‌گزینی‌های موجز و دقیق توسط مترجم غیربومی) باشد. همچنین، کاستی احتمالی آثار پیشین (برای نمونه، عدم توجه کافی به شاخصه تحلیل عناصر و بار معنایی) در آن‌ها از بین رفته باشد.

فهرست منابع

- افروز، محمود. (۱۳۹۵). «بررسی تطبیقی-تحلیلی نقش مترجمان بومی و غیربومی در حفظ هویت ملی». *مطالعات زبان و ترجمه*. شماره ۴۹. دوره ۱. صص ۴۱-۵۵.
- امیرشجاعی، آناهیتا و محمدحسین قریشی (۱۳۹۵). «بررسی نشانه‌ای- فرهنگی و تغییر ایدئولوژی در ترجمه (بر اساس تحلیل گفتمان انتقادی) مطالعه موردی: پیرمرد و دریا، اثر ارنست همینگوی». *زبان پژوهی*. سال ۸. شماره ۱۹. صص ۷-۳۲.
- طالبی دستنایی، مهناز، فریده حق‌بین و آریتا افراشی (۱۳۹۵). «بررسی استعاره خشم در زبان نابینایان مطلق مادرزاد در مقایسه با همتای بینایشان». *زبان پژوهی*. سال ۸. شماره ۲۰. صص ۸۵-۹۸.

نظری، علیرضا و لایلا جلالی حبیب آبادی (۱۳۹۷). «تحلیل معادل‌گزینی عناصر فرهنگی رمان بوف کور در ترجمه به عربی با تکیه بر رویکرد ایویر». *پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی*. دوره ۸ شماره ۱۹. صص ۱۰۹-۱۳۴.

References

- Afrouz, M. (2017). A comparative-interpretative study of the role of native and non-native translators in preserving national identity. *Journal of Language and Translation Studies*, 49(1), 41-55 [In Persian].
- Afrouz, M. (2019). How different Muslim translators render *the Holy Qur'an* into English? The case study of Sunni, Shia and “neither Sunni nor Shia” translators. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 12(1), 1-14.
- Afrouz, M., & Shahi, M. (2020). Translation after Wittgenstein. *Perspectives*, 28(1), 159-161.
- Aixela, J. F. (1996). Culture-specific items in translation. In R. Alvarez & M. C. A. Vidal (Eds.), *Translation, power, subversion* (pp. 52-78). Clevedon: Multilingual Matters.
- Al-Zoubi, M. (2009). The validity of componential analysis in translating metaphor. *Perspectives: Studies in Translatology*, 17(3), 151-160.
- Amirshojaee, A., & Ghorishi, M. (2016). The semiotic-cultural analysis and the ideological changes in translation. *Language Research*, 8(19), 7-32 [In Persian].
- Arnita, G. A., A., Puspani, I. A. M., & Seri Malini, N. L. N. (2016). Componential analysis of the cultural terms in the bilingual short story entitled *Mati* “Salah Pati” and its translation “the wrong kind of death”. *Linguistika*, 23(44), 12-19.
- Baker, M. (2018). *In other words: A course book on translation*. London & New York: Routledge.
- Bashiri, I. (2013). *The blind owl*. Minneapolis: Manor House.
- Costello, D. P. (1957). *The blind owl*. London: John Calder LTD.
- Davies, E. E. (2003). A goblin or a dirty nose? The treatment of culture-specific references in translations of Harry Potter books. *The Translator*, 6(2), 65-100.
- Dehbashi Sharif, F., & Shakiba, S. (2015). A modification of culture-specific items and translation strategies used by native and non-native translators in translation of ‘the blind owl’ by Sadegh Hedayat. *ELT Voices*, 5(3), 48-59.
- Espindola, E., & Vasconcellos, M. L. (2006). Two facets in the subtitling process: foreignisation and/or domestication procedures in unequal cultural encounters. *Fragments*, 30, 43-66.
- Garcés, C. V. (1994). A methodological proposal for the assessment of translated literary works: a case study, the *Scarlet letter* by N. Hawthorne into Spanish. *Babel*, 40(2), 77-102.
- Guillou, L. (2013). Analysing lexical consistency in Translation. In B. Webber, A. Popescu-Belis, K. Markert, & J. Tiedemann (Eds.), *Proceedings of the workshop on discourse in machine translation (DiscoMT)* (pp. 10-18). Bulgaria: Association for Computational Linguistics.
- Hadilu, B., Zeinalzadeh Vafa, S., & Rostami, Gh. (2016). A contrastive study of lexical cohesion in English short story books written by native English and Iranian authors. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(3), 313-320.
- Halliday M. A. K., & Ruqaiya, H. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- House, J. (2015). *Translation quality assessment: past and present*. London & New York: Routledge.
- Ivir, V. (2003). Translation of culture and culture of translation. *SRAZ XLVII*, 117-126.
- Ku, M. (2019). A westward journey vs. a playful journey: Strategies for the translation of cultural elements in journey to the west. *Onomázein*, 43, 50-69.
- Nazari, A., & Jalali Habib Abadi, L. (2018). Analysis of selecting equivalence for cultural elements of the blind owl novel in translation into Arabic relying on the approach of

- Ivir. *Translation Researches in the Arabic Language and Literature*, 8(19), 109-134 [In Persian].
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall.
- Pérez, F. J. D. (2017). The translation of humour based on culture-bound terms in modern family: A cognitive-pragmatic approach, *MonTI*, 9(2), 49-75.
- Poordaryaei Nejad, A., & Khorian, H. (2019). Exploring strategies used by Costello in rendering cultural elements while translating 'the blind owl'. *International Journal of English Language & Translation Studies*. 7(1), 99-106.
- Rahimieh, N. (2014). The blind owl by Sadeq Hedayat, *Middle Eastern Literatures*, 17(1), 107-109, DOI: 10.1080/1475262X.2014.903045
- Sarcevic, S. (1985). Translation of culture-bound terms in laws, *Multilingua*, 4(3), 127-133.
- Setyawan, R. A. (2019). Procedures of translating culture-specific item in the book "the international Jew the world's foremost problem", *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 52, 30-39.
- Talebi, M., Haghbin, F., & Afrashi, A. (2016). Anger metaphor in language of the blind from birth: A comparative study with sighted counterparts. *Language Research*, 8(20), 85-98 [In Persian].
- Terestyenyi, E. (2011). Translating culture-specific items in tourism brochures. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 5(2), 13-22.
- Thriveini, C. (2002). Cultural elements in translation: The Indian perspective. *Translation Journal*, 6(1), 15-27.
- Vasheghani Farahani, M., & Mokhtari, A. (2016). An analysis of culturally specific items in English translation of Hedayat's 'blind owl' based on domestication vs. foreignization dichotomy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(4), 308-324.
- Vinay, J. P. & Darbelnet, J. (1958). *Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation*. (J. Sager & M. J. Hamel, Trans.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

وب گاه ها

<https://www.vajehyab.com/>

<https://www.lexico.com/>

<https://www.ldoceonline.com/>

<https://dictionary.cambridge.org/>

<https://www.macmillandictionary.com/>

Assessing Equivalents Selected by Translators' of 'The Blind Owl' Based on Componential Analysis and Semantic Load of the Words: Proposing a New Analytical Model Based on Data Analysis

Mahmoud Afrouz¹

Received: 19/02/2020

Accepted: 18/07/2020

Article Type: Research

Abstract

Among the most challenging problems encountered by translators, especially those dealing with literary texts, seems to be the problem of finding adequate and acceptable equivalents for the original text's culture-specific terms in the TL. Therefore, assessing translation of literary texts, specifically that of culture-specific references, is a crucial issue in translation studies. Componential analysis is one method of translation assessment which focuses on semantic relations of ST and TT lexical items. It should also be noticed that any lexical item can have positive, neutral, or negative connotations. Interestingly, the situational context can play a pivotal role in specifying the particular semantic load of the lexical items. The present study aimed at criticizing equivalents selected by a native and a non-native translator of a contemporary Persian novel based on componential analysis and semantic load of the words.

Sadeq Hedayat's '*the Blind Owl*' is a masterpiece in the modern Persian literature. The work was first rendered into English by D. P. Costello in 1957. Iraj Bashiri also translated the work into English in 1974 and then revised it in 1984. However, his last revision, being used as part of the research corpus of the current study, came about 2013. Since the source language is Persian, Costello is considered as the non-native and Bashiri, the native translator.

On the whole, native translators may be expected to possess a somehow comprehensive acquaintance with their own culture. However, the main question that may arise here is that whether their familiarity would lead to a more precise translation of culture-bound concepts and terms or not? Can it be claimed that a native translator is more skilled than a non-native translator as far as dealing with cultural items is concerned?

In order to assess the performance of the two translators, the following seven procedures or occurrences were detected and described by the author: retention,

¹ PhD in Translation Studies, Assistant Professor in Department of English Language and Literature; Faculty Member of University of Isfahan; m.afrouz@fgn.ui.ac.ir

amplification, compensation, expansion, reduction, omission, and transliteration. Mistranslated items were also analyzed separately and, consequently, 'mistranslation' was taken into consideration as an occurrence along with the seven aforementioned occurrences. The collection of procedures was employed as the framework of the study.

The following steps were taken to conduct the study: studying *the Blind Owl* for identifying terms and expressions (especially culture-specific ones); categorizing the items into various groups; specifying the equivalents in the two translations; and finally, analyzing the data based on the framework suggested by the author.

In order to categorize the culture-specific terms, a combination of classifications presented by Vlahov and Florin (1980), Newmark (1988), Thriveini (2002), and Espindola and Vasconcellos (2006) was employed and the CSIs were classified into the following categories: objects, plants, relationships, proper names, measurements (of weight, money, distance, etc.), religious-bound terms, customs, ideas and rituals, foods and drinks, clothes and special garments, games and specific hobbies, occupations, symbols, gestures, terms related to social life, etc.

Concentrating on the two key criteria of componential analysis and semantic load of the words, the researcher has made an attempt to find answers to the following questions: 1) Which categories contained the most challenging culture-specific items? 2) Which translator (the native or the non-native) has been more consistent in observing the componential analysis and semantic load of the CSIs? 3) Which occurrences have had the most or the least frequency? 4) How the occurrences attributed to the native are comparable to the non-native translator? 5) How successful have been the two translators in their equivalent choice?

The findings revealed that the fields of religion, occupation and object contained the most challenging terms and concepts. Also, translators' tendency towards transliteration, in some cases, had deprived the TT readership of the information essentially needed for better understanding the source text. Based on the findings, it was also realized that neither native translator, nor the non-native has been consistent in resorting to specific procedures.

Moreover, it was found that while 'expansion' and 'compensation' had occurred most, the occurrences of 'amplification', 'omission' and 'mistranslation' had the least frequency in the works of the two translators.

Overall, based on the results of the study it was concluded that the native translator has been more successful than the non-native in observing the meaning-components and semantic-load of the lexical items embedded in the novel. One reason to justify the event seems to be the deep familiarity of the native translator with the source culture. Therefore, professional native translators interested in modern (and even classic literature) are highly recommended to try their hands at rendering masterpieces of their own nation. They can even have a more active role in retranslating literary works (including poems, short-stories, plays, novels, etc.) already rendered into a foreign language by non-native translators.

Keywords: Translation assessment, Literary text translation, *The Blind Owl*, Componential analysis, Semantic load

ارزیابی محتوای دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی^۱

نفسه رئیسی مبارکه^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۲۳

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

دستور آموزشی، بخش مهمی از آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان است که اصول و پیچیدگی‌های این رویکرد، همواره نقد و بررسی ویژه‌ای را در پی دارد. در همین راستا، پژوهش حاضر به ارزیابی و نقد محتوای دستوری کتاب-های آموزش نوین زبان فارسی بر پایه رویکرد دستور آموزشی می‌پردازد. به این منظور، ابتدا مجموعه کتاب‌های یادشده، از جنبه محتوای دستوری توصیف شدند. سپس، محتوا، روش، شیوه ارائه مطالب، مخاطب و تمرین‌های دستوری کتاب بر مبنای مهمترین ویژگی‌های دستور آموزشی تحلیل گردیدند. این ویژگی‌ها، مشتمل بر همراهی آموزش دستور و واژه، بافت‌مداری، طرح دستوری و آموزش چرخه‌ای و تدریجی هستند. در پایان، نارسایی‌های دستوری مجموعه، در پنج حوزه نادرستی‌ها، نام‌گذاری اصطلاح‌های دستوری، جمله‌های نمونه و نگارش، ارزیابی و نقد شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد قواعد دستور

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.27463.1760

^۲ دکترای تخصصی زبان و ادبیات فارسی، استادیار زبان و ادبیات فارسی، هیأت علمی دانشگاه یزد؛

آموزشی، بازتابِ نافرجامی در این مجموعه دارد. همچنین، محتوای دستوری این کتاب‌ها غیر منطقی و نارسا است و صورتی چرخه‌ای و تدریجی ندارد. علاوه بر این، اساسِ محتوایی دستور در این مجموعه، فراتر از هر دیدگاه و رویکردی، از دستور زبانِ درستِ فارسی، دور شده و نیازمندِ ویرایش‌های اساسی است.

واژه‌های کلیدی: کتاب آموزش نوین زبان فارسی، رویکرد دستور آموزشی، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دستور زبان فارسی

۱. مقدمه

کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ویژگی‌ها و جنبه‌های گوناگونی دارد که داوری درباره کیفیت این کتاب‌ها، بررسی، ارزیابی و نقدی همه‌جانبه را می‌طلبد. برای افزایش اثربخشی و کارآمدی در امر آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان نیاز است نقطه‌های ضعف و قوت کتاب‌های درسی را شناخت و کوشید تا کاستی‌های آن را از بین برد. کارآمدی و تأثیرگذاری کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان هم زمانی به دست می‌آید که شاخص‌های ارزیابی محتوایی، زبانی، روش‌شناختی، ساختاری و حتی نمودِ ظاهری کتاب امتیاز بالایی داشته باشد. یکی از جنبه‌های آموزش زبان آموزش دستور زبان است که بی‌گمان نقش برجسته‌ای در این زمینه دارد.

زبان‌شناسان تعریف‌های گوناگونی از دستور ارائه داده‌اند. «دستور مجموعه قواعدی برای تعیین ترتیب صحیح واژه‌ها (Nunan, 2003[quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015])، نظامی از ساخت‌ها و الگوهای معنادار متأثر از محدودیت‌های کاربردشناختی (Larsen-Freeman, 2009[quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015])، شیوه‌ای برای کنترل و ترکیب کلمات (Ur, 1996[quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015])، نظامی پویا که باید به عنوان مهارت پنجم آموزش داده شود (Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015) [quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015])، جنبه منحصر به فرد زبان که ویژگی‌های آن در سایر پردازش‌های ذهنی اتفاق نمی‌افتد و در زبان حیوانات نیز وجود ندارد (Cook, 2001[quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015]) و در نهایت نوعی یادگیری آگاهانه (Krashen, 1982, p. 83[quoted from; Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015]) است.» (Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015)

بر پایه رویکردهای نوین، دستور زبانی که برای آموزش زبان دوم یا خارجی بر می‌گزینند، دستور آموزشی نام دارد. پژوهش حاضر نیز در پی آن است که بر پایه رویکرد دستور آموزشی، مجموعه پنج جلدی کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی به نگارش احسان قبول را از نظر محتوایی ارزیابی کند. همچنین این پژوهش، در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی است: نخست اینکه، قواعد دستور آموزشی به چه میزان در مجموعه پنج جلدی کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی بازتاب یافته‌است؟ دوم آنکه، چگونگی آموزش درست دستور زبان فارسی مبنی بر رویکرد دستور آموزشی در این مجموعه چگونه است؟ سوم اینکه، جدا از هر نوع رویکردی، نادرستی‌های دستوری که در این مجموعه به زبان‌آموز منتقل می‌شود، چیست؟

به منظور دست‌یابی به پاسخ این پرسش‌ها لازم است ابتدا تعریف مختصری از دستور آموزشی را از نظر بگدرانیم؛ چندشیرما (Chand Sherma, 2002) بیشترین ویژگی‌ها و اهداف اصلی دستور آموزشی را به گستردگی بیان می‌دارد. بر مبنای چارچوب نظری وی، اساس دستور آموزشی دستور توصیفی است. به بیان دیگر، به جای شرح یک مقوله دستوری، کاربرد آن مقوله نشان داده می‌شود. آموزش بر پایه فراوانی، کاربرد، سادگی ساختاری از جمله ویژگی‌های این دستور است. در دستور آموزشی مقوله‌های پرسامد از نظر وقوع و تعداد موضوع و با قابلیت یادگیری و سادگی بیشتر در دوره مقدماتی ارائه می‌شوند. این دستور همچنین از چارچوب نظری و استفاده از نظریه‌های علمی زبان‌شناسی محتوامحور و تکلیف‌محور برخوردار است. سادگی و اختصار و استفاده از کمترین مفاهیم و ابزارهای نظری و خودداری از تعریف‌های طولانی و پیچیده از ویژگی‌های دیگر این نوع دستور است. دیگر آنکه، این دستور غیر خطی است و فرایندی است که زبان‌آموز با یافتن ارتباط میان صورت و معنا و کاربرد به کشف قواعد و الگوها می‌پردازد (Chand Sherma, 2002; Rezaei, Kooravand, 2014).

پنینگنون چهار ویژگی عمده و کلیدی برای دستور آموزشی در نظر گرفته‌است:

۱. دستور آموزشی باید دارای ویژگی باهم‌آیی باشد: یعنی باید میان واژه‌ها و عناصر منفرد زبانی روابط باهم‌آیی وجود داشته باشد. سهم بیشتری از زمان آموزش باید صرف آموزش ساخت‌های معنایی واژگان و گفتمان و شیوه انتخاب واژه‌ها در راستای از بین بردن نیازهای بافتی شود.

۲. دستور باید سازنده باشد: سازنده بودن دستور یعنی ساخت در آن ذره ذره ساخته شود. از ساده‌ترین سازه‌ها شروع شود و همراه با شیوه‌های روشنی باشد که به دقت مدل شیوه یادگیری و کاربرد زبان است. این دستور شیوه‌ای را فراهم می‌کند که به واسطه عناصری که می‌تواند در یک توالی قرار بگیرند و تا سطح گفتمان ادامه یابند، زبان‌آموزان قادر به برقراری ارتباط خواهند شد.

۳. دستور باید بافت‌مدار باشد: ساخت‌ها و عناصر باید در رابطه با بافت آموزش داده شوند. انتخاب‌های واژگانی و نحوی به طور آشکار در پیوند با انتخاب‌های منظورشناختی هستند که خود با اهداف برتر استدلالی و غیراستدلالی و واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی زبان‌های گوناگون در ارتباط اند.

۴. دستور باید تقابلی باشد: این دستور باید به گونه‌ای باشد که زبان‌آموز را به سوی توجه به تفاوت‌های معیاری و تمایزهای زبان هدف و سایر زبان‌ها و همچنین تفاوت‌های میان‌گروهی عناصر و مشخصه‌های مشابه در زبان هدف هدایت نماید (Pennington, 2002; Hajiseydrzaee & Sahraee, 2015).

دستور آموزشی برخلاف دستورهای توصیفی و تجویزی، فقط سیاهه‌ای از قواعد و باید‌ها و نبایدها نیست. این دستور کاربردی و آموزشی است و دارای ویژگی‌های خاص خود است؛ (۱) همخوانی صورت و معنا (۲) پیکره بنیاد بودن (۳) سازمان‌دهی فرآیند‌گزینش و چینش محتوا به عنوان یک قالب (۴) کاهش شکاف توجه و خلأ میان دانش خبری و دانش کاربردی (۵) تنظیم محتوا بر پایه ملاحظات پردازشی و توانایی یادگیری (۶) ارائه بازخورد اصلاحی (۷) آموزش همزمان ضمنی و آشکار دستور. (Sahraee, 2015, p.13)

بر پایه پژوهش هادی‌زاده و همکاران (Hadizade et al., 2018) ویژگی‌های اصلی دستور آموزشی بر پایه بررسی آثار معتبر عبارت‌اند از: (۱) همراهی تدریس واژگان و دستور (۲) پیکره بنیاد بودن (۳) ضرورت ارائه بازخورد (۴) همزمان بودن آموزش صریح و ضمنی (۵) توجه به ملاحظات پردازشی و قابلیت یادگیری (۶) انطباق صورت، معنا و کاربرد (۷) آموزش دستور بر پایه تکلیف‌ها و تمرین‌های ارتباطی (۸) ترکیب روش گسترده و فشرده در آموزش دستور (۹) پر کردن شکاف توجه و از بین بردن خلأ میان دانش خبری و کاربردی (Hadizade et al., 2018, p.23).

۲. چارچوب نظری پژوهش

پژوهشگران مختلفی به جایگاه دستور آموزشی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند و ویژگی‌های گوناگون آن را بیان کرده‌اند. رضایی و کوراوند (Rezaei & Kooravand, 2014)، صحرایی (Sahraee, 2015)، حاجی سیدرضایی و صحرایی (Hajiseydrzaee & Sahraee, 2015) و هادی‌زاده و همکاران (Hadizade et al., 2018) به استناد یافته‌های تازه جهانی، دستور آموزشی زبان فارسی را تبیین و تحلیل کرده‌اند. بر

پایه ویژگی‌های مهم دستور آموزشی که در مقدمه خلاصه‌وار آمد، باید افزود که دستور آموزشی عبارت است از چارچوبی از آموزش دستور زبان برای زبان‌آموزان خارجی که در روش، محتوا و مخاطب با دیگر دستورها متفاوت است. «چندشما دستور آموزشی را فرآیندی می‌داند که جریان آموزش و یادگیری در آن رخ می‌دهد، از این رو آن را غیرخطی یعنی «معلم (یا کتاب) - زبان - آموز - مطالب آموزشی محور» قلمداد کرده‌است.» (Rezaei & Kooravand, 2014, p.120)

در ارزیابی محتوای دستوری مجموعه پنج‌جلدی کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی به نگارش قبول (Ghabool, 2016a; Ghabool, 2016b; Ghabool, 2015a; Ghabool, 2015b & Ghabool, 2016c)، نیازمند چارچوبی جامع بودیم که بتوانیم از طریق آن تمام مؤلفه‌ها و عناصر موجود در ارزیابی محتوای دستوری این مجموعه پنج‌جلدی را بررسی کنیم. برای تحقق بخشیدن به این چارچوب جامع، پنج ویژگی مهم و مشترک نظریه دستور آموزشی را از بین ویژگی‌های گوناگون و پراکنده این نظریه آموزشی که در مقدمه به آن اشاره شد، برگزیدیم که از این قرارند: (۱) ارتباط آموزش دستور و واژه با سایر بخش‌های زبان‌آموزی، (۲) بافت‌مداری آموزش دستور، (۳) داشتن طرح دستور آموزشی، (۴) غالب بودن آموزش واژه بر دستور در سطوح ابتدایی و (۵) محض شدن آموزش دستور در مرحله‌های پیشرفته. سپس، بر پایه آموزش غیرخطی، دستور آموزشی مبتنی بر سه اصل کتاب، زبان‌آموز، مطالب آموزشی محور، در اصل کتاب «روش و شیوه ارائه» در اصل زبان‌آموز «مخاطب و تمرین‌ها» و در اصل مطالب آموزشی محور، «محتوا» برگرفته شد تا بتوان مهمترین بازبینی‌ها و مقیاس‌ها درجه‌بندی را برای ارزیابی اصولی‌تر این مجموعه به دست آورد.

برای رسیدن به این هدف، نخست هر پنج جلد کتاب از نظر محتوای دستوری بررسی شد و سپس روشمندی دستور آموزشی مجموعه در اصول پنج‌گانه مورد اشاره (محتوا، روش، شیوه ارائه، مخاطب و تمرین‌ها) تحلیل گردید. پس از تحلیل محتوای دستور آموزشی کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی، مشخص شد محتوای دستوری مجموعه جدای از مبحث‌های نظری و روشمندی ایرادهایی دارد که با اصول دستور زبان فارسی همخوان نیست. پس در پایان مقاله اشکال‌های محتوای دستوری کتاب در چهار محور نادرستی‌های دستوری، نام‌گذاری اصطلاحات دستوری، جمله‌های نامأنوس و غیرکاربردی و اشتباه‌های نگارشی و رسم‌الخطی اشاره شد و پیشنهادهایی برای اصلاح آن‌ها ارائه شد.

۳. پیشینه پژوهش

تاکنون درباره کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان نقدها و ارزیابی‌های فراوانی از دیدگاه‌های گوناگون انجام گرفته‌است. صحرایی و شهباز (Sahraee & Shahbaz, 2012) به تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی بر پایه انگاره اندرسون پرداخته‌اند. صحرایی و طالبی (Sahraee & Talebi, 2017) ابتدا رویکرد مفهومی - نقشی و مهم‌ترین نقش‌ها و مفاهیم زبانی را در چهارچوب این رویکرد معرفی کرده؛ سپس، میزان بازنمایی این مفاهیم و نقش‌ها را در دو مجموعه فارسی بیاموزیم و زبان فارسی یافته‌اند. محمدنژاد و الهیان (Mohammadnejad & Elahian, 2017) به تحلیل فرایندهای کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند و مطالعه موردی رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند خود را بر اساس کتاب‌های فارسی بیاموزیم، آموزش نوین زبان فارسی و زبان فارسی انجام داده‌اند.

شماری از پژوهش‌ها نیز از دیدگاه دستور آموزشی به منابع آموزشی نگریسته‌اند؛ رئیسی و محمدی فشارکی (Raisi & Mohammadi, 2015) در کنار معرفی مباحث‌های دستوری لازم برای فارسی‌آموزان، به توصیف و نقد دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی‌جامعه‌المصطفی‌العالمیه پرداخته‌اند و مشکل‌های دستوری این کتاب‌ها را در ده بخش جداگانه با ارائه نمونه بررسی کرده‌اند. رضایی و کوراوند (Rezaei & Kooravand, 2014) به ارزیابی دستور آموزشی دوره مقدماتی در چهار کتاب آزفا (جلدهای اول و دوم) از ثمره، درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی از پورنامداریان، درآمدی بر دستور زبان فارسی از تکستن می‌پردازد. این بررسی بر پایه رویکرد ارتباطی و به‌ویژه چارچوب دستور آموزشی چندشما انجام شده‌است. در پایان با توجه به دستاوردهای این بررسی راهکارهایی برای از بین بردن نارسایی‌های کتاب‌های یادشده در زمینه دستور آموزشی ارائه شده‌است.

حاجی سید رضایی و صحرایی (Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015) ماهیت دستور آموزشی و میزان بازتاب آن در برخی از منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان (دوره عمومی زبان فارسی از ضرغامیان، فارسی بیاموزیم از ذوالفقاری، غفاری و بختیاری، آموزش فارسی به فارسی از فردی، زهرایی و ناطق، مجموعه زبان فارسی از صفارمقدم) پژوهیده‌اند. دستاوردهای پژوهش نمایانگر آن است که قواعد دستور آموزشی نمود ضعیفی در منابع دارد و دیگر آنکه چپش محتوایی دستور این کتاب‌ها صورتی چرخه‌ای ندارد.

آریان و همکاران (Aryan et al., 2016) معیار و قواعد دستوری کتاب آزفا از دیدگاه‌های گوناگونی تحلیل کرده‌اند. یافته‌های پژوهش وی نشان می‌دهد که این کتاب آموزشی

با رویکرد دستورمحور، غیر ارتباطی است و از انسجام و چینش دستوری اندکی بهره برده است. دو پژوهش مستقل نیز به ارزیابی مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی، قبول (Ghabool, 2016a; Ghabool, 2016b; Ghabool, 2015a; Ghabool, 2016c & Ghabool, 2015b)، پرداخته‌اند؛ صفارمقدم و احدی (Safarmoghadam & Ahadi, 2015) به شیوه توصیفی - تحلیلی و با هدف ارتقای آموزش زبان فارسی، تنها مهارت خواندن این مجموعه را براساس انگاره خواندن نیل اندرسون بررسی کرده‌اند. مهرآوران و ناطق (Mehravaran & Nategh, 2015) جلد اول این مجموعه را از لحاظ کاربرد، محتوا و رعایت نیازها سنجیده‌اند و به نقاط ضعف و قدرت جلد اول کتاب اشاره کرده‌اند.

۴. مروری بر کتاب‌های آموزش نوین فارسی بر اساس رویکرد دستور آموزشی

۴.۱. محتوای دستوری کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی

کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی به نگارش احسان قبول (Ghabool, 2016a; Ghabool, 2016b; Ghabool, 2015a; Ghabool, 2016c & Ghabool, 2015b)، در پنج جلد منتشر شده است که البته خود نویسنده در مقدمه هر پنج کتاب، مجموعه خود را شش جلدی معرفی می‌کند. به هر روی جلدهای اول و دوم کتاب به دوره آغازین، جلدهای سوم و چهارم کتاب به دوره میانی و جلد پنجم آن به دوره پیشرفته اختصاص دارد.

جلد اول کتاب ده درس دارد که دو درس آن مروری است و در پایان نیز واژه‌نامه‌ای سه زبانه (فارسی - عربی - انگلیسی) بانام فرهنگ کتاب وجود دارد. عنوان‌های همه درس‌های این مجموعه کتاب‌ها به صورت جمله است و نویسنده بر این باور است که «در عنوان هر درس سعی شده قاعده دستور زبان همراه با بعضی کلمه‌های جدید درس مطرح شود.» (Ghabool, 2016a, p. 4). در مقدمه کتاب اول بخش‌های کتاب چنین معرفی شده‌اند: عنوان درس، واژه‌های جدید، تلفظ، دستور زبان، بشنوید و تکرار کنید، متن و شعر، گفتگو، نگارش، اعداد، تمرین‌ها، خلاصه، مرور، فرهنگ، لوح فشرده. در جدول زیر مطالب دستوری دوره آغازین به تفکیک درس‌ها ارائه می‌شود.

جدول ۱: مبحث‌های دستوری جلد اول (Ghabool, 2016a)

درس ۱	جمله ساده (نهاد + فعل) (نهاد + قید زمان + حرف اضافه + متمم + فعل) / (قید زمان + نهاد + حرف اضافه + متمم + فعل)
درس ۲	جمله ساده خبری، جمله ساده پرسشی، جواب مثبت، جواب منفی، فعل مثبت، فعل منفی
درس ۳	گذشته ساده (ضمیر + بن فعل + شناسه فعل) / اول شخص مفرد، دوم شخص مفرد، سوم شخص مفرد / تغییر ضمیر تو به من
درس ۴	اول شخص جمع، دوم شخص جمع، سوم شخص جمع / تغییر ضمیر شما به ما / نهاد جمع غیر انسان + فعل جمع یا فعل مفرد / نهاد جمع انسان + فعل جمع / دو نهاد با حرف با + فعل مفرد
درس ۵	مرور درس های ۱ تا ۴
درس ۶	جمله ساده با مفعول / جمع کردن اسم با ها / عدد و معدود
درس ۷	ترکیب اضافی، ترکیب وصفی، اشاره به نزدیک، اشاره به دور، قید
درس ۸	ضمیر شخصی جدا و پیوسته
درس ۹	گذشته ساده، گذشته استمراری، شناسه، بن فعل گذشته، مصدر
درس ۱۰	مرور درس های ۵ تا ۹

جلد دوم کتاب نیز نه درس دارد که دو درس آن مروری است و در پایان کتاب نیز جدول بن‌ها و زمان‌های فعل‌ها و فرهنگ کتاب آمده‌است. در مقدمه کتاب دوم هم بخش‌های کتاب چنین معرفی شده‌اند: عنوان درس، واژه‌های جدید، تلفظ، دستور زبان، متن، گفتگو، انشاء و خوش‌نویسی، اعداد، ادبیات، تمرین‌ها، خلاصه، مرور، فرهنگ، تصاویر و لوح فشرده.

جدول ۲: مبحث‌های دستوری جلد دوم (Ghabool, 2016b)

درس ۱	مرور درس‌های مرحله قبل
درس ۲	حال استمراری (اخباری) روش ساخت و کاربردهای آن (بیان عادت، بیان قانون، بیان عمل در حال حاضر، بیان آینده)، معرفی شناسه‌های حال، حال استمراری منفی
درس ۳	اسم پرسشی (کجا، چه چیزی، چه کسی، چه وقت، چطور، چگونه، چند، چرا)
درس ۴	اسم معرفه و انواع آن (اسم خاص، ضمیر، اسم بعد از صفت اشاره) / اسم نکره و روش ساخت آن (یک + اسم + ی، اسم + ی، یک + اسم)
درس ۵	مرور درس های ۲ تا ۴
درس ۶	جمله سه جزئی با مستند، افعال اسنادی (بود، شد)
درس ۷	جمله‌های مرکب، حرف ربط، اسم جمع، علامت‌های جمع اسم (ها، ان)
درس ۸	حال التزامی، روش ساخت و کاربردهای حال التزامی (الزام، احتمال)، حال التزامی منفی
درس ۹	مرور درس های ۶ تا ۸

جلد سوم و چهارم مجموعه ویژه دوره میانی است. جلد سوم، هفت درس دارد که سه درس آن مروری است و در پایان کتاب جدول فعل‌ها و فرهنگ سه‌زبانه آمده‌است. در مقدمه کتاب، بخش‌های گوناگون به این ترتیب معرفی شده‌است: عنوان درس، واژه‌های جدید، دستور زبان، تلفظ، گفت‌وگو، انشا و املا، اعداد، ایران‌شناسی، ادبیات، تمرین‌ها، خلاصه، مرور، فرهنگ و لوح فشرده.

جدول ۳: مبحث‌های دستوری جلد سوم (Ghabool, 2015a)

مرور درس‌های مرحله قبل	درس ۱
حال التزامی، فعل‌های التزامی ساز (توانستن، خواستن، دوست داشتن، امیدوار بودن، ترسیدن، تصمیم گرفتن)، روش منفی کردن افعال التزامی ساز	درس ۲
انواع صفت (ساده، برتر، برترین)، مضاف و مضاف الیه	درس ۳
مرور درس‌های ۱-۳	درس ۴
انواع عدد (اعداد اصلی، اعداد ترتیبی پیشین، اعداد ترتیبی پسین)	درس ۵
آشنایی با انواع یا (نکره، مصدری، نسبت، تعجب، لیاقت، مخفف هستی، کسره اضافه، شناسه دوم شخص مفرد)	درس ۶
مرور درس‌های ۵-۶	درس ۷

جلد چهارم نیز شش درس دارد که سه درس آن مروری است و در پایان کتاب نیز مانند جلد پیشین، جدول فعل‌ها و فرهنگ کتاب آمده‌است. مضامین کتاب در مقدمه چنین معرفی شده‌است: عنوان درس، واژه‌های جدید، دستور زبان، واژه‌سازی، تلفظ، گفت‌وگو، متن، روزنامه‌خوانی، تفکر و نگارش، ایران‌شناسی، تمرین‌ها، خلاصه، مرور، لوح فشرده.

جدول ۴: مبحث‌های دستوری جلد چهارم (Ghabool, 2016c)

مرور درس‌های مراحل قبل	درس ۱
گذشته نقلی، روش ساخت، کاربرد گذشته نقلی، تفاوت گذشته ساده و نقلی، گذشته نقلی منفی، صفت مفعولی، فعل کمکی، صفت فاعلی	درس ۲
گذشته بعید، روش ساخت، کاربرد گذشته بعید، گذشته بعید منفی، تفاوت گذشته ساده با بعید	درس ۳
مرور درس‌های ۲-۳	درس ۴
انواع فعل از نظر ساختمان (ساده، پیشوندی، مرکب)، فعل پیشوندی منفی، فعل پیشوندی استمراری، فعل پیشوندی التزامی، فعل مرکب منفی، فعل مرکب استمراری، فعل مرکب التزامی، انواع فعل مرکب (جدانپذیر و جداناپذیر)	درس ۵
مرور درس‌های ۱-۵	درس ۶

جلد پنج این مجموعه به دوره پیشرفته اختصاص دارد و از پنج درس تشکیل شده است که دو درس آن مروری است. جدول فعل‌ها و فرهنگ اصطلاحات، فرهنگ اعلام پایان‌بخش کتاب هستند. مضامین هر درس در مقدمه چنین معرفی شده است. عنوان درس، متن، دستور زبان، تلفظ، گفتگو، واژه‌سازی، ایران‌شناسی، شنیدن، نگارش، ادبیات، تمرین‌ها، فرهنگ و لوح فشرده.

جدول ۵: مبحث‌های دستوری جلد پنجم (Ghabool, 2015b)

درس ۱	مرور درس‌های مراحل قبل
درس ۲	ساختار سوم شخص جمع برای مجهول، فعل مرکب، فعل امر، فعل نهی، انواع جمله، جمله ساده، جمله مرکب (جمله ربطی، جمله شرطی)، جمله وابسته، جمله هسته
درس ۳	نشانه‌های جمع فارسی و عربی (ات، ین)، جمع مکسر، ضمیر مشترک خویش و خود، جمله‌های معلوم و مجهول، روش ساخت جمله مجهول، کاربرد جمله مجهول، ساختار سوم شخص جمع برای مجهول
درس ۴	استفهام تاکیدی، جمله استثنایی، گذشته مستمر (روش ساخت، ساختار جمله، کاربرد، تفاوت گذشته استمراری و گذشته مستمر)، حال مستمر (روش ساخت، تفاوت حال اخباری و حال مستمر)، آینده (روش ساخت، تفاوت حال اخباری و آینده، آینده منفی و التزامی)
درس ۵	مرور درس‌های ۱-۴

نخستین پرسش مطرح شده در این پژوهش این است که کتاب‌های آموزش نوین فارسی کدام نکته‌های دستوری را به چه ترتیبی آموزش می‌دهند و هر درس در هر سطح چه نکته‌هایی را در بر می‌گیرد. با توجه به جدول محتوای کتاب‌ها و حجم بالای مطالب دستوری در سطوح مقدماتی مشخص می‌شود، این مجموعه کتاب‌ها دستور محور است و دستور به صورت محض آموزش داده می‌شود. پراکندگی نکته‌های دستوری این کتاب نشان می‌دهد که در یک درس فضای بسیاری به دستور اختصاص یافته است و به ازای هر درس بیش از یک نکته دستوری وجود دارد. نکته‌های محض دستوری فقط در قالب یک قاعده آموزش داده می‌شوند و از این رو فضای کمی را به خود اختصاص می‌دهند. لازم است در دستور آموزشی فضای بیشتری استفاده شود تا بتوان نکته مورد نظر را طرح کرد و آموزش داد. نکته‌های دستوری کتاب به شیوه محض و بدون بافت مرتبط آموزش داده شده‌اند. به این ترتیب، هیچ ارتباط کاربردی میان نکته‌های دستوری و کارکرد با بافت کاربردی آن ایجاد نشده است. همان‌گونه که بافت‌مداری و ارتباط بخش دستور با دیگر بخش‌های یک درس اهمیت بسیار دارد، ارتباط نکته دستوری یک درس با درس‌های پیش و پس از خود نیز اهمیت دارد. نکته‌های دستوری باید به صورت پله‌ای و درجه‌بندی شده آموزش داده

شود و نکته دستوری در یک درس باید شرایط آموزش نکته دستوری در درس پسین را فراهم کند. در این کتاب‌ها تلاش نشده‌است تا با آموزش نکته‌های ساده و پایه دستوری نکته‌های دشوارتر آموزش داده شود، نکته دستوری آموخته‌شده دوباره مرور نمی‌گردد و فارسی‌آموز آنچه را می‌آموزد در درس پسین به کار نمی‌برد و این روند نهادینگی آموزش را آشفته می‌کند.

۴.۲. روش‌شناسی کتاب‌های آموزش نوین فارسی

نویسنده در مقدمه توضیح داده‌است که این مجموعه کتاب‌ها، آموزشی علمی و روشمند دارد و بر اساس صدها ساعت تدریس نگارنده در کشور لبنان و مرکز بین‌المللی دانشگاه فردوسی مشهد در کنار مطالعه و آزمایش انواع روش‌های آموزش زبان دوم و کتاب‌های آموزش زبان فارسی به دست آمده‌است. وی بر این گمان است که روش و نظام ساختاری و محتوایی این مجموعه در مقایسه با روش‌ها و منابع دیگر سهولت و درستی و انسجام و جذابیت بیشتری دارد و بنیان روش وی بر آموزش مهارت‌های چهارگانه زبان فارسی است. نویسنده به هیچ‌یک از روش‌های آموزش زبان دوم اشاره نمی‌کند و فقط روش خود را در کتاب نوین و علمی می‌داند.

نویسنده برای نمایاندن مباحث‌های دستوری در مقدمه هر کتاب توضیحی دارد. در کتاب اول و دوم بر این عقیده است که «مباحث دستور زبان به صورت نظری در این بخش ارائه شده‌است و فارسی‌آموزان می‌توانند به یاری شم زبانی که در قسمت کلمه‌های جدید به دست آورده‌اند قواعد درس را در انواع جمله‌ها و ترکیب‌ها به کار ببرند. همچنین برخی از مباحث دستور زبان به صورت غیر مستقیم آموزش داده شده‌است. لازم است برای کاربردی شدن قواعد دستور زبان به صورت شفاهی نیز با فارسی‌آموزان تمرین شود.» (Ghabool, 2016a, p. 5). به هر روی، می‌توان با اطمینان گفت که شیوه آموزش دستور زبان در این مجموعه کتاب‌ها بر پایه هیچ نظریه دقیق زبان‌شناسی استوار نیست و حتی با ایرادها و نادرستی‌های دستوری از اصول دستورنویسی سنتی هم فاصله دارد. پرداختن به اصطلاح‌های دستوری دشوار و غیر کاربردی از همان درس‌های اول و آوردن جمله‌های غیر ارتباطی برای الگوهای دستوری نشان از آشفتگی روش نظام‌مند نویسنده در بیان مطالب دستوری دارد. نکته چشمگیر دیگری که آشکارا می‌توان با نگاهی به دستور زبان کتاب مورد اشاره دریافت، پرداخت به صورت گرایبی و تأکید بر ساخت‌های صورت‌های زبانی بدون توجه به معنی‌دار بودن آن است. نویسنده از رویکرد صورت‌گرایبی استفاده کرده‌است و در مقدمه هم مباحث‌های دستوری را به شیوه نظری می‌شناسد ولی هدف کتاب خود را برقراری

ارتباط به زبان فارسی می‌شناسد و بی‌گمان از رویکردهای ارتباطی یا نظریه‌های علمی همسو مانند زبان‌شناسی نقش‌گرا در این مجموعه نشانی یافت نمی‌شود.

۳.۴. شیوه ارائه مطالب کتاب‌های آموزش نوین فارسی

در این مجموعه کتاب‌ها، طرح مشخصی برای آموزش دستور دیده نمی‌شود. گویا نویسنده بر پایه آموخته‌های فردی خود و یا دستورهای سنتی موجود به آموزش دستور پرداخته‌است. به بیان دیگر «گزینش و چینش محتوای دستوری نه ترکیبی و نه خطی است و نه چرخه‌ای و نه فرآیندی. منظور از چینش ترکیبی و خطی این است که درس‌ها و بخش‌های مختلف درون آن‌ها صرفاً از ساده به دشوار چیده شده‌اند و رابطه موضوعی یا محتوایی و مفهومی خاصی بین آن‌ها برقرار شده‌است. منظور از چینش چرخه‌ای و فرآیندی این است که محتوای دروس و بخش‌های مختلف آن‌ها درهم تنیده و دارای رابطه منطقی هستند به گونه‌ای که اولاً هر بخش مقدمه بخش بعد و خود نتیجه بخش قبلی است.» (Hajiseyedrezaee, Sahraee, 2015, p. 67).

در آموزش نوین زبان فارسی دوره مقدماتی با دشوارترین و ناکارآمدترین قواعد دستوری آغاز می‌شود، نویسنده در نخستین گام آموزش دستور خود در درس اول الگوی دستوری‌ای را شناسانده‌است که شامل نهاد، قید زمان، متمم و حرف اضافه‌است. مهم‌ترین ویژگی دستور آموزشی این است که از ساده‌ترین عناصر شروع شود و ذره ذره ساخت در آن فراهم شود تا این توالی در متن درس و گفتگوها زبان‌آموز را قادر به ارتباط سازد. همان‌گونه که هر زبان‌آموزی گفت‌وگو را به زبان دوم با سلام و احوال‌پرسی آغاز می‌کند. آموزش دستور در سطوح بالا و پیشرفته باید حالتی محض و تفصیلی داشته باشد که با نگاهی به جدول‌های محتوای دستور کتاب‌ها (جدول‌های ۱ تا ۵) و حتی رجوع به مقدمه سطوح میانی و پیشرفته، می‌بینیم که نویسنده از توجه به دستور آموزشی کاسته‌است و آن را بر دوش زبان‌آموز قرار می‌دهد و این خود نشان می‌دهد کارکردهای دستور آموزشی در سطح‌های گوناگون توزیع نشده‌اند و آموزه‌های دستوری حالت پله پله ندارد که از ساده به دشوار و از ارتباطی به غیر ارتباطی سیر کند.

مطالب دستور آموزشی باید متناسب با بافت زبان در مفاهیم و کارکردهای آموزشی باشد. همان‌گونه که گفتیم هر زبان‌آموز در مراحل آغازین نیاز دارد سلام و احوال‌پرسی، شناساندن و پرسیدن، پاسخ دادن، نامیدن اشیاء و مکان‌ها را بیاموزد، دستور نیز باید متناسب با این نیازهای ارتباطی پیش رود نه با جمه‌هایی چون «بابا ظهر از اداره آمد» و «صبح مامان به بازار رفت». تعداد مفاهیم دستوری در دوره مقدماتی ۴۳ مورد است که این میزان دستور در سطوح اولیه گسترده و

بی‌فایده است. چنین روندی یعنی آموزش از مطالب سخت و ناکارآمد در کنار حجم بالای آموزه‌های دستوری در مراحل نخستین انگیزه‌های زبان‌آموز را پیوسته از آغاز از بین می‌برد و او را از آموختن فارسی ناامید می‌کند. از سوی دیگر، نمونه‌ها و مثال‌های دستوری نه تنها از موقعیت‌های طبیعی بر نمی‌خیزد، بلکه با زبانی غیر واقعی و موهوم نوشته شده است که حتی شگفتی فارسی‌زبانان را هم بر می‌انگیزد. «دیروز مریم در حیاط دوید، عصر احمد با رضا در حیاط دوید، دانش آموز با همکلاسی در مدرسه ماند» (Ghabool, 2016a, p. 19).

آغاز آموزش دستور با زمان گذشته به جای زمان حال نشان برجسته‌ای است که نویسنده به ارتباطی بودن دستور آموزشی خود توجهی نداشته است. افزون بر همه این‌ها، هرازگاهی در هنگام آموزش دستور به نکته‌هایی بر می‌خوریم که بایستگی دانستن آن را از سوی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان درک نمی‌کنیم. دانستن انواع «یای» تعجب، لیاقت، نسبت و موارد مشابه آن هم در کتاب سوم و تفاوت گذشته نقلی و استمراری در قالبی تجویزی بی‌گمان برای زبان‌آموز دشوار و بیهوده است.

۴.۴. مخاطب کتاب‌های آموزش نوین فارسی

مخاطب و زبان‌آموز مجموعه کتاب‌های آموزش نوین فارسی، همه غیر فارسی‌زبانان معرفی شده است. به دیگر سخن، به گمان نویسنده، این مجموعه با رویکردی فراگیر برای همه فارسی‌آموزان کارآمد است. ساختار ظاهری و محتوایی کتاب مشخص می‌کند نویسنده آن را برای کودکان فارسی‌آموز عرب‌زبان تدوین کرده است. تصاویر، طراحی جلد، رنگ‌آمیزی‌ها و حاشیه سر صفحه به‌ویژه تا پایان جلد سوم همه کودکان و کارتونی است. جمله‌ها و متن‌ها نیز عموماً در دو فضای خانواده و مدرسه با شخصیت‌های اصلی مادر، پدر، کودک و معلم شکل می‌گیرد. شعرهای برگزیده کتاب نیز تا پایان جلد سوم کودکان و ابتدایی است. شعرهای «بچه‌های جهان» (Ghabool, 2016a, p.62) و «کتاب خوب» (همان، ۱۳۴) جلد اول، شعرهای «در چشم‌های مادر» (Ghabool, 2016b, p.13) و «لک‌لک سپید» (همان، ۷۴) و «آبی بی‌پایان» (همان، ۱۴۰) از جلد دوم و شعرهای «خواب گل‌ها» (Ghabool, 2015a, p.15) و «خداوند» (همان، ۱۰۹) جلد سوم نمونه این اشعار است.

در این مجموعه کتاب‌ها، الفبای فارسی درس داده نمی‌شود و نویسنده مستقیماً در آغاز درس اول به آموزش واژه‌های جدیدی چون آمد، رفت، بابا و مامان می‌پردازد و در بخش تلفظ آواهای فارسی را در گروه‌های هم تلفظ به زبان‌آموزان آموزش می‌دهد. همین نکته یکی از مهم‌ترین

دلایلی است که نویسنده کتاب را برای مخاطب عربی‌زبانی تدوین می‌کند که الفبا را می‌داند. در درس ششم جلد اول (Ghabool, 2016a) در بخش تلفظ هم چهار واج مختص به الفبای فارسی یعنی «پ»، «چ»، «ژ»، «گ» جداگانه آموزش داده می‌شود. استفاده بی‌رویه از واژه‌های عربی حتی نوع کم‌کاربرد آن در جلد اول مانند «جن» (Ghabool, 2016a, p.17)، «مرعوب»، «سائل»، «عضم» (همان، ۳۰) «تطمیع»، «تسجیل»، «تصدیر»، «فضیحت»، «تطاول»، «فتانه»، «استطاعت» (همان، ۴۵) برای آموزش واج‌ها و واژه‌های جدید، دلیل دیگر گرایش نویسنده به زبان عربی است. واژه‌نامه پایانی کتاب نیز در هر پنج جلد زبان عربی را هم شامل می‌شود. شناخت و تعیین دقیق مخاطب در رویکرد دستور آموزشی و تعهد نویسنده به آن می‌تواند در تدوین طرح نظام‌مند دستوری و ارتباط مستحکم نویسنده با زبان آموز بسیار مؤثر باشد. مثال‌ها، تمرین‌ها و جمله‌های کاربردی دستوری در متن بر اساس نوع مخاطب و سن او شکل می‌گیرد. پس در نظر نگرفتن دقیق مخاطب زبان آموز طرح دستور آموزشی را ناکارآمد و ضعیف می‌کند.

۴.۵. تمرین کتاب‌های آموزش نوین فارسی

«تمرین نشان می‌دهد که کتاب از زبان آموز انتظار برآوردن چه نوع نقشی را دارد، فعالیت‌هایی که شخصی‌سازی شده یا تجربیات زبان‌آموز را مورد پرسش قرار می‌دهد، نشان می‌دهد که کتاب از زبان‌آموزان انتظار مشارکت فعال دارد.» (kiashemshaki, Sahraee, 2015, p. 165) تمرین و فعالیت یکی از راه‌هایی است که می‌توان مطالب دستوری را از متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی با ارتباط و کاربرد واقعی آن از طریق انجام تکلیف و خودآزمایی نشان داد. در دستور آموزشی تمرین اگر به درستی و هدفمند تهیه شود، بیشترین تأثیر را در زبان‌آموزی خواهد داشت. بر پایه ویژگی‌های دستور آموزشی، تمرین باید بر اساس آخرین یافته‌های آموزشی و در متن‌ها و موقعیت‌های طبیعی نوشتاری و گفتاری تهیه شود. در این مجموعه کتاب‌ها، تمرین‌ها نیز طبیعتاً با همان مشکل‌های تکراری به شکلی غیر واقعی و غیر ارتباطی مطرح می‌شود. برای نمونه، در کتاب دوم از زبان‌آموزان خواسته شده است جمله‌ها را منفی کنند. جمله «نیوتن افتادن سیب را از درخت دید» (Ghabool, 2016b, p. 10) اصلاً روایتی منفی پذیر ندارد. یا در جمله‌های زیر از زبان‌آموزان خواسته شده عدد داخل کمانک را به حروف بنویسند «دیشب (۸) ستاره به آسمان آمدند.» یا «ما در گلستان زیر (۱۰) درخت دویدیم» (Ghabool, 2016a, p. 70) که این جمله‌ها در صورت تکمیل با عدد مورد نظر جمله‌های طبیعی و کاربردی به نظر نمی‌رسند و در پایان برای نمونه تمرینی را می‌آوریم که از زبان‌آموزان خواسته شده ضمیرهای اشاره درست را

در جای خالی قرار دهند. «آیا تو روی میل ایستادی؟» (نزدیک) «باران از ابرها بارید» (دور) این جمله‌ها نیز از بافت طبیعی اهل زبان فارسی کاملاً به دور است. (همان، ۸۱)

۵. اشکال‌های دستوری کتاب‌های آموزش نوین فارسی

جدای از ارزیابی محتوای دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش نوین فارسی از دیدگاه دستور آموزشی باید گفت که آموزه‌های دستوری این مجموعه نیز ایرادهایی دارد که در چهار محور نادرستی‌های دستوری، نام‌گذاری اصطلاح‌های دستوری، جمله‌های نامأنوس و غیر کاربردی و اشتباه‌های نگارشی و شیوه نگارشی به آن می‌پردازیم.

۵. ۱. نادرستی‌های دستوری

گاهی در شرح و توضیح قاعده‌ها و نکته‌های دستوری کتاب آموزش نوین فارسی نادرستی‌هایی به نظر می‌رسد. در این بخش شماری از این نادرستی‌ها با آوردن نمونه بررسی می‌شود. پیش از ورود به بخش تفصیلی این نادرستی‌ها، آن‌ها را در جدول زیر دسته‌بندی می‌کنیم:

جدول ۵: دسته‌بندی نادرستی‌های دستوری

نوع نادرستی دستوری	نمونه‌ها (بر اساس شماره‌گذاری در متن مقاله)
تعریف نادرست قاعده دستوری	۱۸ / ۱۷ / ۱۶ / ۱۴ / ۱۳ / ۱۲ / ۱۱ / ۸ / ۶
کاستی در بیان قاعده دستوری	۵ / ۴ / ۳ / ۲
الگوی دستوری نادرست و نارسا	۹ / ۷ / ۱
ناهماهنگی مثال‌ها با قاعده دستوری	۱۵ / ۱۰ / ۶
خطا در شناساندن نوع دستوری	۱۰

یکم - در کتاب اول، نویسنده در ارائه الگوی دستوری فعل گذشته ساده اشتباه کرده‌است:

« ضمیر بن فعل + شناسه فعل

من رفت + م

تو رفت + ای

او رفت + _» (Ghabool, 2016a, p.32). هنگامی که در الگو قصد صرف فعل گذشته را داریم، دیگر نیازی به ذکر بخش ضمیر نیست. این در حالی است که خود لفظ ضمیر نیز خالی از اشکال نیست. زیرا نوع دستوری که می‌تواند این بخش الگو را تکمیل کند، صرفاً ضمیر نیست و

می‌تواند اسم باشد. نهاد می‌توانست اصطلاح کامل‌تری برای چنین الگویی باشد. از سوی دیگر، در نگارش درست فعل دوم شخص «ای» باید به «ی» تغییر یابد و شناسه فعل در سوم شخص مفرد به صورت تکواژ صفر \emptyset نوشته شود.

دوم- در کتاب اول (Ghabool, 2016a, p.101) در مبحث ضمیرها، ضمیر شخصی جدای سوم شخص مفرد، «آن‌ها» و ضمیر پیوسته‌اش «شان» معرفی شده‌است که بهتر بود ضمیر ایشان و این‌ها نیز در کنار ضمیر آن‌ها می‌آمد.

سوم- در بخش‌های گوناگونی از کتاب اول و دوم آموزش نوین فارسی (Ghabool, 2016a, p. 78-80 & 88; Ghabool, 2016b, p. 38, 40, 55) از فعل بودن و صورت‌ها و کاربردهای آن سخن به میان آمده‌است که جدا از کاربردی نبودن همه مبحث‌های این بخش، نویسنده در هیچ‌یک از بخش‌های بالا هم از مهم‌ترین و پرکاربردترین حالت زمان حال اخباری «بودن» یعنی «/م /، /ی /، /ست /، /یم /، /ید /، /ند / حرفی نزده‌است و تنها «هست» و «می‌باشد» را شناسانده است و در همه جا دو صورت متفاوت «است» و «هست» را یکسان دانسته‌است:

- «او دانش آموز هست / است». (Ghabool, 2016a, p. 38).

- «او مهمان هست / است» (Ghabool, 2016a, p. 40).

چهارم- در کتاب دوم (Ghabool, 2016b, p.19) از کاربردهای حال التزامی، بیان آینده برشمرده شده‌است که تعبیر درست‌تر آن بیان عملی است که قرار است در آینده رخ دهد.

پنجم- در کتاب دوم روش ساخت انواع اسم نکره به سه صورت زیر آمده‌است:

۱- یک + اسم + ای

۲- اسم + ای

۳- یک + اسم (Ghabool, 2016b, p.53).

این توضیح‌ها کامل نیست و نویسنده باید صفت‌های مبهم را نیز به انواع اسم نکره می‌افزود؛ «نشانه‌های نکره «ی» و «یک» و صفت‌های مبهمی مانند چند، فلان، هر، هیچ، چنین و چنان است.» (Farshidvard, 2005, p. 190). علاوه بر آن به جای «ای» در الگوهای دستوری بالا باید «ی» نوشته می‌شد.

ششم- در کتاب دوم نکته‌ای با این مفهوم آمده‌است که «معمولاً قبل از مسند حرف اضافه مثل به، از، در نمی‌آید» (Ghabool, 2016b, p.78) و در ادامه مبحث جمله «ما در تبریز بودیم» (همان) جمله درستی معرفی شده‌است. این نوع فرآیند دستورآموزی نه تنها زبان آموزان خارجی

را دچار ابهام و آشفتگی می‌کند، بلکه مدرس زبان فارسی را نیز سردرگم خواهد کرد. قواعد دستوری در مرحله‌های آغازین زبان آموزی نباید با قیده‌های معمولاً، بیشتر، گاهی و به گونه‌ای بیان شوند و استثناها، اختلاف‌های دستوری و قواعد نادر را پوشش دهند. جالب این‌جا است که نویسنده بعد از بیان قاعد دستوری نادرست مثالی در ردّ قاعده خود می‌آورد. به هر حال، قاعده درست این است که «مسند ممکن است گروه اسمی یا گروه صفتی یا گروه قیدی یا گروه حرف اضافه‌ای باشد» (Tabatabaee, 2016, p. 370). مانند این نمونه‌ها که سه گروه دستوری مورد اشاره را شامل می‌شود؛ پدر پرویز در تهران است. احمد در خانه است. هیچ پرنده‌ای در باغ نبود. کتاب روی میز است.

هفتم - دیگر بار در کتاب دوم نویسنده ادامه می‌دهد که مصدر «بودن» گذشته استمراری ندارد و این جمله را نادرست می‌دانند: «در ایران هر روز هوا سرد می‌بود.» (Ghabool, 2016b, p.78).

گذشته استمراری مصدر «بودن» چه به معنی وجود داشتن و چه در حالت ربطی در زبان و ادب فارسی کاربرد دارد. «در جمله‌های شرطی صیغه‌هایی از نوع می‌بودم به معنی امری نامحتمل یافت می‌شود؛ اگر آن‌جا می‌بودم به او می‌گفتم.» (Lazard, 2010, p. 169).

«در بیان آرزو نیز از این صیغه استفاده می‌شود:

«کاش تیم ملی ایران قهرمان جهان می‌بود.»

صائب نیز غزلی با ردیف «می‌بود» دارد:

در خیالم اگر آن زلف پریشان می‌بود نفس سوخته ام سنبل و ریحان می‌بود

درمندان چه قدر خون جگر می‌خوردند درد بی‌دردی اگر قابل درمان می‌بود

یا هلالی جغتایی چنین می‌سراید:

لیلی و معجون اگر می‌بود در دوران تو این یکی حیران من میگشت و من حیران تو» (Hellali, 1958, p. 162)

هشتم - در کتاب سوم، قانون و نکته‌ای آمده است که همه مصادیق را در بر نمی‌گیرد. این نکته چنین است که «به‌طور کلی هر وقت در جمله مرکب، جمله دوم نتیجه جمله اول باشد، فعل جمله دوم به صورت التزامی به کار می‌رود.» (Ghabool, 2015a, p.19) نمونه‌های زیر از چنین قانونی پیروی نمی‌کنند.

«- آن قدر حرف زد که همه را خسته کرد.

- طوری رفتار کن که انگار او را نمی‌شناسی.

- ناصر درس خواند که امتحانات را با موفقیت گذراند.» (همان).

نهم- در کتاب سوم، در پیوند با بخش منفی کردن، با چنین الگوی دستوری‌ای روبه‌رو می‌شویم: «نهاد + افعال منفی التزامی ساز (گذشته/ حال) + (که) + مفعول/ متمم/ مسند + فعل حال التزامی من نمی‌توانم با دست چپم بنویسم.» (Ghabool, 2015a, p.20)

چنین الگویی زبان‌آموز را آشفته می‌کند. چراکه فعل حال التزامی هم می‌تواند به صورت منفی بیاید و مشخص نیست چرا نویسنده کتاب تصمیم گرفته‌است فقط فعل اول را منفی کند.

دهم- در کتاب سوم، مبحث انواع عدد، نویسنده پس از شناساندن گونه‌ها شماره آغازین و ترتیبی پسین و ترتیبی پیشین و جایگاه آن را در جمله به صورت عدد مشخص کرده‌است که بهتر بود از عنوان دستوری‌تر «صفت» یا «صفت شمارشی» بهره می‌گرفت:

«چهار کتاب را خواندم.»

عدد مفعول

مفعول» (Ghabool, 2015a, p.64)

نویسنده در ادامه بحث، نقش دستوری عدد را تابع اسمی می‌داند که در نتیجه نوع عدد قبل و یا بعد از اسم قرار می‌گیرد و آن را صفت به شمار نمی‌آورد. در دنباله همان مبحث دستوری جمله «کتاب‌های چهارم را خواندم» را نادرست معرفی می‌کند (Ghabool, 2015a, p.66). دلیلی که وی نام می‌برد، این است که معدود اعداد پسین و پیشین نیز مفرد است. این در حالی است که نمونه‌ای که برای این قاعده می‌آورد، می‌تواند جمله درستی باشد، اگر فرض کنیم صفت «چهارم» جانشین موصوف خود برای نمونه سال یا دوره شده‌است. باید توجه داشت که در کتاب دستوری آموزشی باید نمونه‌ها در قاعده‌ای که آورده می‌شود، جامع و فراگیر باشد.

یازدهم- در کتاب سوم برای آشنایی با «ای نسبت» که در واقع همان «یای نسبت» است این الگوی دستوری آمده‌است: «اسم / صفت + ای = اسم نسبت» (Ghabool, 2015a, p.84). دستاورد چنین الگویی صفت نسبی است نه اسم نسبت و از سوی دیگر باید این نکته را نیز گوشزد کرد که «پسوند نسبت به آخر اسم می‌پیوندد و آن را به صفت نسبی تبدیل می‌کند که در مورد یای نسبت باید گفته شود که در مقابل آن یای مصدری وجود دارد که کار آن به‌عکس یای نسبت است که صفت را به اسم تبدیل می‌کند.» (Shariat, 2011, p. 57) پس در این الگو باید واژه «صفت» حذف شود.

دوازدهم- باری دیگر در کتاب سوم برای آشنایی با «ای مصدری» که البته باید گفت درست آن «یای مصدری» است، چنین الگویی آمده‌است: «اسم / صفت + ای = اسم مصدر» (Ghabool,

84, p. 2015a). بر پایه توضیحی که از شریعت در سطرهای بالا آمد، کلمه اسم باید از این الگو هم حذف گردد.

سیزدهم - در کتاب سوم زبان‌آموزان با یای دیگری آشنا شده‌اند که نویسنده از آن با نام «ای لیاقت» تعبیر کرده‌است و الگوی دستوری آن را چنین آورده‌است: «اسم + ای = اسم لیاقت» (Ghabool, 2015a, p. 85). به باور نگارنده، بهتر است این الگو به الگوی «مصدر + ای = اسم لیاقت»، تغییر یابد.

چهاردهم - در ادامه همین صفحه با گونه دیگری از «یا» روبه‌رو می‌شویم که نویسنده کتاب آن را «ای مخفف هستی» نامیده‌است که باز هم باید بیان کنیم که در اینجا هم اصطلاح دستوری باید به «یای مخفف هستی» تغییر نام یابد. این گونه «یا» یکی از گونه‌های یای خطاب است و به باور دهخدا «به آخر افعال و رابطه جمله‌ها در می‌آید و یکی از شش ضمیر متصل فاعلی یعنی م، ی، د، یم، ید، ند است» (Dehkhoda, n.d, p. 3). نویسنده، الگوی این نوع یا را «اسم + ای» معرفی کرده‌است و نمونه‌ای که برای آن می‌آورد چنین است: «خوب + ای = خوبی». بهتر است این الگو به صورت «اسم / صفت + ی» درست شود، چون هم اسم و هم صفت می‌تواند جایگاه مسند را بپذیرد و البته در مثال کتاب برخلاف الگوی نویسنده صفت جایگاه اسم را پر کرده‌است.

پانزدهم - در کتاب چهارم نویسنده به شناساندن مصدرهایی پرداخته‌است که در فارسی صفت فاعلی مختوم به «_نده» ندارند؛ مانند پختن، نوشیدن، دانستن، ترسیدن و موارد مشابه (Ghabool, 2016c, p. 26) که همه آن‌چه در این بخش معرفی شده‌است، با پسوند «_نده» صفت فاعلی دارند که جزء مداخل واژه‌نامه‌های معتبری چون دهخدا و معین است و هر کدام نیز از ادب گذشته و کنونی فارسی شاهد مثال فراوانی دارند.

شانزدهم - در کتاب چهارم بخش دستور زبان به انواع فعل از نظر ساختمان اختصاص دارد که تعاریف فعل ساده، پیشوندی و مرکب در آن خالی از ابهام نیست. در تعریف فعل ساده آمده است: «فعلی است که مصدر آن یک قسمت است و قبل از آن حرف یا کلمه دیگری نیست.» (Ghabool, 2016c, p. 71). بر پایه این تعریف، زمانی که فعل ساده به همراه تکواژهای تصریفی یا فعل معین می‌آید، تشخیص آن برای زبان‌آموز کار دشواری خواهد بود و باید افزود که تعریف هم کامل نیست و تعریف زیر مناسب‌تر به نظر می‌رسد: «فعل ساده آن است که بن مضارع آن تنها یک تکواژ باشد به عبارت دیگر ملاک ساده بودن فعل بن مضارع آن است.» (Vahidian Kamyar & Emrani, 2007, p. 56). در تعریف فعل پیشوندی نیز آمده است که «فعل پیشوندی فعلی است که قبل از آن پیشوندی می‌آید و پیشوند حرفی است که قبل از

کلمه می‌آید و ممکن است باعث تغییر معنای کلمه شود.» (Ghabool, 2016c, p.71) این تعریف دقیق نیست زیرا شامل فعل‌های مرکب پیشوندی و یا عبارت فعلی هم خواهد شد و البته همه فعل‌ها نیز پیشوند نمی‌پذیرند. بنابراین تعریف زیر پیشنهاد می‌شود: «اگر به اول بعضی از فعل‌های ساده یک‌وند افزوده شود، تبدیل به فعل پیشوندی می‌شود.» (Vahidian Kamyar, 2007, p. 56).

در پایان نیز نویسنده به شناساندن فعل مرکب می‌پردازد که «فعل مرکب فعلی است شامل اسم و فعل که فعل آن معنای جدیدی را پیدا می‌کند» این تعریف تعریف گویایی برای زبان‌آموز خارجی نیست. در اصل، فعل مرکب از مقوله‌های بحث‌برانگیز دستور فارسی است و دست‌ور پژوهان نیز در آن اتفاق نظر ندارند. زبان‌آموز اسم گفته‌شده در تعریف را ممکن است با گروه‌های اسمی نقش-پذیر جمله اشتباه بگیرد. به هر حال، این تعریف می‌تواند بهتر باشد: «اگر پیش از فعل ساده یا پیشوندی یک یا چند تکواژ مستقل بیاید و با آن ترکیب شود حاصل فعل مرکب است.» (همان)

هفدهم - در کتاب پنجم در پیوند با درس جمله معلوم و مجهول در آغاز تعریفی از این دو جمله آمده است که درست به نظر نمی‌رسد. برای گویایی بیشتر باید تعریف خود فعل مجهول و معلوم نوشته می‌شد، همان‌گونه که در تعریف‌های ارائه‌شده در کتاب آموزش نوین فارسی هم تأکید بر خود فعل است. تعریف نویسنده از جمله معلوم این است «جمله معلوم جمله‌ای است که فعل آن فاعل مشخصی دارد» (Ghabool, 2015b, p.48). در این تعریف تکلیف جمله‌های بی‌نهادی چون «باید کار کرد» و واژه‌هایی مانند «آفرین» و یا جمله‌های سه‌جزئی بی‌فعلی چون «زندگی یعنی عقیده» مشخص نیست. تعریف جمله مجهول نیز از دیدگاه نویسنده چنین است: «جمله‌ای است که در ساختمان فعل آن مصدر «شدن» به همراه صفت مفعولی از فعل اصلی وجود دارد و فاعل فعل روشن نیست» (همان). این تعریف نیز نمی‌تواند درست باشد. «در ساختمان فعل مجهول غیر از مصدر شدن از مصادر دیگری مانند گشتن، گردیدن، آمدن، افتادن و غیره نیز می‌توان بهره برد و جدای از این، ساختار سوم شخص جمع نیز به‌تنهایی کاربردی مجهولی دارد.» (Tabatabaee, 2016, p. 481).

هجدهم - در کتاب پنجم انتهای مبحث جمله معلوم و مجهول، نویسنده به تبیین نکته‌ای می‌پردازد با این مضمون که «گاهی نهاد محذوف جمله مجهول پس از «توسط» پیش از فعل می‌آید که البته از نظر نگارشی بهتر است از این‌گونه جملات کمتر استفاده کنیم.» (Ghabool, 2015b, p.49). شرح خطای نگارشی در دستور آموزشی برای غیر فارسی‌زبان‌ها کاری علمی و درست نیست.

۵.۲. نام‌گذاری نام‌داول اصطلاحات دستوری

در نام‌گذاری اصطلاح‌های دستور آموزشی فارسی به ویژه به زبان آموزان غیرفارسی‌زبان چند ویژگی را باید رعایت کرد، نام‌گذاری اصطلاح‌های دستوری در دستورهای آموزشی به خصوص به غیر اهل زبان دقیق و حساس است. اگر رویکرد آموزشی زبان در حیطه کاربردی و ارتباطی باشد، نام‌گذاری اصطلاح‌ها به ویژه در دوره‌های مقدماتی حتی متوسطه جایگاهی ندارد. زبان‌آموز باید الگوهای دستوری و کاربردی را بشناسد و شناخت اصطلاح دستوری بی‌گمان او را از اهداف اصلی بازمی‌دارد و یا دور می‌کند. حتی ممکن است فراوانی بالای اصطلاح‌های دستوری او را در امر زبان‌آموزی ناامید سازد. با این همه، در روش آموزشی دستور- ترجمه شناخت اصطلاح‌های دستوری، مهم انگاشته می‌شود. به هر حال اگر روش نویسنده استفاده از این اصطلاح‌های دستوری است رعایت ویژگی‌های زیر بایسته به نظر می‌رسد:

الف) نام مشهور اصطلاح دستوری گزینش شود.

ب) اصطلاح‌ها، خودساخته نویسنده نباشد.

ج) از به کارگیری اصطلاح‌های نادرست پرهیز شود.

د) در فرآیند آموزش یک نکته دستوری واحد از اصطلاح‌های گوناگون آن استفاده نشود؛ زیرا یکسانی و هماهنگی اصطلاح‌های انتخاب‌شده در انسجام ذهنی زبان‌آموز و باور وی به کتاب تأثیرگذار است.

نمونه‌های از این کاربرد نادرست اصطلاح‌های در مجموعه آموزش نوین زبان فارسی چنین است:
یکم- در کتاب دوم (Ghabool, 2016b, p.36) از اسم پرسشی به جای صفت پرسشی استفاده شده است.

دوم- گاهی نیز با اصطلاح‌هایی روبه‌رو می‌شویم که برساخته نویسنده است؛ برای نمونه در کتاب دوم (Ghabool, 2016b, p.52) معادل معرفه، مشخص و معادل نکره، مبهم آورده شده است. یا اینکه در پایان بخش‌های دستور کتاب با جدول‌هایی روبه‌رو می‌شویم که شامل مصدر، بن گذشته و بن حال شماری از فعل‌ها هستند که نویسنده به این جدول‌ها «جدول بن مصدر» می‌گوید که به نظر نگارنده اصطلاحی تازه است و برای همین در دستور آموزشی جایگاهی ندارد.

سوم- در کتاب پنجم (Ghabool, 2015b, p.25)، فعل‌های مانند «به حیرت فرورفتن»، «از روش افتادن» و موارد مشابه فعل مرکب نامیده شده است که می‌دانیم نام‌گذاری نادرستی است و به این افعال عموماً فعل مرکب پیشوندی، عبارت فعلی یا فعل گروهی گفته می‌شود.

چهارم- در کتاب پنجم (Ghabool, 2015b, p.25)، نویسنده، فعلی چون «می‌خوانم» را حال استمراری معرفی کرده و در صفحه ۴۹ همان کتاب «می‌پوشد» را حال اخباری نامیده‌است که این نمونه بارزی از ناهماهنگی در نام‌گذاری را شامل می‌شود.

پنجم- در کتاب پنجم (Ghabool, 2015b, p.70) جمله استثنایی به‌جای جمله بی‌نهاد آمده‌است که نه فقط گروه دستورنویسان از این اصطلاح استفاده نکرده‌اند، بلکه جمله بی‌نهاد نیز یکی از انواع جمله استثنایی است. در کتاب دستور زبان فارسی «جمله بی فعل، جمله بی نهاد و جمله با فعل یک شناسه با عنوان جمله استثنایی شناخته شده‌اند» (Vahidian Kamyar & Emrani, 2007, p. 23).

۵.۳. جمله‌های نامأنوس و غیر کاربردی

روشن است که در کتاب‌های دستوری به ویژه از نوع آموزشی جمله‌های نمونه و یا الگوها باید کاربردی، طبیعی و ارتباطی باشد. مشکل آشکار و پرتکرار این مجموعه کتاب آموزشی روبه‌رو شده مخاطب با جمله‌هایی است که نه از جنبه ظاهری و نه از لحاظ معنایی بهنجار و عادی نیستند و حتی ساختار و مفهوم آن‌ها برای فارسی‌زبانان نیز شگفتی‌آفرین است، گویا جمله‌ها از دنیای واقعی دور شده‌اند. جمله‌های زیر از این نمونه‌اند:

- «دیشب برف و باران در دریا و صحرا نباریدند.» (Ghabool, 2016a, p. 50).
- «دیروز من و حمید از کشتی در دریا افتادیم.» (Ghabool, 2016a, p. 50).
- «تو و همکلاسی در کلاس از روی میز به زمین نیفتادید.» (Ghabool, 2016a, p. 50).
- «دخترهای شهر ما صبحانه کره و عسل می‌خورند.» (Ghabool, 2016a, p. 118).
- «شما دیروز چه سخن با سودی شنیدید؟» (Ghabool, 2016b, p. 7).
- «شما با مغز در سرتان دانش‌های جهان را می‌فهمید.» (Ghabool, 2016b, p. 14).
- «آیا آن‌ها به مسافرت رفتند؟ نه آن‌ها به مسافرت رفتند آن‌ها از روی درخت به زمین افتادند.» (Ghabool, 2016b, p. 53).
- «بیمارهایی در این بیمارستان، آن آب هلوها را نمی‌نوشند.» (Ghabool, 2016b, p. 54).
- «من نیم ساعت بعد یک کشتی کاغذی را به رود می‌اندازم.» (Ghabool, 2016b, p.)

۵.۴. نادرستی‌های نگارشی و شیوه نگارش

وجود نادرستی‌های نگارشی و نوشتاری از ویژگی‌های نمایان مجموعه کتاب‌های آموزش نوین فارسی است. نوع نگارش و شیوه نگارش کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان باید فراگیرترین نوع نگارش و شیوه نگارش فارسی باشد. زیرا زبان آموزی که از این کتاب‌ها برای زبان آموزی بهره می‌برد، یادگیری خود را به محیط عمومی زبان انتقال می‌دهد و در صورت هماهنگ نبودن آموزه‌های زبانی با محیط طبیعی ناامید و سرگردان می‌شود. آوردن خطاهای نگارشی و ویرایشی مجموعه آموزش نوین زبان فارسی، پرداختن به اشتباه‌های ساده رایانه‌نویسی^۱ نیست بلکه خطاهای گفته شده در خوانش آسان و تبیین محتوای دستوری اختلال ایجاد می‌کند نوشتن «گل ستان» به جای «گلستان» زبان آموز خارجی را آشفته می‌سازد و به سبب دور بودن از نگارش رایج، زبان فارسی را در نظرش پریشان جلوه می‌دهد. باید بیافزایم این اشتباه‌ها نیز از محتوای دستوری مجموعه گرفته شده‌است و حتی کوچکترین اشتباه رایانه‌نویسی در کتاب‌های زبان آموزی بزرگ و نیازمند نقد است.

در ادامه، نمونه‌هایی از این اشکال را در متن زیر بر می‌شماریم:

یکم- جدانویسی‌های نامتعارف حتی در اسامی خاص در کتاب آموزش نوین فارسی پر تکرار است: «دانش جو» و «دانش گاه» (Ghabool, 2016a, p. 92)، «باغ مان» و «فارسی یشان» (Ghabool, 2016a, p. 118)، «گل ستان سعدی» (Ghabool, 2016b, p. 138)، «ماهی یان» (Ghabool, 2015a, p. 99)، «شاه نامه» (Ghabool, 2016c, p. 41).

دوم- گاهی در ارائه الگوهای دستوری و به کاربردن اصطلاح‌ها یا نشانه‌های دستوری با خطاهای نگارشی روبه‌رو می‌شویم:

- باد = ب + آ + د خواهر = خ + آ + ؤ + ر بی = ب + ای (Ghabool, 2016a, p. 8).

- می + رَو + ای (Ghabool, 2016b, p. 18).

علامت جمع «ان» در کتاب آن معرفی شده‌است (Ghabool, 2016b, p. 111) و یا اصطلاحات «ای» مصدری، نکره، نسبی و لیاقت به جای یای مصدری، نکره، نسبی و لیاقت به کار رفته‌است (Ghabool, 2015a, p. 99).

سوم- جمله‌های زیر نیز نمونه‌هایی هستند که ایراد ویرایشی دارند:

- «سپس من و بچه‌های کلاسمان شعر به زبان فارسی خواندیم.» (بجای شعری را) (Ghabool, 2016a, p. 104).

¹ typing mistake

- «استاد خوب دانش گاه دو درس مهم فارسی را به دانش جو داد.» (Ghabool, 2016b, p. 8).

- «ما با اعضای بدن مان کارهای متنوعی را می کنیم.» (Ghabool, 2016b, p. 14).

چهارم - گاهی نیز در کتاب با اشتباه‌های رایانه‌نویسی روبه‌رو می‌شویم:

- «بر ن گشتم بجای برنگشتم» (Ghabool, 2016c, p. 73) و یا «ه» به جای «ه» (Ghabool, 2015b, p. 44).

۶. نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش را می‌توان بر اساس محورهای پنج‌گانه دستور آموزشی در بخش محتوا، روش، شیوه ارائه، مخاطب و تمرین‌ها کاوید.

الف) محتوا: محتوای دستوری مجموعه فاقد طرح منسجم و برنامه‌ریزی شده است و همین سبب شده سطوح اولیه مجموعه از جنبه دستوری پر حجم و دشوار باشد. از سوی دیگر، محتوای دستوری صورتی محض دارد و ویژگی‌های کارآمد و ارتباطی دستور آموزشی در آن نمودی ندارد. این محتوا از آموزش گام‌به‌گام و تدریجی هم بی‌بهره است.

ب) روش: نویسنده در تدوین محتوای دستوری این مجموعه، پیروی هیچ روش نظام‌مندی نبوده است و حتی با توجه به ایرادهای دستوری در مفاهیم دستوری کتاب از اصول دستورنویسی سنتی نیز فاصله دارد.

ج) شیوه ارائه: نویسنده کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی، بر پایه آموخته‌های فردی خود و یا دستورهای سنتی موجود به آموزش دستور پرداخته است پس گزینش و چینش محتوای دستوری او هیچ یک از حالت‌های ترکیبی، خطی، چرخه‌ای و فرآیندی را در تبیین خود ندارد.

د) مخاطب: مخاطب این مجموعه آموزشی به ویژه در سطوح مقدماتی بر پایه تصاویر، متن‌ها و طراحی کتاب کودکان هستند. از سوی دیگر آموزش سریع الفبا و جدا کردن چهار واج مختص به فارسی و فراوانی بالای واژه‌های عربی نشان از توجه ویژه نویسنده به مخاطبان عرب‌زبان است. مشکل اصلی این‌جا است که نویسنده در مقدمه همه جلد‌های کتاب بر این موضوع تأکید دارد که مجموعه کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی برای همه افرادی که می‌خواهند زبان فارسی را بیاموزند، کارآمد است.

ه) تمرین: ضعف توانش ارتباطی منجر به غیرواقعی و طبیعی نبودن متن‌ها، مثال‌ها و تمرین‌ها شده است و از اصول اولیه و کاربردی دستور آموزشی به دور است.

با توجه به پرداخت‌های این مقاله به دستور آموزشی این مجموعه، برای بهبود ساختار دستوری و محتوایی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به ویژه این مجموعه پنج جلدی پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود.

یکم- مباحث دستوری کتاب با توجه به اهداف و ویژگی‌های دستور آموزشی براساس طرح علمی تدوین شود.

دوم- اهداف دستوری کتاب منطبق با نیاز فراگیران باشد.

سوم- مباحث دستوری کتاب بر اساس موازین زبان‌شناسی نوین استوار باشد.

چهارم- در بیان مباحث‌های دستوری، هر ساختار بیانگر بیش از یک معنی نباشد.

پنجم- مطالب دستوری با ترتیب مناسب، گام‌به‌گام و از ساده به مشکل ارائه شود.

ششم- نکته‌های دستور آموزشی کتاب منطبق بر سطح زبانی فراگیران باشد.

هفتم- ترتیب قرار گرفتن مطالب دستوری و کیفیت و کمیت آن‌ها در استفاده از زبان، فراگیران را تشویق کند و انگیزه ببخشد.

هشتم- متن‌های دربردارنده نکته‌های دستوری، بر اساس موقعیت‌های طبیعی تهیه شود.

نهم- رویکرد ارتباطی در بیان مباحث‌های دستوری فراموش نشود.

دهم- زبان به کاررفته در تمرین‌های دستوری واقعی، مناسب و معنادار باشد و در ایجاد پرسش‌های جدید زبان‌آموزان را راهنمایی کند.

یازدهم- واژه‌ها و اصطلاح‌های دستوری یک‌دست و پرکاربرد باشد.

فهرست منابع

آریان، حسین، ناصر کاظم خانلو و شیرین بیرانوند. (۱۳۹۵). «بررسی چگونگی آموزش دستور زبان در کتاب اول آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیر فارسی‌زبانان». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی.

شماره ۳۸، صص ۱-۲۵.

حاجی سید رضایی، اکرم بیگم و رضا مراد صحرايي. (۱۳۹۴). «آموزش دستور زبان فارسی به خارجیان در چارچوب رابطه بین کارکردهای زبانی و صورت‌های دستوری». پژوهش‌های زبان‌شناسی، سال ۷.

شماره ۲، صص ۵۷-۸۴.

دهخدا، علی اکبر. [بی تا]. لغت نامه دهخدا. تصحیح محمد معین و جعفر شهیدی. ج ۴۶. تهران: سیروس. رضایی، والی و آمنه کوراوند. (۱۳۹۳). «ارزیابی دستور آموزشی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. سال ۳، شماره ۲، صص ۱۱۷-

- رئیس، نفیسه و محسن محمدی فشارکی. (۱۳۹۴). «توصیف و نقد دستوری مجموعه کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی جامعه المصطفی العالمیه». *فنون ادبی*. سال ۷. شماره ۲. صص ۸۷-۱۰۲.
- شریعت، محمد جواد (۱۳۹۰). «نقدی بر ساختار صفت نسبی در زبان فارسی». *پژوهش‌های نقد ادبی و سبک‌شناسی*. شماره ۴. صص ۶۷-۵۳.
- صحرائی، رضا مراد (۱۳۹۴). «جایگاه دستور در نظریه‌ها و برنامه‌های زبان دوم آموزی: در جستجوی طرحی برای آموزش دستور زبان فارسی». *روان‌شناسی تربیتی*. سال ۱۱. شماره ۳۵. صص ۱-۲۳.
- صحرائی، رضا مراد و مروارید طالبی. (۱۳۹۶). «بازنمایی نقش‌ها و مفاهیم زبان در دو مجموعه آموزشی فارسی بیاموزیم و زبان فارسی». *جستارهای زبانی*. دوره ۷. شماره ۱. صص ۱۲۷-۱۵۳.
- صحرائی، رضا مراد و منیره شهباز (۱۳۹۱). «تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بر پایه انگاره نیل اندرسون». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۱-۳۰.
- صفار مقدم، احمد و حوریه احدی. (۱۳۹۴). «رویکردهای عمده در آموزش خواندن و نقش آن‌ها در آموزش نوین زبان فارسی». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. شماره ۱۳. صص ۶۱-۸۸.
- طباطبایی، علاء الدین (۱۳۹۵). *فرهنگ توصیفی دستور زبان فارسی*. تهران: فرهنگ معاصر.
- فرشیدورد، خسرو (۱۳۸۴). *دستور زبان فارسی*. تهران: طوس.
- قبول، احسان (۱۳۹۴). *آموزش نوین زبان فارسی (۳)*. مشهد: مؤلف.
- قبول، احسان (۱۳۹۴). *آموزش نوین زبان فارسی (۵)*. مشهد: مؤلف.
- قبول، احسان (۱۳۹۵). *آموزش نوین زبان فارسی (۱)*. مشهد: مؤلف.
- قبول، احسان (۱۳۹۵). *آموزش نوین زبان فارسی (۲)*. مشهد: مؤلف.
- قبول، احسان (۱۳۹۵). *آموزش نوین زبان فارسی (۴)*. مشهد: مؤلف.
- کیاشمشکی، لایلا و رضا مراد صحرائی. (۱۳۹۷). «ارزیابی مجموعه آموزشی فارسی شیرین است بر مبنای مجموعه شاخص‌های کاینگزورث». *زبان‌پژوهی*. سال ۱۰. شماره ۲۷. صص ۱۶۹-۱۴۷.
- لازار، ژیلبر (۱۳۸۹). *دستور زبان فارسی معاصر*. ترجمه مهستی بحرینی. تهران: هرمس.
- محمدنژاد عالی زمینی، یوسف و لایلا الهیان (۱۳۹۶). «تحلیل فرایندهای کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان: مطالعه موردی رویکرد نقش‌گرای نظام مند». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. دوره ۶. شماره ۲. صص ۱۷-۳۸.
- مهرآوران، محمود و محمد ناطق (۱۳۹۴). «نقد کتاب آموزش نوین فارسی». *مطالعات آموزش زبان فارسی*. شماره ۱. صص ۱۶۰-۱۴۱.
- وحیدیان کامیار، تقی و غلامرضا عمرانی (۱۳۸۶). *دستور زبان فارسی (۱)*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.

هادی‌زاده، محمدجواد، محمدجواد مهدوی، رضامراد صحرائی و علی‌علی‌زاده (۱۳۹۷). «ارزیابی محتوای دستور در منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان برپایه رویکرد دستور آموزشی». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. سال ۷. شماره ۲. صص ۴۵-۶۸.

هلالی جغتایی، بدرالدین (۱۳۳۷). دیوان هلالی جغتایی. به تصحیح سعید نفیسی. تهران: کتابخانه سنایی.

References

- Aryan, H., Kazemkhanloo, N., & Beyranvand, S. (2016). Discussing the grammar teaching in the first book of teaching Iranian language and culture to non-Persian speakers. *Research and Writing of Academic Books*, 38, 1-25 [In Persian].
- Chand Sherma, T. (2002). *Modern methods of language teaching*. New Delhi: Sarup & Son.
- Dehkhoda, A. (n.d). *Dehkhoda dictionary*. (M. Moeini & J. Shahidi, Trans.), Vol 46. Tehran: Sirous [In Persian].
- Farshidvard, Kh. (2005). *Persian grammar*. Tehran: Toos [In Persian].
- Ghabool, E. (2015a). *The new method Persian language teaching (3)*. Mashhad: Moallem [In Persian].
- Ghabool, E. (2015b). *The new method Persian language teaching (5)*. Mashhad: Moallem [In Persian].
- Ghabool, E. (2016a). *The new method Persian language teaching (1)*. Mashhad: Moallem [In Persian].
- Ghabool, E. (2016b). *The new method Persian language teaching (2)*. Mashhad: Moallem [In Persian].
- Ghabool, E. (2016c). *The new method Persian language teaching (4)*. Mashhad: Moallem [In Persian].
- Hadizade, M., Sahraee, R., & Alizade, A. (2018). Evaluating the content of grammar in Persian to non-Persian language teaching resources based on the teaching grammar approach. *Research in Teaching Persian to Non-Persian Speakers*, 7(2), 45-68 [In Persian].
- Hajiseyedrezaee, A., & sahraee, R. (2015). The assessment of grammatical content of some Persian language sources in pedagogical grammar perspective. *Researches in Linguistics*, 7(2), 57-84 [In Persian].
- Hillali Joghatai, B. (1958). *Hillali Joghatai's Divan*. (S. Nafisi, Trans.). Tehran: Sanaee Library [In Persian].
- Kiashemshaki, L., & Sahraei, R. M. (2018). Assessment of course book "Farsi Shirin Ast" based on the Cunningsworth's indices. *Journal of Language Research*, 10(27), 147-169 [In Persian].
- Kuravand, A., & Rezaei, V. (2014). Evaluating the Pedagogical grammar in teaching Persian language coursebooks. *Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 3(2), 117-141 [In Persian].
- Lazard, G. (2010). *Grammaire du person contemporain* (M. Behreini, Trans.), Tehran: Hermes [In Persian].
- Mehrvaran, M., & Nategh, M. (2015). Criticism of new method Persian teaching book. *Persian Language Studies*, 1, 141-160 [In Persian].
- Mohammadnejad, Y., & Elahiyan, L. (2017). Exploring the representation of processes in Persian language learning textbooks: A case study based on systemic functional linguistics. *Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 6 (2), 17-38 [In Persian].
- Pennington, M. C. (2002). Grammar and communication: New directions in theory and practice. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms (77-98)*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Raisi, N., & Mohammadi Fesharaki, M. (2015). Description and grammatical analysis of Persian to Persian teaching series of Jame'at al-Mostafa al-'alamiye books. *Literary Art*, 7(2), 87-102 [In Persian].
- Safarmoghadam, A., & Ahadi, H. (2015). Major approaches to reading instruction and their role in Modern Persian language teaching. *Linguistics and Khorasan Dialect*, 13, 61-88 [In Persian].
- Sahraee, R. (2015). The position of grammar in second language learning theories and programs; Searching for a plan for teaching Persian grammar. *Educational Psychology*, 11(35), 1-23 [In Persian].
- Sahraee, R., & Talebi, M. (2017). The representation of Persian language functions and notions in let's learn Persian and Persian language series. *Language Related Research*, 8(1), 127-153 [In Persian].
- Sahraee, R., & Shahbaz, M. (2012). Content analysis of selected sources of teaching Persian based on the Neil Anderson's model. *Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(2), 1-30 [In Persian].
- Shariat, M. (2011). A critique of the relative adjective structure in Persian. *Literary Criticism and Stylistics Research*, 4, 53-67 [In Persian].
- Tabatabaee, A. (2016). *Descriptive dictionary of Persian grammar*. Tehran: Contemporary Culture [In Persian].
- Vahidian Kamyar, T., & Emrani, G. R. (2007). *Persian grammar*. Tehran: Organization of study and compilation of humanities textbooks of universities [In Persian].

Evaluation of the Grammatical Content of Modern Teaching of Persian Language Books

Nafise Raisi Mobarake¹

Received: 14/09/2019

Accepted: 11/04/2020

Article Type: Research

Abstract

Teaching Persian language to non-Persian speakers' books have many different features and aspects. In the same vein, they must be studied for comprehensive review, evaluation and critique provision. In order to increase the effectiveness and efficiency of teaching Persian language to non-Persian speakers, it is needed to recognize the strengths and weaknesses of textbooks to overcome their shortcomings. One of the aspects of language teaching is teaching grammar. Pedagogical grammar is an important part of teaching Persian to non-Persian speakers; hence, with all its complexities and principles, it always requires special criticism and scrutiny. In this regard, the present study evaluates and criticizes the grammatical content of Modern Teaching of Persian Language books from the perspective of pedagogical grammar approach. Pedagogical grammar is different from other approaches of grammar in method, content and audience and is a process in which the procedure of teaching and learning takes place together, therefore it is non-linear and at the same time it is based on the teacher, learner and educational content.

Modern Teaching of Persian Language books by Ehsan Ghabul are published in five volumes. The first and second volumes of the book are dedicated to the beginning level, the third and fourth volumes of the book to the middle level and the fifth volume to the advanced level.

To evaluate the grammatical content of Ehsan Ghabul's five-volume set of Modern Teaching of Persian Language books, we selected five important and common features of pedagogical grammar theory from among the various and diffused features of this educational theory as follows:

- 1) The relationship between grammar and vocabulary instruction with other language courses
- 2) Contextual grammar teaching
- 2) Having a pedagogical grammar plan
- 2) The dominance of word instruction over grammar at the elementary level

¹ PhD in Persian Language and Literature, Assistant Professor in Department of Persian Language and Literature, Faculty Member of Yazd University; raisi@yazd.ac.ir

2) The absolute grammar instruction in advanced stages

Then, according to nonlinear teaching of pedagogical grammar based on the three principles of book, learner and education-based content were adopted to obtain the most important revisions and rating scales for a more fundamental evaluation of this set. In the principle of book “the presentation method”, in the principle of learner “the "audience and practices" and in the principle of education-based content “the content” were indeed evaluated and studied.

To this end, at first all five volumes of the book were examined in terms of grammatical content; then the methodology of the pedagogical grammar of the set was analyzed in the above five principles. After the content analysis of the pedagogical grammar of Modern Teaching of Persian Language books, it was found that the grammatical content of the series, apart from the theoretical and methodological discussions, has some deficiencies which is inconsistent with the principles of Persian grammar. Thus, at the end of the article, the grammatical content problems in the four axes of grammatical inaccuracies, grammatical terminology, unusual and impractical sentences, writing mistakes were mentioned and suggestions for modifications were made.

Research findings can be examined based on the five axes of pedagogical grammar in content, method, presentation method, and audience and exercises.

The grammatical content of this book series lacks a coherent and planned layout, making the initial levels of the set grammatically bulky and difficult. On the other hand, the content of the grammar is absolute and the efficient and communicative features of the pedagogical grammar do not appear in it. This content is also devoid of step-by-step instruction. The author in compiling the grammatical content of this set has not utilized any systematic approach. Even worse, the grammatical errors in grammatical contents of the book made it far from the principles of traditional grammar.

The author of Modern Teaching of Persian Language books has taught grammar on the basis of his own individual learning or traditional available grammar. Furthermore, the grammatical content selection and arrangement has no combinational, linear, cyclic or procedural modes in its explanation.

The target audience of this educational book series is children based on images, texts and the book design, especially at the introductory levels. On the other hand, the rapid alphabet instruction and separation of the four Persian-specific phonemes and frequent use of Arabic words show the author's special attention to the Arabic language audience and the main problem here is that the author in the preface of all the book volumes emphasizes that this series can teach Persian to anyone who wants to learn Persian.

The weakness of communication competency has led to unrealistic and abnormal texts, examples and exercises. Therefore, this gives an impression which is far from the basic and applied principles of the pedagogical grammar.

Keywords: Modern Teaching of Persian Language books, Educational grammar, Teaching Persian to non-Persian language learners, Persian grammar

بررسی تطبیقی ترجمه‌های فارسی و عربی ضرب‌المثل‌ها در نمایشنامه‌های شکسپیر (مطالعه موردی: هشت ترجمه از «هملت» و چهار ترجمه از «رام کردن زن سرکش»)^۱

محمدعلی رضوی خاوه^۲

مریم جلائی پیکانی^۳

حامد حبیب زاده^۴

روح الله صیادی نژاد^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۲۷

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

پژوهش پیش‌رو، در پی شناسایی و شناساندن روش‌های انتقال مفهوم ضرب‌المثل‌ها، از لابه‌لای برابرسازی‌های زبانی است. به این منظور، مقاله حاضر بر پایه

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.28450.1791

^۲ کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی و کارشناس ارشد مترجمی زبان عربی، دانشگاه کاشان؛

muhammad1972@gmail.com

^۳ دکترای تخصصی زبان و ادبیات عربی، استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه کاشان (نویسنده

مسئول)؛ maryamjalaei@kashanu.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان و ادبیات انگلیسی، استادیار گروه ادبیات انگلیسی، دانشگاه کاشان؛

H_habibzad@kashanu.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی زبان و ادبیات عربی، دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه کاشان؛

sayadi@kashanu.ac.ir

روش‌های کاربردی‌تر در ترجمه ضرب‌المثل‌ها و با بهره‌گیری از روش «توصیفی-تحلیلی» بر آن است تا در باید راهبرد اصلی مترجم‌های عربی و فارسی دو نمایشنامه «هملت» و «رام کردن زن سرکش» چیست؟ همچنین، اینکه این مترجم‌ها در چه زمان و در چه حالتی به ترجمه تحت‌اللفظی، جایگزین‌سازی با ضرب‌المثل یا ترجمه تفصیلی آزاد یک ضرب‌المثل، روی آورده‌اند؟ در پاسخ به این پرسش‌ها، نخست، فرهنگ ضرب‌المثل‌های انگلستان در قرن شانزدهم و هفدهم، به عنوان منبع اصلی پژوهش در نظر گرفته شد. سپس، ضرب‌المثل‌های به کاررفته در دو نمایش‌نامه، با استناد به آن استخراج شده و در بخش ضرب‌المثل، در دو زیربخش ارائه گشتند. واژه‌ها و پاره‌گفته‌های به کاررفته در برگردان‌ها، به عنوان داده‌های اصلی پژوهش، در دو سطح واژگانی- نحوی و دلالی با یکدیگر مقایسه و توصیف شدند. در پایان، گزارشی از راهبردهای مترجم‌ها در برگردان ضرب‌المثل‌ها بر پایه ویژگی‌های مورد اشاره در تعریف جامع ضرب‌المثل (تعریف منتخب این پژوهش) ارائه شد. یافته‌های پژوهش، تفاوت معناداری را مابین برگردان مترجم‌های عربی و فارسی نشان نداد. لفظ-گرایی، راهبرد غالب مترجم‌ها است و برای گره‌ها و نقطه‌های دشوار مفهومی-معنایی، پانوشت نیز بر آن افزوده گردیده‌است. نارسایی مفهومی، فقط در برگردان اندکی از ضرب‌المثل‌های در پیوند با گروه ضدالمثل‌ها دیده شده‌است.

واژه‌های کلیدی: شکسپیر، ضرب‌المثل، ضدالمثل، ترجمه

۱. مقدمه

یکی از موارد چالش برانگیز در ترجمه عناصر فرهنگی، ترجمه ضرب‌المثل است. مسئله ترجمه-پذیر بودن یا نبودن ضرب‌المثل‌ها، مسئله‌ای است که مترجم‌های بسیاری هنگام ترجمه آثار ادبی، در عمل به آن پاسخ داده‌اند. مترجم‌ها در برگردان‌های خود نشان داده‌اند که اگر چه میزان ترجمه‌پذیری ضرب‌المثل‌ها یکسان نیست، اما شیوه‌هایی را می‌توان یافت که به وسیله آن‌ها بتوان تا اندازه بسیاری مفهوم را بازتولید کرد. مترجم‌ها هر یک به فراخور سبک خود ترجمه‌ای از ضرب‌المثل‌ها را ارائه کرده‌اند. از آن‌جا که شیوه‌های به کاررفته در ترجمه آن‌ها یکسان نبوده و دارای تفاوت‌هایی است، شناسایی این شیوه‌ها خالی از فایده نیست. چراکه می‌تواند راهگشای کسانی باشد که می‌خواهند با بهره‌گیری از تجربه‌های دیگران، ترجمه‌های قابل قبول و پسندیده-تری را به مخاطبان عرضه کنند و یاریگر کسانی باشد که در حوزه پژوهش‌های فرهنگی سعی در شناخت شباهت‌ها و تفاوت‌های بین فرهنگی دارند.

پژوهش حاضر بر آن است تا از رهگذر مقایسه ترجمه‌های انجام شده از زبان انگلیسی به زبان عربی و فارسی به بررسی چگونگی ترجمه ضرب‌المثل‌ها بپردازد. در این پژوهش، زبان انگلیسی به عنوان زبان مبدأ انتخاب گردید؛ زیرا زبانی پرگوشور و بین‌المللی است و ملت‌های بسیاری به عنوان زبان اول یا دوم از آن استفاده می‌کنند. زبان عربی نیز به عنوان زبان مقصد انتخاب گردید که از نظر خانواده زبانی و به لحاظ فرهنگی تفاوت‌هایی بین این دو زبان وجود دارد. زبان فارسی هم به عنوان زبان شاهد انتخاب شد که هم با زبان انگلیسی هم‌خانواده است و هم با زبان عربی نزدیکی فرهنگی دارد.

تراژدی «هملت»^۱ (Jenkins, 1982) و کمدی «رام کردن زن سرکش»^۲ (Callaghan, 2009)، اثر ویلیام شکسپیر^۳، شاعر و نمایشنامه‌نویس انگلیسی به دلیل پرترجمه و پر ضرب‌المثل بودن به عنوان دو منبع اصلی پژوهش در نظر گرفته شد. از میان برگردان‌های این دو اثر، هشت ترجمه از تراژدی «هملت» و چهار ترجمه از کمدی «رام کردن زن سرکش» انتخاب گردید تا شیوه‌های مترجمان در ترجمه ضرب‌المثل‌ها کشف و توصیف گردد. از میان هشت ترجمه تراژدی «هملت» چهار ترجمه آن عربی و چهار ترجمه دیگر به فارسی است. مترجم‌های چهار ترجمه عربی عبارتند از سامی بن یعقوب الجریدینی (۱۸۸۱-۱۹۵۰ م) (Al-Juraidini, 1599-1601/1922)، جبرا ابراهیم جبرا (۱۹۲۰-۱۹۹۴ م) (Jabra, 1599-1601/1979)، عبدالقادر حسن القط (۱۹۱۶-۲۰۰۲ م) (Al-Qitt, 1599-1601/1971) و محمد عوض محمد (۱۸۹۵-۱۹۷۲ م) (Muhammad, 1599-1601/1972). مترجم‌های چهار ترجمه فارسی عبارتند از مسعود فرزاد (۱۲۸۵-۱۳۶۰ ش) (Farzad, 1599-1601/1969)، میرشمس‌الدین ادیب سلطانی (زاده ۱۳۱۰ ش) (Adib Soltani, 1599-1601/2006)، محمود اعتماد زاده (م.ا. به‌آذین) (۱۲۹۳-۱۳۸۵ ش) (Etemadzadeh (Behazin), 1599-1601/2000) و علاء‌الدین بازارگادی (۱۲۹۲-۱۳۸۳ ش) (Pazarargadi, 1599-1601 /2014). از میان چهار ترجمه کمدی «رام کردن زن سرکش» دو ترجمه آن به عربی و دو ترجمه دیگر به فارسی است. مترجم‌های دو ترجمه عربی عبارت‌اند از سهیر القلماوی (۱۹۱۱-۱۹۹۷ م) (Al-Ramzi, 1590-1592/1964) و ابراهیم بن محمد رمزی بک (۱۸۶۷-۱۹۲۴ م) (Ramzi, 1590-1592/1933) و مترجم‌های دو ترجمه فارسی مشتمل‌اند بر فریده مهدوی دامغانی (زاده

¹ Hamlet

² The Taming of the Shrew

³ William Shakespeare (1564 -1616)

(۱۳۴۲ ش) (Mahdavi, 1590-1592/1998) و علاء‌الدین بازارگادی (۱۲۹۲-۱۳۸۳ ش) (Pazarargadi, 1590-1592/1996).

۱.۱. پیشینه پژوهش

در حوزه مثل‌پژوهی^۱ بررسی‌های گسترده‌ای در زبان‌های گوناگون به ویژه در زبان‌های انگلیسی، عربی و فارسی انجام گرفته‌است که از آن جمله می‌توان در زبان انگلیسی به «فرهنگ ضرب‌المثل‌های آکسفورد» و «فرهنگ ضرب‌المثل‌های انگلستان در قرن شانزدهم و هفدهم اثر موریس تیلی»^۲ (Tilley, 1950) و در عربی به «فرهنگ ضرب‌المثل‌های عربی» سهیل یاری گل‌دره (Yari Gol Dareh, 2015) و در زبان فارسی به «امثال و حکم دهخدا» و «فرهنگ بزرگ ضرب‌المثل‌های فارسی» حسن ذوالفقاری (Zulfiqari, 2009) اشاره نمود.

بررسی‌های تطبیقی^۳ انجام‌گرفته در پیوند با ضرب‌المثل‌ها نیز اندک نیستند که از آن جمله است: ادبیات تطبیقی - عربی و فارسی، ضرب‌المثل‌های فارسی، ضرب‌المثل‌های عربی به قلم منصوره زرکوب (Zarkoub, 2015)، فرهنگ تعابیر متداول به کوشش علی نجفی ایوکی و سید رضا میراحمدی (Najafi Ivaki & Mirahmadi, 2013) و ترجمه تطبیقی ضرب‌المثل‌های انگلیسی به فارسی از لحاظ زبان‌شناسی به قلم بهمن گرجیان و هدی نیس (Gorgian & Neisi, 2011)، و ارزش فرهنگی ترجمه ضرب‌المثل‌ها و کنایات (عربی - فارسی) به نگارش شهریار نیازی و حافظ نصیری (Nasiri & Niazi, 2009).

پژوهش حاضر به بررسی تطبیقی ترجمه‌های فارسی و عربی ضرب‌المثل‌های به‌کاررفته در دو نمایشنامه از شکسپیر (تراژدی «هملت» و کمدی «رام کردن زن سرکش») می‌پردازد. در زمینه شناسایی ضرب‌المثل‌های به‌کاررفته در آثار شکسپیر و فهم آن‌ها پژوهش‌های زیر به انجام رسیده، که بسیار مفید و راهگشای این پژوهش بوده‌است.

«فرهنگ عامه در آثار شکسپیر» اثر تیدایر و .اف. تیسلتون (Dyer & Thiselton, 1884) در این کتاب نویسنده به فرهنگ عامه در روزگار شکسپیر می‌پردازد. موضوع‌های فصل‌های مختلف این کتاب عبارت‌اند از پریان، جادوگران، ارواح، دیوشناسی و شیطان، افسانه‌ها و حکایت‌های قومی، بدن انسان، پدیده‌های طبیعی، پرندگان، حیوانات، گیاهان، حشرات و

¹ Paremiology

² Tilley, Morris Palmer. *A Dictionary of the Proverbs in England in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1950.

³ Comparative Studies

⁴ *Folk-Lore of Shakespeare* by T. F. Thiselton Dyer

خزندگان، ماهی‌ها، حلقه‌ها و سنگ‌های قیمتی، طب سنتی، ورزش و سرگرمی، رقص، آداب و رسوم مرتبط با تقویم، تولد و غسل تعمید، ازدواج، مرگ و مراسم خاک‌سپاری، تنبیه، ضرب‌المثل، خرافه‌ها، آداب و رسوم متفرقه و موارد مشابه. در فصل‌های مختلف این کتاب به فراخور موضوع به ضرب‌المثل‌های به کاررفته در آثار شکسپیر اشاره شده اما در فصل نوزدهم نویسنده به صورت ویژه به پاره‌ای از ضرب‌المثل‌هایی که شکسپیر به طور مستقیم و یا غیر مستقیم در آثارش استفاده نموده، پرداخته است.

«بیان ضرب‌المثلی شکسپیر»^۱ به قلم مارتین ارکین (Orkin, 2014). این پژوهش که در مجله انجمن فرانسوی شکسپیرشناسان در سال ۲۰۱۴ میلادی به چاپ رسیده است به تمایل شکسپیر به بهره‌گیری غیر مستقیم از ضرب‌المثل اشاره داشته و بیان می‌دارد که فهم این ضرب‌المثل‌ها نیز کار دشواری است. نویسنده بیان ضرب‌المثلی شکسپیر را از زوایای مختلف مورد موشکافی قرار داده و آن‌ها را به دو گروه مستقیم و غیر مستقیم تقسیم نموده است. او دامنه به کارگیری ضرب‌المثل در آثار شکسپیر را گسترده‌تر از پژوهش‌های موجود دانسته و بر این باور است که علاوه بر ضرب‌المثل، تلمیحات ضرب‌المثلی ناشناخته فراوانی نیز در این آثار وجود دارد که نیازمند پژوهشی عمیق در این زمینه است.

«استفاده شکسپیر از ضرب‌المثل‌ها برای شخصیت‌پردازی، حرکت نمایشی و لحن بازیگر»^۲ ((Cook, 1974)). پژوهش مذکور، رساله دکترای اِمِت کوک از دانشگاه فناوری تگزاس در سال ۱۹۷۴ میلادی است. این پژوهش به نحوه بهره‌گیری شکسپیر از ضرب‌المثل‌ها برای شخصیت‌پردازی، حرکت نمایشی و لحن بازیگر می‌پردازد. نویسنده در پی پاسخ‌گویی به این پرسش است که آیا به کارگیری ضرب‌المثل‌ها در نمایشنامه‌های شکسپیر برای تمام شخصیت‌ها، حرکات و لحن‌ها یکسان است؟ و در نهایت به این پاسخ دست می‌یابد که شکسپیر برای هر یک از حالات و شخصیت‌های نمایشی، ضرب‌المثلی متناسب با آن شخصیت و حالت نمایشی خاص آن موقعیت به کار برده است.

«ضرب‌المثل‌ها رساتر از واژه‌ها سخن می‌گویند» اثر ولفگانگ میدر^۳ تصویری چند بُعدی از غنای ضرب‌المثل‌ها را ارائه داده و آن‌ها را پاره‌گفته‌های برجسته حکمت عامیانه معرفی می‌کند و از حضور آشکار آن‌ها در هنر، فرهنگ، فرهنگ عامه، تاریخ، ادبیات، و رسانه‌های جمعی پرده

¹ *Shakespeare's proverbial tongue*

² *Shakespeare's Use of Proverbs for Characterization, Dramatic Action, and Tone in Representative Comedy.*

³ "Proverbs Speak Louder Than Words": *Folk Wisdom in Art, Culture, Folklore, History, Literature, and Mass Media* by Wolfgang Mieder

برمی‌دارد. نویسنده به این واقعیت نیز اشاره دارد که ضرب‌المثل‌ها به عنوان نشانه‌های استعاری همچنان نقش مهمی را در ارتباطات شفاهی و کتبی بازی می‌کنند.

۱.۲. اهمیت پژوهش

رسالت مترجم، «انتقال هرچه کامل‌تر، دقیق‌تر و صادقانه‌تر (درست‌تر) مفهوم به کار رفته در متن مبدأ به متن مقصد (ترجمه)» است. بر این اساس، ترجمه گره‌ها و نقطه‌های دشوار مفهومی - معنایی متن، از جمله ضرب‌المثل‌ها بی‌اندازه مهم و سرنوشت‌ساز است؛ چرا که بدون درک درست و کامل، مترجم در معادل‌یابی دقیق و مناسب و نیز بومی‌سازی (به‌روزرسانی زبانی) مفهوم آن‌ها، با چالشی اساسی روبه‌رو خواهد بود.

روشن است که ارتقای دانش و مهارت در حوزه «مترجمی» و نیز بازسازی، بومی‌سازی و روزآمد ساختن «زبان هنری» و «زبان رسانه‌ای»، به وسیله تمرکز بر دو اثر بسیار پرتولید و پرمخاطب هنری-رسانه‌ای، جز از مسیر چنین پژوهش‌های کاربردی و چندزبانی و ارائه نمونه‌ها و مدل‌ها (الگو-برگردان‌ها)، امکان‌پذیر نخواهد بود.

۱.۳. هدف‌های پژوهش

هدف‌های پژوهش حاضر از این قرارند؛ یکم، شناخت و شناساندن روش‌های انتقال مفهوم ضرب-المثل‌ها از میان تطبیق‌های زبانی، دوم، شناخت نقطه‌های کور و کاستی‌ها در ترجمه ضرب‌المثل‌ها و در پایان، رسیدن به فهرست نسبتاً برجسته‌ای از ضرب‌المثل‌های انگلیسی-عربی-فارسی.

۱.۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های «اکتشافی» است که با تجزیه متن ادبی به عناصر فرهنگی آن و تأکید بر عنصر ضرب‌المثل سعی شده تا واکنش مترجم‌ها به این عنصر فرهنگی در جنبه‌های گوناگون واکاوی شود و تا آن‌جا که بشود، قاعده‌های مربوطه کشف و استخراج گردد. روش پژوهش نیز «توصیفی-تحلیلی» است. بر پایه این روش سعی کرده‌ایم تا جایی که امکان دارد از خطایابی و تجویز پرهیز نموده و فقط توصیف برگردان‌ها را مورد توجه قرار دهیم.

در پاسخ به پرسش‌های پژوهش ابتدا «فرهنگ ضرب‌المثل‌های انگلستان در قرن شانزدهم و هفدهم» به عنوان منبع اصلی پژوهش در نظر گرفته شده و سپس ۱۴۰ ضرب‌المثل به کار رفته در دو نمایش‌نامه با استناد به آن استخراج گردیده است. برگردان‌های هشت مترجم از ۷۰ ضرب‌المثل یافت شده در نمایشنامه «هملت» و نیز برگردان‌های چهار مترجم از ۷۰ ضرب‌المثل یافت شده در

نمایش‌نامه «رام کردن زن سرکش» از ترجمه‌هایشان استخراج و در بررسی یافته‌های پژوهش به عنوان نمونه برخی از آن‌ها در زیر ضرب‌المثل در دو بخش تعریف و ترجمه ارائه شده‌است.

۱. ۵. پرسش‌های پژوهش

پرسش‌های پژوهش از این قرارند؛ نخست اینکه، راهبرد اصلی مترجم‌های عربی و فارسی دو نمایش‌نامه «هملت» و «رام کردن زن سرکش» چیست؟ دوم آنکه، ترجمه‌های عربی و فارسی، چگونه، به چه روش‌هایی و تا چه اندازه، از عهده انتقال مفهوم ضرب‌المثل‌های انگلیسی به کاررفته در دو نمایش‌نامه «هملت» و «رام کردن زن سرکش» برآمده‌اند؟

۱. ۶. فرضیه‌ها

پژوهش حاضر مشتمل بر دو فرضیه است؛ الف) به نظر می‌رسد مترجم‌ها به منظور حفظ انسجام متن و بازنمایی فرهنگ زبان مبدأ در ترجمه ضرب‌المثل‌های فرهنگ-وابسته بیشتر از ترجمه تحت اللفظی به همراه پانویس، برای روشنگری تجربه بومی موجود در آن، استفاده کرده‌اند. ب) راهبرد مترجم‌های عربی و فارسی می‌تواند حذف، تحت‌اللفظ (نامفهوم)، جایگزین‌سازی با ضرب‌المثلی مشابه یا ترجمه تفصیلی آزاد برای انتقال مفهوم باشد.

۲. ادبیات نظری پژوهش

ابتدا با انتخاب تعریفی جامع از ضرب‌المثل، ویژگی‌های ضرب‌المثل استخراج و به اعتبار این ویژگی‌ها، ضرب‌المثل‌ها از یک‌دیگر مجزا شده و دسته‌بندی گردیده و در نهایت چالش‌های پیش روی مترجم در ترجمه هر یک از این ویژگی‌ها شناسایی شده‌است.

۲. ۱. ضرب‌المثل^۱

مبنای گردآوری ضرب‌المثل‌های شکسپیر در پژوهش حاضر، «فرهنگ ضرب‌المثل‌های انگلستان در قرن شانزدهم و هفدهم» اثر موریس تیلی (Tilley, 1950) است. همان‌گونه که در مقدمه فرهنگ^۲ آمده است؛ هیچ توافقی بر چستی ضرب‌المثل وجود ندارد. بر این اساس، تیلی (همان)

¹ Proverb

² There is no agreement on what constitutes a proverb. In this collection of proverbs, proverbial phrases, and proverbial similes I have entered such material as the writers in the period from 1500 to 1700 included in their elastic conception of what was proverbial. Obviously this contemporary conception transcends the limited definition of a proverb as a saying of the folk. The proverb collections from these two centuries, which are the basis of

با نگاهی عام به ضرب‌المثل‌ها، طیف وسیعی از گفته‌ها و زبان‌دها را به صرف داشتن شهرت و رواج در سال‌های ۱۵۰۰ تا ۱۷۰۰ میلادی، به مجموعه خود وارد کرده‌است. روش تیلی (همان) به دلیل عام بودن، اگرچه مبنای خوبی برای گردآوری ضرب‌المثل است اما، به سبب عدم ارائه ویژگی‌های ضرب‌المثل، نمی‌تواند مبنای تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر باشد.

در تعریف اکسفورد از ضرب‌المثل آمده‌است: «گفته‌ای کوتاه، پرمعنی و مشهور که به بیان یک حقیقت کلی و یا اندرز می‌پردازد.»^۱ (Murray, 1989). در تعریف زیر که تعریف برگزیده پژوهش حاضر است، ذوالفقاری با جمع‌بندی مشترکات ۳۸ تعریف از دانشمندان عرب، ایرانی و غربی تعریف تا اندازه‌ای جامع و کامل از ضرب‌المثل ارائه داده‌است:

مثل جمله‌ای است کوتاه، مشهور و گاه آهنگین، حاوی اندرزها، مضامین حکیمانه و تجربیات قومی مشتمل بر تشبیه، استعاره یا کنایه که به دلیل روانی الفاظ، روشنی معنا، سادگی، شمول و کلیت در میان مردم شهرت و رواج یافته و با تغییر یا بدون تغییر آن را به کار می‌برند (Zulfiqari, 2009, p. 25).

۲.۲. ترجمه ضرب‌المثل

با نیم نگاهی به تاریخ ترجمه درمی‌یابیم که مترجم‌ها و ترجمه‌پژوهان بسیاری به مطالعه ترجمه پرداخته و از دریچه نگاه خود ترجمه را تعریف و به انواع گوناگونی همچون آزاد و تحت‌اللفظی، ترجمه‌پذیر و ترجمه‌ناپذیر، صوری و پویا، معنایی و ارتباطی، آشکار و پنهان، درون‌زبانی، بین‌زبانی، بین‌نشانه‌ای و موارد مشابه دسته‌بندی کرده‌اند. آن‌ها مدل‌ها و راهکارهای گوناگونی مانند بیگانه‌سازی (غراب‌گرایی)، بومی‌سازی (غراب‌زدایی)، پانوشت، پی‌نوشت، حذف، طبیعی‌سازی، ساده‌سازی، استانداردسازی، متوازن‌سازی، تصریح، تلویح، مناسبت و موارد مشابه برای آن در نظر گرفته‌اند.

در این میان، نگاه ترجمه‌پژوهانه حسین ملانظر (Mollanazar, 1997) به ضرب‌المثل نیز خالی از لطف نیست که در تعریف آن می‌گوید: «یک واحد معنایی که مقصود گوینده آن، الفاظ ضرب‌المثل نبوده بلکه کاربرد آن در بافت خاص مورد استفاده گوینده، مد نظر بوده است.»^۲

our Dictionary, admitted material that seemed to their compilers to be proverbial or at least of sufficient currency to be entitled to that term (Tilley, 1950, p. V)

¹ A short, well-known pithy saying, stating a general truth or piece of advice. (Oxford Dictionary, Proverb entry)

² "a unit of meaning. What the speaker intends the hearer to understand is not the literal sense of the proverb, but rather its application in the particular context in which the speaker uses it." Mollanazar (1997, p. 53)

(Mollanazar, 1997, p. 53) وی در ادامه سه روش پیشنهادی بیکمان و کالو (Beekman & Callow, 1974, p. 136) را برای ترجمه ضرب‌المثل بیان می‌کند: الف) بیان معنای ضرب‌المثل در زیر آن؛ ب) جایگزینی ضرب‌المثل با یک معادل بومی [فرهنگی]؛ پ) بیان مفهوم غیر استعاری ضرب‌المثل به صورت آشکار.

از آن‌جا که ضرب‌المثل‌ها دارای ماهیتی استعاری هستند، می‌توان از راهکارهای ارائه‌شده در ترجمه استعاره، برای توصیف ترجمه ضرب‌المثل نیز بهره برد. نیومارک برای ترجمه استعاره هفت راهکار^۱ ارائه داده است: الف) بازتولید تصویر زبان مبدأ در زبان مقصد؛ ب) جایگزینی تصویر زبان مبدأ با تصویر رایج در زبان مقصد؛ پ) ترجمه استعاره به تشبیه؛ ت) ترجمه استعاره به تشبیه به اضافه معنای مفهومی؛ ث) تبدیل استعاره به معنای مفهومی آن؛ ج) حذف استعاره؛ چ) ترکیبی از همان استعاره با معنای مفهومی.

ضد‌المثل‌ها نیز که زمانی ضرب‌المثل بوده و با تغییرات ایجادشده در آن‌ها به وسیله نویسنده اکنون به طنز تبدیل شده‌اند، ماهیت ضرب‌المثلی خود را از دست داده و هویتی طنزگونه به خود گرفته‌اند. بنابراین، بایسته است تا در ترجمه طنز مورد بررسی و موشکافی قرار گیرند. هر چند، از آن‌جا که در آثار شکسپیر (و به ویژه در این دو اثر) بسیار یافت می‌شوند، ما نیز در این مقاله در ضرب‌المثل ۳-۱-۴ اشاره‌ای به آن خواهیم داشت.

۳. راهبردها

راهبرد مترجم‌ها در برگردان ضرب‌المثل‌های مورد پژوهش را می‌توان به چهار دسته لفظ‌گرایی، آشنایی‌زدایی، افزایش واژگانی، و عربی‌گرایی دسته‌بندی نمود.

¹ “1) Reproducing the same image in the TL,
2) Replacing the image in the SL with a standard TL image ,
3) Translation of metaphor by simile ,
4) Translation of metaphor (or simile) by simile plus sense,
5) Conversion of metaphor to sense,
6) Deletion
7) Same metaphor Combined with sense.” Newmark (1988, p. 88-91)

2 anti-proverb

شکل تغییر یافته و طنزگونه ضرب‌المثل را گویند. خالق این اصطلاح پرفسور ولفگانگ میدر مثل پژوه و فلکلوریست آلمانی تبار است. برای اطلاعات بیشتر نگاه کنید به:

Mieder, W. (1983). *Antisprichwörter. (Anti-Proverbs.)* (2nd ed). Wiesbaden: Verlag für deutsche Sprache.

۱.۳. لفظ‌گرایی

راهبرد غالب در برگردان‌های عربی و فارسی ضرب‌المثل‌ها در این دو اثر، راهبرد لفظ‌گرایی است و واحد ترجمه در آن، لفظ (واژه) است. در برگردان آرایه‌های ادبی (تشبیه، استعاره و کنایه) موجود در ضرب‌المثل‌ها، مترجم‌ها بیش از آن که بخواهند ساختار یا مفهومی را جایگزین ساختار یا مفهوم دیگر نمایند، لفظی را جانشین لفظ دیگر کرده‌اند. اگرچه مواردی هم دیده شده که مترجم‌ها ساختار و یا مفهوم را جایگزین نموده‌اند^۱ ولی تعداد این موارد به مراتب کمتر از جانشینی الفاظ است.

۱.۳.۱. ضرب‌المثل نخست

TRY (Try your friend) before you trust (Tilley, 1950, T595)

هملت، پرده یکم، صحنه سوم

Hamlet I iii 62: Those friends thou hast, and their adoption tried,
Grapple them unto thy soul with hoops of steel.

الف) ترجمه

الجریدینی (Al-Juraidini, 1599-1601/1922, p. 25): اذا وثقت من صديق بعد تجربه

فالصقة بك بشبك من حديد

جبرا (Jabra, 1599-1601/1979, p. 50): اذا امتحنت اصدقاءك ، الذين اخترتهم،

شدهم باطواق من الصلب لنفسك ،

القط (Al-Qitt, 1599-1601/1971, p. 75): واذا كان لك اصدقاء خبرت ولاءهم فشدتهم

الى روحك بحلقات من الفولاذ.

محمد (Muhammad, 1599-1601/1972, p. 52): وإن كان لك أصدقاء وبلوتهم

وخبرتهم فضمهم إلى نفسك بأطواق الفولاذ

فرزاد (Farzad, 1599-1601/1969, p. 42): آن عده از دوستان خود را که در دوستی

آزموده و نیکو یافته‌ای با پنجه‌های فولادین نگاهداری کن

ادیب سلطانی (Adib Soltani, 1599-1601/2006, p. 56): آن دوستانی که داری، و نیز

پذیرش ایشان را آزموده‌ای، با قلاب‌های پولادین به روان‌ات^۲ پیوندان،

^۱ مانند استفاده از مفعول مطلق بیانی به جای ساختار تشبیه.

^۲ شیوه نگارش متن ترجمه در تمامی ترجمه‌ها عیناً همان شیوه نگارش مترجم‌ها است.

به آذین (Etemadzadeh (Behazin), 1599-1601/2000, p. 25): دوستان خود را پس از آزمون با پنجه فولادین در جان خود جای ده،
 بازارگادی (Pazarargadi, 1599-1601 /2014, p. 908): دوستانی را که پس از آزمایش بر گزیده‌ای، چون روح خویش، با پنجه فولادین، محکم بگیر،

ب) توصیف

یکم- توصیف در سطح واژگانی و نحوی در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۱: توصیف واژگانی و دستوری ترجمه‌های ضرب‌المثل « TRY (Try your friend) before

you trust

thy voice	few	but	thine ear	every man	Give	شکسپیر
صوتک	لقلیلین	و	اذنک	لکل انسان	اعط	الجریدینی
صوتک	فانصره علی القلة	أما	اذنک	لکل انسان	اعرها	جبرا
صوتک	لا تمنح الا القليل	لکن	اذنک	الجمع	امنح	القط
صوتک	لا تسمع ... إلا القليل منهم	ولکن	سمعک	لکل الناس	أعر	محمد
دهان بسخن بگشا	فقط با عده کم و برگزیده‌ای	ولی	گوش خود را	همه کس	برای شنیدن سخنان باز کن	فرزاد
زبان خود را	به گروهی اندک	ولی	گوش خود را	به همه	بده	ادیب
هم‌دستانی کن	با کمتر کس	ولی	گوش خود را	هر کس	به شنیدن گفته ... بگمار،	به آذین
زبان خود را	برای همه مگشای	ولی	گوش	به همه	فرا دار	بازارگادی

دوم- توصیف در سطح معنایی به این ترتیب است؛ مترجمان، ضرب‌المثل‌های دربردارنده اندرز را به روش تحت‌اللفظی و بدون بهره‌گیری از پانوش و یا معادل فرهنگی برگردان نموده و وجه امری آن را نیز بازنمایانده‌اند. در برگردان‌های این گروه از ضرب‌المثل‌ها نیز هیچ حذفی مشاهده نگردید.

برگردان ضرب‌المثل‌های این گروه نشان می‌دهد که تجربه‌های مشترک بشر از واقعیت‌های جهان پیش رو که در قالب حکمت‌ها و اندرزها بیان شده، در همه جای دنیا قابل فهم و به همه زبان‌ها قابل انتقال است.

۳. ۱. ۲. ضرب‌المثل دوم

As chaste as ICE (snow) (Tilley, 1950, 11)

هملت، پرده سوم، صحنه یکم

Hamlet III i 140: Be thou as chaste as ice, as pure as snow, thou shalt not escape calumny.

الف) ترجمه

الجریدینی (Al-Juraidini, 1599-1601/1922, p. 61): ان كنت نقیةً كالثلج أو طاهرةً كالجلید فلست بناجیة من السنة السوء.

جبرا (Jabra, 1599-1601/1979, p. 110): لن تنجی من المذمة ولو كنت عفیفة كالجلید، نقیة كالثلج.

القط (Al-Qitt, 1599-1601/1971, p. 146): كونی طاهرة طهر الثلج، نقیة نقاء الجلید، فلن ینجیک ذلك من السنة الناس.

محمد (Muhammad, 1599-1601/1972, p. 109): إنك مهما كنت كالثلج طهراً، وكالبرد صفاء ونقاء، فإنك لن تنجی من النمیمة.

فرزاد (Farzad, 1599-1601/1969, p. 115): اگر مانند یخ سرد و عفیف، و مانند برف پاک باشی از زخم زبان بدگویان آسوده نمایی.

ادیب سلطانی (Adib Soltani, 1599-1601/2006, p. 172): حتا اگر تو پاک باشی چونان یخ، ناب باشی چونان برف، از اسپزگی نباید بگریزی / نخواهی گریخت.

به‌آذین (Etemadzadeh (Behazin), 1599-1601/2000, p. 70): و آن این که هر چند بسان یخ پاکدامن و همچون برف پاک باشی، از تهمت برکنار نمایی.

پازارگادی (Pazarargadi, 1599-1601 /2014, p. 935): اگر چون یخ پاک و چون برف خالص باشی از افترا ایمن نیستی.

ب) توصیف

یکم - سطح واژگانی و نحوی: در برگردان دو واژه «ice» و «snow» مترجمان عربی چندان به تقدم و تأخر این دو واژه وفادار نبوده‌اند و فقط به اجبار این امر را رعایت کرده‌اند. محمد (Muhammad, 1599-1601/1972) نیز واژه «البرد» را به آن‌ها افزوده‌است. در برگردان‌های عربی این ضرب‌المثل تشبیهی، تنوع دستوری بیش از تنوع واژگانی است. در حالی که در برگردان‌های فارسی این امر برعکس بوده و تنوع واژگانی بیشتر از تنوع دستوری است. القط

(Al-Qitt, 1599-1601/1971) وجه شبه «chaste» و «pure» را به صورت مفعول مطلق نوعی و محمد (همان) آن‌ها را در قالب تمییز برگردان نموده‌است.

دوم - سطح معنایی: در این ضرب‌المثل دو تشبیه وجود دارد و شکسپیر هر دو حالت این ضرب‌المثل تشبیهی را به کار برده‌است: وجه شبه و مشبه‌به در ضرب‌المثل نخست به ترتیب پاک‌دامنی و یخ و در ضرب‌المثل دوم پاکی و برف است. مترجم‌ها نیز با برگردانی صرفاً واژگانی توانسته‌اند تشبیهات تا اندازه‌ای جدیدی را نوآفرینی کنند؛ زیرا نو بودن وجه شبه به نوآوری در ساختمان تشبیه و نهایتاً در دستگاه بلاغی می‌انجامد. با نگاهی به متن‌های کهن عربی و فارسی در می‌یابیم که با توجه به شرایط آب و هوایی وجه شبه غالب در تشبیه‌ها دو عنصر (یخ و برف)، سردی^۱ و ذوب شدن^۲ است.

۳.۱.۳. ضرب‌المثل سوم

As mad as the troubled SEA (Tilley, 1950, S170)

هملت، پرده چهارم، صحنه یکم

Hamlet IV i 7: Mad as the sea and wind when both contend
Which is the mightier.

الف) ترجمه

الجریدینی (Al-Juraidini, 1599-1601/1922, p. 84): مجنون جنون البحر والرياح عندما يتنازعان السلطة بينهما.

جبرا (Jabra, 1599-1601/1979, p. 147): لقد جُنَّ جنون البحار والرياح إذ تصطرع على أيهما أقوى وأعنف.

القط (Al-Qitt, 1599-1601/1971, p. 195): مجنون جنون البحر والرياح حين يختصمان أيهما الأقوى!

محمد (Muhammad, 1599-1601/1972, p. 148): مجنون، جنون البحر والرياح حين يصطرعان، ليثبتا أيهما أشد بأساً،

فرزاد (Farzad, 1599-1601/1969, p. 165): دیوانه است. اما چگونه! مانند دریا و باد در هنگامی که هر دو با هم می‌جنگند تا ببینند کدامیک زورمندتر است!...

۱ اُبرد من التلج (مجمع الامثال میدانی)

۲ مَثَلْت هست در سرای غرور مَثَل یخ فروش نیشابور (حدیقه حکیم سنایی)

ادیب سلطانی (Adib Soltani, 1599-1601/2006, p. 250): دیوانه مانند دریا و باد، هنگامی که هر دو رقابت می‌کنند بر سر اینکه کدام یک نیرومندتر است. به آذین (Etemadzadeh (Behazin), 1599-1601/2000, p. 100): به دیوانگی باد و دریا است، هنگامی که در تلاش اند تا ببینند کدام یک نیرومندترند. بازارگادی (Pazarargadi, 1599-1601 /2014, p. 952): مثل دریا و باد هنگامی که این دو برای اثبات قدرت خود به ستیز می‌پردازند، دیوانه و آشفته است.

ب) توصیف

یکم - سطح واژگانی و نحوی: دو واژه «sea» (مشبه به) و «Mad» (وجه شبه) به ترتیب در برگردان عربی به «بحر» و «مجنون» و در فارسی به «دریا» و «دیوانه» برگردان شده‌است. مترجم‌های عربی همگی وجه شبه را به صورت مفعول مطلق نوعی گزارش کرده‌اند.

دوم - سطح معنایی: شکسپیر با اضافه نمودن یک «مشبه به» (باد) به «مشبه به» ضرب‌المثل (دریا) بر آشفتگی این کشمکش افزوده‌است و از آن‌جا که وجه شبه هر دو جنون و دیوانگی است وجه شبه در این ترکیب جدید قوی‌تر و آشکارتر است. تقریباً در همه جوامع و فرهنگ‌ها دریای طوفانی نماد ویرانگری و نابودی است^۱. مترجم‌ها نیز در برگردان این تشبیه صرفاً با قرار دادن معادلی برای واژه‌ها توانسته‌اند به مفهومی رسا دست یابند.

۳. ۱. ۴. ضرب‌المثل چهارم

First THRIVE and then wive (Tilley, 1950, T264)

رام کردن زن سرکش، پرده یکم، صحنه دوم

The Taming of the Shrew I ii 55: And I have thrust myself into this maze,
Happily to wive and thrive as best I may.

الف) ترجمه

القلم‌اوی (Al-Qalmawi, 1590-1592/1964, p. 55): وقد ألقیت بنفسی وسط هذا

الخصم، سعياً قدر المستطاع وراء زواج يوفقتني إلى ثراء

رمزی بک (Ramzi, 1590-1592/1933, p. 37): وقد ألقیت بنفسی فی تیه هذه المدینة

عسی أن أجد لی زوجة وأنال بها من الثروة ما أستطیع نیله

^۱ شب تاریک و بیم موج و گردابی چنین هایل کجا دانند حال ما سبکباران ساحل‌ها (حافظ)

مهدوی دامغانی (Mahdavi, 1590-1592/1998, p. 38): من نیز در نوعی آوارگی در این دنیا رها شده‌ام، و سعی دارم ازدواج کنم و وضعیت مالی‌ام را بهبود ببخشم. بازارگادی (Pazarargadi, 1590-1592/1996, p. 436): من خود را در این راه پریچ و خم انداخته‌ام که شاید تا آنجا که میسر است همسری بیابم و در رفاه زندگی کنم.

ب) توصیف

یکم - سطح واژگانی و نحوی: فعل «wive» و «thrive» که از آرایه ادبی سجع نیز بهره‌مند است دارای تقدم و تأخر بوده که مترجم‌ها علاوه بر وفاداری به متن این تقدم و تاخر را نیز رعایت کرده‌اند.

دوم - سطح معنایی: اصل این ضرب‌المثل می‌گوید اول سعی کن وضعیت مالی‌ات را بهبود ببخشی، سپس ازدواج کن. اما شکسپیر با یک جابه‌جایی بر محور همنشینی این ضرب‌المثل را به یک ضدالمثل تبدیل نموده به گونه‌ای که قهرمان نمایش قصد دارد با ازدواج کردن وضعیت مالی‌اش را بهبود ببخشد. بی‌اطلاعی مخاطبان در زبان مقصد از اصل ضرب‌المثل و نبود پانوشته برای آن از سوی مترجم‌ها مانع فهم درست این ضدالمثل گردیده و طنز به دست آمده از این جابه‌جایی نیز همچنان ترجمه‌ناپذیر باقی مانده است.

۳.۲. غرابت‌گرایی^۱ (وفاداری به متن)

در این راهبرد، مترجم‌ها بیش از آنکه بر رسایی مفهوم تأکید کنند، بر گیرایی مخاطب تکیه کرده‌اند و بلاغت مخاطب را شرط دانسته‌اند. گویی در یک قرارداد نانوشته، توافقی میان مترجم و خواننده انجام گرفته است تا بر اساس آن مترجم فقط شناسنامه الفاظ را در پانوشته قرار دهد. در واقع، آن‌ها را با همان لباسی که در زبان مبدأ به تن کرده‌اند به زبان مقصد انتقال دهد. در این میان، خواننده خود زحمت ایجاد ارتباط با آن‌ها را پذیرفته و احساس غریبگی را نیز از چهره آن‌ها بزداید.

در برگردان‌های زیر اعلام به کاررفته در ضرب‌المثل‌ها به وسیله حرف‌نگاری وارد زبان مقصد شده‌اند.

۳.۲.۱. ضرب‌المثل پنجم

LOMBARDY is the garden of the world (Italy) (Tilley, 1950, L414)

¹ foreignization

رام کردن زن سرکش، پرده یکم، صحنه یکم

The Taming of the Shrew I i 3: I am arriv'd for fruitful Lombardy,
The pleasant garden of great Italy.

الف) ترجمه

القلم‌اوی (Al-Qalmawi, 1590-1592/1964, p. 34): وقد وصلت إلى سهل لومباردي

الخصيب - الجنة الفيحاء من إيطاليا العظيمة -

رمزی بک (Al-Qalmawi, 1590-1592/1964, p. 19): قد أنزلتني في لومبارديا الخصيبه ،

جنة ايطاليا العظيمة ،

مهدوی دامغانی (Mahdavi, 1590-1592/1998, p. 23): اکنون به ایالت پربرکت

لمباردی، این باغ خندان و خرّم ایتالیای بزرگ، قدم نهاده‌ام ...!

پازارگادی (Pazarargadi, 1590-1592/1996, p. 429): به لمباردی حاصل خیز، که باغ

مصفاى ایتالیای با شکوه است، رسیده‌ام

ب) توصیف

یکم - سطح واژگانی و نحوی: القلم‌اوی (Al-Qalmawi, 1590-1592/1964) منطقه

«Lombardy» را به شکل لومباردی و مذکر، رمزی بک (Ramzi, 1590-1592/1933) آن

را به شکل لومباردیا و مؤنث، مهدوی دامغانی (Mahdavi, 1590-1592/1998) آن را به

شکل لمباردی با حرکت ضمه بر روی حرف «ل» برای جلوگیری از تلفظ اشتباه و در نهایت

پازارگادی (Pazarargadi, 1590-1592/1996) نیز به شکل لمباردی آن را حرف‌نگاری

کرده‌است.

دوم - سطح معنایی: این مثل در مدح منطقه لومباردی ضرب شده و در قالب یک تشبیه بلیغ

اسنادی به باغ جهان تشبیه گردیده و شکسپیر آن را با واژه‌های «fruitful» (سرسبز) و

«pleasant» (زیبا) و «great» (با شکوه) رنگ آمیزی نموده‌است. مترجم‌ها نیز مشبه و مشبه‌به را

بدون تغییر و با همان صفت‌هایی که شکسپیر آن را توصیف نموده به فارسی و عربی برگردانیده‌اند.

۳.۲. ضرب‌المثل ششم

As patient as Grissel (Tilley, 1950, G456)

رام کردن زن سرکش، پرده دوم، صحنه یکم

The Taming of the Shrew II i 297: For patience she will prove a
second Grissel.

الف) ترجمه

القلم‌ماوی (Al-Qalmawi, 1590-1592/1964, p. 91): أما عن الصبر فستبرهن لنا أنها «جریسل» * آخری؛ * جریسل (Grissel). تروی قصتها ضمن مجموعة «أقاصيص كانتبری» علی أنها امرأة صبرت علی إساءات زوجها وإهافاتہ حتی غلبته علی أمره بصبرها وطیبتها. رمزی بک (Ramzi, 1590-1592/1933, p. 68): فی الصبر کجریسل (Grissel)، مهدوی دامغانی (Mahdavi, 1590-1592/1998, p. 65): و اما در مورد صبر و حوصله، باید بگویم که گریسلی * دیگری می‌باشد، * نام اصلی: GRISELIDIS می‌باشد که به خاطر صبر و حوصله فراوانش در داستانی از شوسر CHAUCER معروف بود. م- بازارگادی (Pazarargadi, 1590-1592/1996, p. 449): در صبر و شکیبایی گریسل * ثانی ... است * Grissel نام زنی بود که از لحاظ صبر و شکیبایی نظیر نداشت و تحمل هرگونه ناسزا و توهین را از شوهر خود می‌کرد تا این که به وسیله همین خصلت بر او پیروز شد.

ب) توصیف

یکم- سطح واژگانی و نحوی: همه مترجمان واژه «صبر» را برابر «patience» نهاده‌اند. مهدوی دامغانی (Mahdavi, 1590-1592/1998) و بازارگادی (Pazarargadi, 1590-1592/1996) افزون بر این واژه، هم‌معنای آن را نیز آورده‌اند.

دوم- سطح معنایی: شکسپیر در این ضرب‌المثل کاترینا را به گریسل تشبیه کرده است. گریسلی که به خاطر تحمل ناسزاها و توهین‌های بسیار از شوهرش در داستانی از شوسر به اسطوره صبر در اروپا معروف شد. در این تشبیه نیز همانند تشبیهات دیگر مترجمان تغییری در مشبه به ایجاد ننموده و صرفاً نام گریسل را براساس قواعد حرف‌نگاری زبان مربوطه حرف‌نگاری کرده‌اند. در دو ضرب‌المثل بالا، لومباردی به باغ ایتالیا (جهان) و کاترینا به اسطوره صبر در اروپا (گریسل) تشبیه شده‌است. معادل‌های فرهنگی هر دو ضرب‌المثل در زبان عربی و فارسی موجود است. اما مترجمان از بومی‌سازی امتناع ورزیده و به منظور آشناسازی خواننده با فرهنگ زبان مبدأ، راهبرد غرابت‌گرایی را در پیش گرفته‌اند.

۳.۳. افزایش واژگانی

مترجمان در برگردان ضرب‌المثل‌ها از دو روش بهره گرفته‌اند: گاهی با روش حذف و یا ایجاز از تعداد واژه‌های آن کاسته‌اند که شمار این موارد کم است؛ گاهی با استفاده از پانوشته‌ها، هم‌معناها و یا صفت‌ها بر تعداد واژگان آن افزوده‌اند که شمار این موارد بیشتر است. اگرچه در زبان عربی، بخش گسترده‌بار معنایی بر دوش اعراب واژگان قرار دارد (و یک واژه می‌تواند برگردانی از

چندین واژه انگلیسی باشد)، در برگردان‌های عربی نیز موارد بسیاری از افزایش واژگانی دیده شده‌است.

۳.۳.۱. ضرب‌المثل هفتم

To comb one's HEAD with a three-legged stool (Tilley, 1950, H270)

دام کردن زن سرکش، پرده یکم، صحنه یکم

The Taming of the Shrew I i 64: To comb your noddle with a three-legged stool.

الف) ترجمه

القلماموی (Al-Qalmawi, 1590-1592/1964, p. 38): سیکون آن تمشط شعرک بکرسی

ذی ثلاث أرجل،

رمزی (Ramzi, 1590-1592/1933, p. 23): وإلا فما كانت تقصر عنایتی بک عن تمشیط

رأسک بکرسی مثلث الأرجل،

مهدوی دامغانی (Mahdavi, 1590-1592/1998, p. 26): موهای سرتان را با یک سه پایه

کوچک خارش دهم،

پازارگادی (Pazarargadi, 1590-1592/1996, p. 430): سر شما را با یک سه پایه شانه

کند

ب) توصیف

یکم - سطح واژگانی و نحوی: مهدوی دامغانی (Mahdavi, 1590-1592/1998) فعل

«comb» را متفاوت از دیگران و به «خارش دادن» برگردان نموده‌است. واژه «noddle» را

مترجم‌ها زن به «شعر و مو» و مترجمان مرد به «رأس و سر» برگردان کرده‌اند. در برگردان

پاره گفته «with a three-legged stool» همه مترجم‌ها یکسان عمل نموده و فقط مهدوی

دامغانی (Mahdavi, 1590-1592/1998) صفت «کوچک» را بر آن افزوده‌است.

دوم - سطح معنایی: شکسپیر این ضرب‌المثل را برای تهدید به زدن به کار برده‌است که

مترجمان به آن اشاره‌ای نکرده‌اند. این ضرب‌المثل سر طرف مقابل را چنان با یک سه پایه شانه

می‌زند که نفهمد از کجا خورده‌است. مترجم‌ها با برگردانی صرفاً واژگانی تصویر نسبتاً جدیدی از

این تهدید را وارد ادبیات زبان مقصد کرده‌اند. برگردان واژه «noddle» به «شعر و مو» در

برگردان مترجمان زن و «رأس و سر» در برگردان مترجمان مرد را می‌توان نشانه‌ای از جزئی‌نگری

زن‌های مترجم و کلی‌نگری مردان مترجم دانست.

آنچه در راهبرد افزایش واژگانی در برگردان‌ها بسیار اهمیت دارد، بالا بودن میزان افزایش واژگانی مترجم‌های زن در هر دو زبان نسبت به مترجم‌های مرد است. این میزان در جدول زیر در دو بخش عربی و فارسی بر پایه درصد مشخص گردیده است.

جدول ۱: میزان افزایش واژگانی مترجم‌های زن در مقایسه با مترجم‌های مرد

زبان فارسی			زبان عربی		
درصد	تعداد واژه‌ها	مترجم	درصد	تعداد واژه‌ها	مترجم
۵۵٪	۱۴۴۵	مهدوی	۵۷٪	۱۲۳۷	القلم‌اوی
۴۵٪	۱۱۸۰	پازارگادی	۴۳٪	۹۲۶	رمزی
	۲۶۲۵	جمع		۲۱۶۳	جمع

هرچند، افزونی واژگان در فارسی نسبت به عربی به تفاوت دو زبان برمی‌گردد، اما این افزایش واژگانی معمولاً با هدف‌های ویژه‌ای انجام گرفته است. برای نمونه، در ضرب‌المثل بالا، مهدوی دامغانی (Mahdavi, 1590-1592/1998) با افزودن صفت «کوچک» به «سه پایه» نه فقط متن را با افزایش واژگانی مواجه ساخته، بلکه به مفهوم آن نیز جهت داده و زیانزد را از یک تهدید خشن به یک تهدید ملایم همراه با طنز تبدیل نموده است.

۴.۳. عربی‌گرایی (عربی‌نویسی)

با نگاهی کلی به یکی از فرهنگ‌های ضرب‌المثل فارسی به راحتی می‌توان دریافت که به استثنای ضرب‌المثل‌های قرآنی و حدیثی، تعداد واژگان عربی به کاررفته در ضرب‌المثل‌ها بسیار کم است. اما راهبرد مترجم‌های فارسی [به استثنای ادیب سلطانی (Adib Soltani, 1599-1601/2006)] در برگردان ضرب‌المثل‌های انگلیسی در پژوهش حاضر، به گونه‌ای عکس‌رویکرد سازندگان ضرب‌المثل‌های فارسی است. این مترجم‌ها در موارد بسیاری از واژه‌های عربی و ویژگی‌های آن مانند تنوین استفاده نموده‌اند، و در نتیجه در برگردان‌های فارسی تنوع واژگانی بیشتری مشاهده می‌شود.

در پاراگراف بالا، برگردان ادیب سلطانی (Adib Soltani, 1599-1601/2006) از دیگر برگردان‌ها استثناء و جدا شده است. این جداشدگی به سبب متفاوت بودن سبک ادیب سلطانی (همان) در برگردان ضرب‌المثل‌ها است. شاید بهتر بود سبک او به عنوان راهبرد پنجم و در بخشی جداگانه آورده می‌شد، اما از آن‌جا که هدف پژوهش حاضر تطبیق و مقایسه برگردان-

های گوناگون و کشف روش‌ها و راهبردهای کلی است، برگردان ادیب سلطانی (همان) نیز در همین بخش و در مقایسه با راهبرد بالا (عربی‌گرایی) بررسی و تحلیل می‌گردد. راهبرد ادیب سلطانی (همان) متفاوت از دیگر مترجم‌ها است. او عربی‌نویس و عربی‌گرا نیست. البته قصد عربی-زدایی هم ندارد؛ چرا که الفاظ عربی هم در برگردان او یافت می‌شود: مانند «توصیه»، «مبتذل»، و «وعده و وعید»، هرچند واژه «وعید» مترادف «وعده» نیست و به اشتباه به کار برده شده است. ادیب سلطانی (همان) کهن‌گرا است و از این کهن‌گرایی دو نتیجه به دست می‌آید: نخست، احیای واژه‌های کهن و فراموش شده و دیگری کهن‌نمایی متن برگردان و هم‌عصر نشان دادن آن با عصر و زبان شکسپیر. واژگانی مانند «آخشیج»، «بغانو»، «سیجومند» و یا «تلواسه» نمونه‌هایی از این کهن-گرایی است. ادیب سلطانی (همان) در مقدمه کتاب «سوگنمایش هملت»، واژه‌نامه‌ای از این واژگان را برای سهولت کار خواننده تهیه نموده است.

کهن‌نمایی متن در برگردان ادیب سلطانی (همان) به همان اندازه که به خواننده فرصت می‌دهد تا با سفری در زمان، خود را هم‌عصر شکسپیر بیابد، فرصت هم‌نشینی با شکسپیر در زمان حال را از او می‌گیرد. زیرا شکسپیر نه فقط برای چهار صد سال پیش، بلکه برای زندگی امروز ما نیز حرف‌های بسیاری دارد.

۴. نتیجه‌گیری

از بررسی و مقایسه روش‌ها و راهبردهای مترجم‌های عربی با مترجم‌های فارسی، در برگردان ضرب‌المثل‌های انگلیسی یافته‌های زیر به دست آمده است:
نخست- زبان عربی و فارسی به خاطر نزدیکی فرهنگی از توانش ضرب‌المثلی نسبتاً یکسانی در ترجمه برخوردارند.

دوم- مترجم‌ها در ترجمه ضرب‌المثل‌ها، برای حفظ استواری و به‌هم‌پیوستگی متن و بازنمایی بیشتر اندیشه‌ها و بیان شکسپیر، خود را ناگزیر از ترجمه نویسنده‌محور یافته و متن را از نظر فرهنگی با کمترین تغییر برگردان نموده‌اند. این امر سبب چیرگی فرهنگ زبان فرادست (زبان مبدأ) بر زبان فرودست (زبان مقصد) شده است. هرچند در پاره‌ای از موارد، به واسطه ایجاد تصاویر نو، غنای ادبی زبان مقصد نیز افزایش یافته است.

سوم- در برگردان ضد‌المثل‌ها، مترجم‌ها بیش از آنکه به روح اثر متعهد باشند پایبند الفاظ متن بوده‌اند. این امر سبب شده تا در برخی موارد روح طنز از بدن الفاظ جدا گردد و پویایی متن از بین

برود. در واقع، مترجم‌ها بیشتر زبان بیرونی را ترجمه و زبان درونی (طنز) متن را ترجمه‌ناپذیر دانسته و آن را رها کرده‌اند.

چهارم - نارسایی مفهومی در برگردان‌ها بیشتر مربوط به مواردی است که نویسنده یک یا دو واژه از ضرب‌المثل را به جای کل آن استفاده نموده‌است. یا اینکه تغییراتی در اصل ضرب‌المثل ایجاد کرده‌است. مترجم به سبب ناآگاهی از اصل ضرب‌المثل آن را بی‌معنا پنداشته‌است و به ناچار یا آن را حذف نموده، یا با برگردانی تحت‌اللفظی، ابهام موجود را به زبان مقصد نیز انتقال داده و یا در نهایت مفهومی خیالی برای آن برگزیده‌است. بنابراین، در برگردان ضرب‌المثل‌ها، بهره‌گیری از واژه‌نامه‌ها کافی نیست و مترجم برای آگاهی از اصل ضرب‌المثل نیازمند اطلاعات فرهنگی و دانش فراگیر است.

فهرست منابع

- دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۵۷). *امثال و حکم*. ج ۴. تهران: امیرکبیر.
- ذوالفقاری، حسن (۱۳۸۸). *فرهنگ بزرگ ضرب‌المثل‌های فارسی*. تهران: معین.
- زرکوب، منصوره (۱۳۹۶). *ادبیات تطبیقی - عربی و فارسی، ضرب‌المثل‌های فارسی*. ضرب‌المثل‌های عربی. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- شکسپیر، ویلیام (۱۳۷۵). *مجموعه آثار نمایشی ویلیام شکسپیر*. ج ۱. چ ۱. ترجمه علاء‌الدین بازارگادی. تهران: سروش.
- شکسپیر، ویلیام (۱۳۷۷). *رام کردن زن سرکش*. ترجمه فریده مهدوی دامغانی. اهواز: تیر.
- شکسپیر، ویلیام (۱۳۷۹). *هملت*. ترجمه م ا به آذین. چ ۲. تهران: آتیه.
- شکسپیر، ویلیام (۱۳۹۳). *مجموعه آثار نمایشی ویلیام شکسپیر*. ج ۲. چ ۸. ترجمه علاء‌الدین بازارگادی. تهران: سروش.
- شکسپیر، ویلیام (۱۳۴۸). *هملت: مجموعه ادبیات خارجی*. ترجمه مسعود فرزاد. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- شکسپیر، ولیم (۱۹۲۲). *هاملت*. تعریب الجریدینی المحامی. مصر: مطبعة الهلال.
- شکسپیر، ولیم (۱۹۷۱). *هاملت*. تعریب القط. الکویت: وزارة الإعلام.
- شکسپیر، ولیم (۱۹۷۲). *هملت*. تعریب محمد عوض محمد. قاهرة: دارالمعارف.
- شکسپیر، ولیم (۱۹۶۴). *ترويض النمره: تعریب سهیر القلماوی*. القاهرة: دارالمعارف.
- شکسپیر، ولیم (۱۹۳۳). *ترويض النمره: رواية تمثلية هنلية ذات خمسة فصول*. تعریب إبراهيم رمزی. القاهرة: وزارة المعارف العربية.

- شکسپیر، ولیم (۱۹۷۹). *مأساة هاملت امیر الدانمارک*. تعریب جبرا ابراهیم جبرا. بیروت: المؤسسة العربیة للدراسات والنشر.
- شکسپیر، ویلیام (۱۳۸۵). *سوگت‌نمایش هملت شاهپور دانمارک*. ترجمه میر شمس‌الدین ادیب سلطانی. تهران: نگاه.
- گریان، بهمن و هدی نیسی (۱۳۹۰). «ترجمه تطبیقی ضرب‌المثل‌های انگلیسی به فارسی از لحاظ زبان‌شناسی». *مطالعات ادبیات تطبیقی*. دوره ۵. شماره ۱۹. صص ۱۱۵-۱۳۱.
- نجفی ایوکی، علی و سید رضا میراحمدی. (۱۳۹۲) *فرهنگ تعابیر متداول*. کاشان: دانشگاه کاشان.
- نیازی، شهریار و حافظ نصیری. (۱۳۸۸) «ارزش فرهنگی ترجمه ضرب‌المثل‌ها و کنایات (عربی - فارسی)». *زبان‌پژوهی*. شماره ۱. صص ۱۶۷-۱۸۴.
- یاری گل‌دره، سهیل. (۱۳۹۶). *فرهنگ ضرب‌المثل‌های عربی: گزیده امثال و حکم عربی*. قم: ادبیات.

References

- Beekman, J., & Callow, J. (1974). *Translating the Word of God*. USA: The Zondervan Corporation for Summer Institute of Linguistics.
- Cook, E. (1974). *Shakespeare's use of proverbs for characterization, dramatic action, and tone in representative comedy* (unpublished PhD Dissertation), Texas Technological University, Texas, USA.
- Dehkhoda, A. A. (1978). *Proverbs and mottos*. Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Dyer, T., & Thiselton, F. (1884) *Folk-lore of Shakespeare*. New York: Harper and Brothers.
- Gorgian, B., & Neisi, H. (2011). Comparative translation of English to Persian proverbs: a linguistic view. *Journal of Comparative Literature Studies*, 5 (19), 115-131 [In Persian].
- Mieder, W. (1983). *Antisprichwörter*. (Anti-Proverbs). Wiesbaden: Verlag für deutsche Sprache.
- Mieder, W. (2008). *Proverbs speak louder than words: Folk wisdom in art, culture, folklore, history, literature, and mass media*. New York: Peter Lang.
- Mollanazar, H. (1997). *Principles and methodology of translation*, Tehran: SAMT.
- Murray, J. A. H. (1989). *Oxford English dictionary*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Najafi Ivaki, A., & Mirahmadi, R. (2013). *A dictionary of most frequent idioms: Persian to Arabic*. Kashan: University of Kashan [In Persian].
- Newmark, P. (1988). *Approaches to Translation*, Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- Niazi, Sh., & Nasiri, H. (2009). Cultural value of translating proverbs & ironies (Arabic-Persian). *Journal of Language Research*, 1, 167-184 [In Persian].
- Shakespeare, W. (1971) *Hamlet*. (A. H. Al-Qitt, Trans.). Kuwait: Ministry of Information [In Arabic].
- Shakespeare, W. (2000). *Hamlet*. (M. Etemadzadeh, Trans.). Tehran: Atieh [In Persian].
- Shakespeare, W. (2014). *William Shakespeare's collection of drama*. Vol. II. (8nd ed). (A. Pazarargadi, Trans.). Tehran: Soroush [In Persian].
- Shakespeare, W. (1922). *Hamlet*. (S. Al-Juraidini, Trans.). Egypt: Al-Hilal Publishing House [In Arabic].
- Shakespeare, W. (1933). *The taming of the shrew: A five-chapter comedy play*. (I. Ramzi, Trans.). Cairo: Arab Ministry of Education [In Arabic].
- Shakespeare, W. (1964). *The taming of the shrew*. (S. Al-Qalmawi, Trans.) Cairo: Dar al-Ma'arif [In Arabic].

- Shakespeare, W. (1979). *The tragedy of Hamlet, prince of Denmark*. (J. I. Jabra, Trans.). Beirut: Arab Foundation for Studies and Publishing [In Arabic].
- Shakespeare, W. (1982). *Hamlet*. Ed. H. Jenkins. London: Methuen Print.
- Shakespeare, W. (1996). *William Shakespeare's collection of drama. Vol. I*. (A. Pazarargadi, Trans.). Tehran: Soroush [In Persian].
- Shakespeare, W. (1998). *The taming of the Shrew*. (F. Mahdavi, Trans.). Ahwaz: Tir [In Persian].
- Shakespeare, W. (2006). *The tragedy of Hamlet, prince of Denmark*. (M. Sh. Adib Soltani, Trans.). Tehran: Negah [In Persian].
- Shakespeare, W. (2009) *The taming of the shrew*. Ed. D. Callaghan. New York: Norton Print.
- Shakespeare, William. (1972). *Hamlet*. (M. I. Muhammad, Trans.). Cairo: Dar Al Maaref [In Arabic].
- Tilley, M. P. (1950). *A dictionary of the proverbs in England in the sixteenth and seventeenth centuries*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Yarigol-dareh, S. (2015). *Dictionary of Arabic proverbs: A selection of Arabic proverbs and rulings*. Qom: Adabiyat [In Persian].
- Zarkoub, M. (2015). *Comparative literature- Arabic and Persian, Persian proverbs, Arabic proverbs*. Isfahan: University of Isfahan [In Persian].
- Zulfiqari, H. (2009) *The great dictionary of Persian proverbs*. Tehran: Moin [In Persian]

A Comparative Study between Proverbs of the Two Plays of Shakespeare and Their Arabic and Persian Translations: "Eight Translations of Hamlet" and "Four Translations of the Taming of the Shrew"

Sayyed Mohammad Ali Razavi Khaveh¹

Maryam Jalaei Peykani²

Hamed Habibzadeh³

Ruhollah Sayyadinezhad⁴

Received: 28/11/2019

Accepted: 17/02/2020

Article Type: Research

Abstract

The present study, using the "descriptive-analytical" method, aims at identifying the methods of communicating the sense of proverbs through linguistic comparisons in order to provide more practical methods in translation of proverbs. Utilizing the Arabic and Persian translations of two Shakespeare's plays "Hamlet" and "The Taming of the Shrew", the authors of this study seek to know how and in what ways and to what extent, the translators have been able to communicate the sense of English proverbs and when and in what ways they have employed literal, free or other types of translation.

The study of Shakespeare's use of proverbs showed that this author used many proverbial similes to illustrate the characters in the play and to have a greater influence on the audience. In case of anti-proverbs, it was found that Shakespeare's conversion of a proverb into an anti-proverb presents a major challenge to translators. Translation of anti-proverb, however, is far more challenging than the proverbial one because of the addition of the humorous dimension to the proverbial features.

Regarding the methods and techniques and viewing the translation of the proverbs in a formalist way, it can be seen that translators have chosen one of the three techniques to meet the challenges of translation, including omission, footnote, and cultural (proverbial) equivalence. About omission, only 6 of the 140 proverbs found in the surveyed data were abandoned untranslated by some translators. This inaccuracy, which may have been intentional or inadvertent, was found in the works only 4 of the 12 translations. Next, footnotes are the methods that some translators

¹ BA in English Translator & MA in Arabic Translation, the University of Kashan; mohammad1972@gmail.com

² PhD in Arabic Language and Literature, Assistant Professor in Department of Arabic Language and Literature, Faculty Member of the University of Kashan, Iran, (corresponding author); maryamjalaei@kashanu.ac.ir

³ PhD in English Language and Literature, Assistant Professor in Department of English Language and Literature, Faculty Member of the University of Kashan, Iran; H_habibzad@kashanu.ac.ir

⁴ PhD in Arabic Language and Literature, Associate Professor in Department of Arabic Language and Literature, Faculty Member of the University of Kashan, Iran; sayadi@kashanu.ac.ir

have used to explain proverbs and the cultural traits in them. Totally, the number of footnotes in Arabic translations exceeds the Persian ones. Most footnotes have deciphered the mystery in the proverbs. As a result, these proverbs have become more explicit than the proverbial ones. On cultural (proverbial) equivalence, it should be noted that this expression refers to a method whereby one proverb from the culture of the target language is found to be used as a proverbial equivalence for the source language. Of all the translations, there are only three cases that have used this technique.

Furthermore, translators' approaches to proverbs were found to be divided into four categories: literal translation, defamiliarization, lexical enhancement, and Arabicism. The dominant approach in Arabic and Persian translations of the proverbs in these two works is the literalist approach and the translation unit is the word. In translating the literary devices (similes, metaphors, and kenning or metonymy) in the proverbs, translators have replaced the literal word from the target language with the word from the source language rather than trying to replace the structure or concept from the target language with that of the source language. Although there have been cases where translators have replaced structure or concept, the number is far below the literal replacement. In defamiliarization approach, the translators have relied on the appeal of the audience rather than emphasizing expressiveness of the concept and have considered the audience's knowledge of rhetoric as a must. It is as if in an unwritten contract, an agreement was reached between the translator and the reader in which the translator merely puts the word's identity in the footnote and transfers them to the target language with the same clothing they were wearing in the source language. It is up to the reader to take on the hassle of communicating with them and removing the feeling of strangeness from their faces. About elongation, although in the Arabic language most of the semantic burden rests on the vocabulary (and a word can be a translation of several English words), there is also a great deal of lexical increase in Arabic translations. What is important in this approach is that female translators have used more words in their translations in comparison to the male ones in both languages (viz. Arabic and Persian). On Arabicism (writing Arabic), it can be said that through viewing one of the Persian proverb dictionaries, it is easy to see that, with the exception of Qur'anic and hadith proverbs, the number of Arabic words used in proverbs is very low. But in the present study, the approach of the Persian translators' [except (Adib, 2006)] to translating English proverbs is in contrast to the approach of the makers of Persian proverbs. These translators have used many Arabic vocabularies and its features, such as the nunation (tanwin), and consequently a greater lexical diversity is found in Persian translations.

In conclusion, the comparison of the methods and approaches used in translations of English proverbs by Arabic translators with those of Persian ones showed that first of all due to their cultural affinity, Arabic and Farsi have a relatively similar proverbial competency in translation. Second, in translating proverbs, translators have inevitably an author-oriented translation to preserve the consistency of text and more adequately mirror the Shakespeare's ideas and expression. Third, they have translated the proverbs with the least cultural change, which has resulted in the domination of the culture of the superior (source) language over the inferior (target) language, that is the superior language imposes its features to the inferior language. However, in some cases the literary richness of the target language has also increased through the creation of new images. Next, in translating

the proverbs, the translators were more committed to the text than to the spirit of the work. This, in some cases, led to the removal of the spirit of humor from the literal body and an adverse impact on the dynamics of the text. In fact, most translators have translated the external language and have regarded the inner language (humor) of the text untranslatable. Finally, the conceptual flaw in the translations is mostly related to the cases where the author has used one or two words of the proverb as the whole one or made changes to the proverb. Therefore, the translator makes no sense due to the lack of knowledge about the whole proverb and inevitably either erase it, or translate it literally. This transfers the ambiguity into the target language. Therefore, in translating the proverbs, dictionary information is not enough and the translator needs encyclopedic knowledge to know the whole proverb.

Keywords: Shakespeare, Proverb, Anti-Proverbs, Translation

بررسی مقابله‌ای معادل‌یابی دشواژه‌ها در فرهنگ‌های هزاره و آریان‌پور^۱

فاطمه زهرا نظری رباطی^۲
فاطمه زند^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۱۹

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

دشواژه‌ها، یکی از حوزه‌های مشکل‌ساز در ترجمه هستند. فرهنگ لغت، از جمله ابزارهایی است که مترجم‌ها برای از بین بردن این مشکل از آن بهره می‌جویند. دانستن ویژگی فرهنگ‌ها در حوزه دشواژه‌ها، به مترجم‌ها کمک می‌کند تا فرهنگ مناسب را انتخاب کنند. پژوهش حاضر، به منظور بررسی راهکارهای ترجمه دشواژه‌ها در مدخل‌های «fuck»، «hell»، «shit»، «dead» و «drunk» در دو فرهنگ پرکاربرد هزاره و آریان‌پور بر پایه راهکارهای ترجمه داوودی (Davoodi, 2009) انجام گرفته است. هدف این مقاله، بررسی مقابله‌ای مدخل‌های مورد اشاره بود تا با روش تحلیلی-توصیفی به

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.24354.1652

^۲ کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی، مربی گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه حضرت نرجس (س)

(نویسنده مسئول): fz.nazari@narjesrafsanjan.ir

^۳ کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی، مربی گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه حضرت نرجس (س)؛

f.zand@narjesrafsanjan.ir

پرسش‌های پژوهش پاسخ داده شود. نخست اینکه، کدام راهکارها در این دو فرهنگ برای ترجمه دشواژه‌ها به کار رفته‌است؟ دوم، آنکه آیا فراوانی دشواژه‌ها با راهکارهای ترجمه در این فرهنگ‌ها ارتباط دارد؟ سوم اینکه، کدام فرهنگ در برگردان دشواژه‌ها موفق‌تر عمل کرده‌است؟ یافته‌های پژوهش نشان داد در فرهنگ هزاره، دشواژه‌های بیشتری نمایان شده‌است. همچنین با بهره‌گیری بیشتر از راهکارهای حسن‌تعبیر و دشواژه، ترجمه قابل‌قبولی در پیوند با دشواژه برای دریافت‌کنندگان زبان مقصد ارائه شده‌است. این در حالی است که در فرهنگ آریان‌پور دشواژه‌های کمتری دیده می‌شود و تأثیر دشواژه در زبان مقصد با بهره‌گیری از راهکار سانسور کم‌رنگ شده‌است. به این ترتیب، فرهنگ هزاره در پیوند با دشواژه‌های پیکره مورد بررسی، موفق‌تر عمل کرده و به منظور معادل‌یابی، دشواژه‌های این پیکره از جنبه کمی و کیفی، انتخاب مناسب‌تری برای مترجم‌ها خواهد بود.

واژه‌های کلیدی: دشواژه، فرهنگ آریان‌پور، فرهنگ هزاره، راهکارهای

ترجمه، بررسی مقابله‌ای

۱. مقدمه

تابوها صورت‌هایی زبانی هستند که به دلیل‌های فرهنگی، مذهبی، اجتماعی و سیاسی، نامناسب به شمار می‌آیند و به کارگیری نادرست آن‌ها به وجهه اجتماعی افراد خدشه وارد می‌کند. «تابوها را می‌توان به دو دسته تابوهای رفتاری و زبانی تقسیم کرد» (Sharifi & Darchinian, 2010, p. 129). تابوهای رفتاری در واقع قدغن بودن انجام یک عمل یا رفتار در یک جامعه است، برای نمونه خودداری از خوردن گوشت خوک در جامعه اسلامی و موارد مشابه. این تابوها از یک جامعه به جامعه دیگر متفاوت هستند (Arbab, 2013, p. 110)؛ اما تابوهای زبانی مشتمل اند بر واژه‌ها و اصطلاح‌هایی که در هر زبان دارای صورت یا مفهومی ناخوشایند، نامطلوب یا غیر مؤدبانه‌اند. به همین سبب، اعضای جامعه زبانی از کاربرد درست و مستقیم آن‌ها پرهیز می‌کنند (Modarresi, 2009, p. 79). در بین تابوها، تابوی زبانی بیشترین فراوانی را دارد. این صورت‌های زبانی در گفتار گروه‌هایی از جامعه بسیار یافت می‌شوند. در فارسی برای تابوی زبانی واژه معادل «دشواژه» پیشنهاد شده‌است. «دش» به معنای بد و معرف مفهوم بد نهفته در دشواژه است (Shakiba, 2007). بولتون و هاتون (Bolton & Hutton, 1995, p. 159) معتقدند که مطالعه زبانی تابو در مرکز درک کامل باورها و رفتار زبانی قرار دارد؛ یعنی دشواژه‌ها بخشی از

گفتارهای روزمره بوده و شایسته مطالعه و بررسی‌اند. واژه تابو «در مطالعات زبان و ترجمه معمولاً به واژه‌ها و عباراتی اطلاق می‌شود که مردم عوام ناپسند می‌شمرند و باید در کلام با احتیاط کافی به کار روند» (Mirza Suzani, 2014, p. 63). دشواژه‌ها در متن ترجمه‌شده نسبت به متن اصلی نمود کمتری دارند و تلطیف می‌شوند و تأثیر آن‌ها در حالت نوشتاری قوی‌تر از حالت گفتاری است (Gambier, 1994, p. 280). در حوزه متن‌های ترجمه‌شده به زبان دیگر، دشواژه‌ها اغلب در داستان‌ها و گفت‌وگوهای شخصیت‌های فیلم‌ها یافت می‌شوند. برخی از این اصطلاح‌ها وابسته به فرهنگ هستند؛ به این ترتیب دشواری زیادی برای مترجم‌ها ایجاد می‌کنند. «امروزه عصر کتب مرجع است» (Newmark, 1988, p. 174). فرهنگ‌های لغت به عنوان یکی از کتاب‌های مرجع از جمله ابزارهایی هستند که مترجم‌ها برای یافتن معادل مناسب از آن‌ها بهره می‌جویند. فرهنگ لغت‌های گوناگون از جنبه شمار دشواژه‌های ارائه‌شده و راهکارهای به‌کاررفته در ترجمه آن‌ها متفاوت عمل کرده‌اند. نقد فرهنگ‌های لغت می‌تواند زمینه بهبود فرآیند فرهنگ‌نگاری را فراهم ساخته و در نتیجه سبب افزایش کارآیی و بهره‌مندی مطلوب‌تر کاربران آن‌ها شود (Varmazyari, 2020). پژوهش حاضر در پی مقایسه راهکار به‌کاررفته نسبت به ترجمه دشواژه‌ها در دو فرهنگ لغت پرکاربرد انگلیسی-فارسی آریان‌پور و هنزاره است. دانستن این موارد در این دو فرهنگ می‌تواند به مترجم‌ها در برگزیدن فرهنگ لغت برای معادل‌یابی در ترجمه کمک کند. پژوهش حاضر در واقع در پی پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها است: ۱. کدام راهکارهای ترجمه در دو فرهنگ هنزاره و آریان‌پور برای ترجمه دشواژه‌ها به کار گرفته شده‌است؟ ۲. چه ارتباطی میان فراوانی دشواژه‌ها و راهکار ترجمه آن‌ها وجود دارد و آیا این فراوانی، معیاری برای ارزیابی عملکرد ترجمه است؟ ۳. کدام یک از دو فرهنگ در زمینه ارائه ترجمه دشواژه‌ها موفق‌تر عمل کرده‌است؟ پژوهش حاضر با استفاده از شیوه توصیفی-مقابله‌ای انجام گرفته‌است. به منظور گردآوری داده‌های پژوهش، اصطلاح‌های مرتبط با مدخل دشواژه‌های «dead»، «fuck»، «hell»، «shit» و «drunk» و ترجمه آن‌ها از فرهنگ‌های آریان‌پور و هنزاره گردآوری شدند. دایره دشواژه‌ها بسیار گسترده است و در پژوهش حاضر این پنج واژه فقط به صورت تصادفی انتخاب گردیده‌اند. روی هم‌رفته، ۵۱ اصطلاح گردآوری شد. این داده‌ها در جدول‌های جداگانه‌ای برای هر یک از فرهنگ‌ها قرار گرفتند. ردیف، دشواژه، معادل فارسی دشواژه و نوع راهکار به‌کاررفته بر پایه راهکارهای ارائه شده داوودی (Davoodi, 2009) ستون‌های این جدول‌ها بودند. داده‌های این جدول‌ها با هم مقایسه و سپس تحلیل شدند.

۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌ها گسترده‌ای در پیوند با تأثیر مؤلفه‌های جنسیت و مؤلفه‌های اجتماعی در کاربرد دشواژه‌ها در فرهنگ عامه یک گویش ویژه، در فیلم‌های سینمایی، نمایش‌نامه‌ها و رمان‌ها و همچنین طبقه‌بندی این دشواژه‌ها در یک گویش ویژه، میزان کاربرد آن‌ها در برنامه‌های طنز، بررسی آن‌ها در زبان اشاره آمریکایی، بررسی آن‌ها در زبان انگلیسی و در دوبله و زیرنویس فیلم‌ها انجام گرفته‌است. در ادامه، شرح مختصری از شماری از این پژوهش‌ها ارائه می‌گردد.

داوودی (Davoodi, 2009) در مقاله «در مورد ترجمه دشواژه‌ها»، ضمن معرفی دشواژه‌ها به عنوان واژه‌های فرهنگی ترجمه این واژه‌ها را دشوار به شمار آورده‌است. بر پایه دیدگاه داوودی (Davoodi, 2009) این دشواری می‌تواند به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، مذهبی و عقیدتی میان دو زبان باشد. وی در مقاله خود راهکارهای ترجمه دشواژه‌ها را ارائه می‌دهد که مشتمل اند بر حسن تعبیر، ترجمه دشواژه به دشواژه، جای‌گزینی و سانسورکردن. افروز بروجنی (Afrooz, 2010) در پایان‌نامه «بررسی ساختار محتوایی و زبانی واژه‌های تابو در برخی از داستان‌های معاصر فارسی» دشواژه‌های رایج در زبان فارسی را با بر پایه برخی از داستان‌های معاصر ادب فارسی بررسی کرده‌است. او در این پایان‌نامه به بررسی دلیل حضور این گونه زبانی در جامعه، با وجود محکوم بودنش، پرداخته‌است. وی معتقد است هرچند این گونه زبانی در میان تمام اهل زبان شناخته شده‌است؛ اما گروه‌ها و طبقه‌های ویژه‌ای از جامعه بیشتر از آن بهره می‌برند و برعکس گروه‌هایی تلاش می‌کنند خود را از آن دور نگه دارند. مابین زنان و مردان تفاوت‌هایی در کاربرد یا عدم کاربرد این گونه زبانی دیده می‌شود. علوی و همکاران (Alavi et al., 2012) در مقاله «ترجمه دشواژه‌ها از انگلیسی به فارسی: مطالعه هدف-محور» به بررسی ترجمه دشواژه‌ها از انگلیسی به فارسی در ده نمایش‌نامه می‌پردازند. پژوهشگران به شیوه تصادفی سی دشواژه رایج زبان فارسی و انگلیسی را برگزیده‌اند و سپس این دشواژه‌ها را بر اساس راهکارهای رابینسون (Robinson, 2006) ارزیابی نموده‌اند. به باور آن‌ها رایج‌ترین راهکاری که مترجم‌های فارسی به کار برده‌اند، راهکار سانسور بوده‌است زیرا هدف ترجمه روی راهکار انتخابی آن‌ها تأثیری نداشته‌است. گائو (Gao, 2013) در مقاله خود با نام «دشواژه‌ها در زبان انگلیسی» به بررسی دشواژه‌های عمده در زبان انگلیسی می‌پردازد. وی افزون بر بیان تعریف برای این دشواژه‌ها که مربوط به ترشحات بدن، مرگ، بیماری، نکته‌های مربوط به مسائل جنسی، حفظ حریم خصوصی و زبان تبعیض‌آمیز می‌شوند، نمونه‌هایی برای آن‌ها ارائه می‌دهد. او معتقد است در مقابله با این واژه‌ها از حسن تعبیر استفاده شود. آویلا-کابرا (Ávila-Cabrera, 2014) در

رساله دکترای «زبان اهانت آمیز و زبان ممنوع: رویکرد توصیفی» بر اساس مطالعات توصیفی ترجمه، زیرنویس دشواژه‌ها به زبان اسپانیایی را بررسی کرده‌است. در این پژوهش، زیرنویس سه فیلم *سگ انباری*^۱ (۱۹۹۲)، *داستان عامه پسند*^۲ (۱۹۹۴)، *حرام زاده‌های لعنتی*^۳ (۲۰۰۹) مورد بررسی قرار گرفتند و ضمن بیان محدودیت‌های زیرنویس کردن، دست‌بندی زیرنویس‌ها بر پایه ترجمه دشواژه‌ها بیان شده‌است. بر پایه دیدگاه او، دشواژه‌ها اجزایی هستند که بیانگر ویژگی‌های زبان‌شناختی شخصیت‌ها هستند. بنابراین در فرآیند ترجمه می‌توان دشواژه را سخت‌تر^۴، حفظ^۵، نرم‌تر^۶، خنثی^۷، و یا حذف نمود^۸.

خوش‌سلیقه و عامری (Khoshsalighe & Ameri, 2014) در مقاله خود با نام «ترجمه دشواژه‌ها در دوبله فیلم‌های جنایی آمریکایی به فارسی»، راهکارهایی را که مترجم‌های ایرانی برای ترجمه دشواژه‌ها در فیلم‌های جنایی آمریکایی دوبله شده به فارسی استفاده کرده‌اند، بررسی کرده‌اند. آن‌ها با بررسی ۶۴۲ مورد دشواژه در چهار فیلم جنایی آمریکایی دریافتند که در ترجمه آن‌ها به فارسی از چهار راهکار استفاده شده است که مشتمل اند بر ترجمه دشواژه به دشواژه، حذف دشواژه، جای‌گزینی دشواژه با غیر دشواژه و کاربرد حسن‌تعبیر. آن‌ها همچنین دریافتند که در جریان ترجمه، تأثیر دشواژه‌ها به میزان زیادی به سبب رعایت هنجارهای فرهنگ مقصد به ویژه با حذف دشواژه‌ها یا جای‌گزینی آن‌ها با غیردشواژه‌ها یا کاربرد حسن‌تعبیر کاهش می‌یابند. ناصری و پیشکار (Nasari & Pishkar, 2015) در مقاله «انتقال دشواژه‌ها در ترجمه: بررسی ترجمه قانون‌پرور از رمان سووشون سیمین دانشور بر اساس مدل آنتونی پیم^۹» با بیان خاص بودن متن‌های ادبی و لزوم آشنایی مترجم این متن‌ها با ویژگی‌های فرهنگی، زبانی و معنایی معتقدند ترجمه دشواژه‌ها نیازمند آشنایی فرهنگی فراوان مترجم در دو زبان مبدأ و مقصد است. آن‌ها در این مقاله به بررسی درستی، امکان و پذیرفتگی ترجمه دشواژه‌ها در ترجمه قانون‌پرور از رمان پسامدرن سووشون که دشواژه‌ها به وفور در آن یافت می‌شوند، می‌پردازند. به باور نویسندگان ترجمه دشواژه‌ها نیازمند انتقال درست مؤلفه‌های فرهنگی است. خوش‌سلیقه و همکاران (Khoshsalighe et al., 2017) در مقاله «بررسی اجتماعی-فرهنگی زیرنویس دشواژه‌ها به

¹ reservoir dogs

² pulp fiction

³ malditos bastards/ inglorious bastards

⁴ harden

⁵ maintain

⁶ soften

⁷ neutralize

⁸ delete

⁹ Anthony Pym

فارسی توسط علاقمندان به زیرنویس: موضوع مقاومت» به بررسی ترجمه دشواژه‌ها در فیلم‌های انگلیسی به فارسی توسط علاقمندان به زیرنویس کردن پرداخته‌اند. بر پایه یافته‌های این پژوهش مشخص گردید این زیرنویس‌ها از راهکارهای حفظ^۱، حذف^۲، تخفیف^۳، جای‌گزینی^۴ و گسترش دادن^۵ استفاده کرده‌اند. نتیجه پژوهش همچنین نشان داد که آن‌ها در ترجمه دشواژه‌ها پیرو هنجارهای^۶ فرهنگ زبان مبدأ بوده‌اند تا هنجارهای فرهنگ مقصد. زیرا با وجود نپذیرفتنی بودن دشواژه‌ها توسط عرف رایج زبان مقصد، تا جایی که ممکن بود، آن‌ها را در ترجمه حفظ کرده بودند. چنین عملکردی به نظر نوعی تخریب و مقاومت در برابر اصول غالب و ایدئولوژی محافظه‌کارانه حاکم در جامعه و ابزارهای ارتباط جمعی ایرانی است.

وجه تمایز پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه این است که این مقاله، در زمینه راهکارهای به کار رفته در معادل‌یابی دشواژه‌ها در فرهنگ‌نویسی دوزبانه انجام پذیرفته‌است. این در حالی است که پژوهش‌های پیشین در بافت‌هایی همچون متن نمایش‌نامه، رمان و فیلم انجام شده‌است که از جنبه ویژگی‌های متنی با مدخل فرهنگ لغت متفاوت هستند؛ به این ترتیب این پژوهش می‌تواند گامی جدید در پژوهش‌های این پهنه واقع شود.

۳. مبانی نظری

۳.۱. تعریف دشواژه‌ها

اصطلاح‌ها، تعریف‌ها و طبقه‌بندی‌های بسیاری در پیوند با دشواژه‌ها ارائه شده‌است. «دشواژه ریشه پلینزی^۷ دارد (واژه‌های «tabu» یا «tapu» در زبان تونگ^۸ و در قرن هجدهم وارد زبان انگلیسی شده‌است» (Fershtman et al., 2011, p. 139). همان‌گونه که آویلا کابرا (Avila-Cabera, 2015, p. 42) بیان می‌کند، اصطلاح‌های گوناگونی برای اشاره به دشواژه‌ها به کار برده می‌شوند: زبان کثیف^۹ (Jay, 1980; quoted from Avila-Cabera, 2015, p. 42)، زبان سخت^{۱۰} (Lung, 1998 & Scandura, 2004; quoted from Avila-Cabera, 2015, p. 42)، زبان بد^{۱۱} (Azzaro, 2005 & McEnry, 2006; quoted)

¹ maintaining

² mitigation

³ substitution

⁴ amplifying

⁵ norm

⁶ Polynesian

⁷ Tongan language

⁸ dirty language

⁹ strong language

¹⁰ bad language

Azzaro, 2005 & Wajnryb,)^۱، زبان پلید^۱ (from Avila-Cabera, 2015, p. 42
Hughes,)^۲، زبان غیرمتمدن^۲ (2005; quoted from Avila-Cabera, 2015, p. 42
Jay, 2009;)^۳، زبان ممنوع^۳ (2006; quoted from Avila-Cabera, 2015, p. 42
Allan & Burrige, 2006; quoted from Avila-Cabera, 2015, p. 42
Diaz Cintas & Remael, 2007; quoted from Avila-Cabera,)^۴، مملو از هیجان^۴
Hughes, 2006; Diaz Cintas, 2012; Filmer,)^۵، زبان اهانت‌آمیز^۵ (2015, p. 42
(2013; quoted from Avila-Cabera, 2015, p. 42

فرهنگ لغت انگلیسی معاصر لانگمن^۶ (Quirk et al., 2010) دشواژه را این‌گونه تعریف
می‌کند: «موضوع، سخن یا عملی که اشخاص از نتیجه به شدت زشت یا شرم‌آور آن دوری
می‌کنند» (همان). هیتزینگتون (Heatherington, 1980) با بیان رابطه میان دشواژه و
حسن تعبیر، دشواژه را این‌گونه تعریف می‌کند: «هرگونه فعالیت ترسناک ... صرفاً فعالیت‌هایی که
صراحتاً/به معنای دقیق واژه ممنوع هستند» (Heatherington, 1980, p. 185). او بیان
می‌کند که چون فعالیت‌ها و موضوعات ترسناک درجات متفاوتی دارند، سطح‌های گوناگونی
برای آن‌ها در نظر گرفته می‌شود: (۱) اصطلاح‌های اندکی ممنوعه (مانند پول و تحریف)، (۲)
اصطلاح‌های نسبتاً ممنوعه (مانند مرگ و تشریح)، و (۳) اصطلاح‌های کاملاً ممنوعه (مانند مدفوع
و روابط جنسی) (همان). به باور واردها (Wardhaugh, 2006) «در هر جامعه اخلاقی، دشواژه
نوعی ممنوعیت و اجتناب است و بر آن باور است که برای اعضای جامعه‌اش به دلیل ایجاد
اضطراب، خجالت و شرمساری مضر محسوب می‌شود» (Wardhaugh, 2006, p. 234). «در
بیشتر موارد، چنین الفاظی به برخی از واقعیات اشاره دارند که می‌توانند در موقعیت‌های ویژه
موهن و مجادله‌انگیز یا از لحاظ اجتماعی زنده، بی‌نزاکت و گستاخانه به شمار آیند و از این رو
بهتر است از به‌کارگیری صریح و مستقیم آن‌ها اجتناب کرد» (Mirza Suzani, 2014, p. 63).

دشواژه‌ها واژه‌های تحریم‌شده‌ای هستند که یا باید به‌طور کامل بر زبان آورده نشوند یا
دست‌کم در گردهم‌آیی‌های مختلط یا گردهم‌آیی‌های مؤدبانه از کاربردشان خودداری گردد؛ به

¹ foul language

² rude language

³ taboo language

⁴ emotionally charged language

⁵ offensive language

⁶ Longman Dictionary of Contemporary English

جای این واژه‌ها، حسن تعبیرهای ویژه‌ای را می‌توان به کار برد (Akmajian et al., 1997, pp. 367-8). همچنین، به باور گائو (Gao, 2013) دشواژه، واژه‌ای است که مردم به دلیل‌های مذهبی، سیاسی، یا جنسی از کاربرد آن پرهیز می‌کنند و معمولاً از یک حسن تعبیر به جای آن بهره می‌برند. آویلا-کابرا (Avila-Cabrera, 2015)، یک تمایز میان زبان اهانت‌آمیز و ممنوعه بیان می‌کند. از دیدگاه آویلا-کابرا (همان، ۴۲) «واژه‌های اهانت‌آمیز» به پاره‌گفته‌هایی اشاره می‌کنند که زیان‌بار، ناسزاوار و یا توهین‌آمیز به شمار می‌آیند. این درحالی است که «واژه‌های ممنوعه» ممکن است بسته به بافت، فرهنگ و زبانی که این واژه‌ها در آن ادا می‌شوند به عنوان پاره‌گفته ناخوشایند در نظر گرفته شوند.

۲.۳. انواع دشواژه‌ها

طبقه‌بندی‌های گوناگونی برای دشواژه‌ها وجود دارد. در ادامه دسته‌بندی‌های ارائه‌شده به وسیله پژوهشگران گوناگون در پیوند با دشواژه‌ها بیان می‌شوند:

الف) آندرسون و هیرش (Anderson & Hirsch, 1985, p. 79): ۱. آلت تناسلی، روابط جنسی ۲. مذهب، کلیسا ۳. مدفوع ۴. مرگ ۵. ناتوانی جسمی یا ذهنی ۶. فحشا ۷. مواد مخدر، جنایت.

ب) ترادگیل و اندرسون (Trudgil & Anderson, 1990): ۱. واژه‌های مرتبط با آمیزش جنسی، عمل دفع یا مدفوع ۲. واژه‌های مرتبط با مسیحیت یا به طور کلی مذهب، واژه‌های خطاب‌کننده انسان با نام حیوانات.

ج) آلن و بوریدج (Allan & Burrige, 2006, p. 1): ۱. اندام‌ها و ترشحات آن‌ها (عرق، آب بینی، مدفوع، خون دوران قاعدگی و موارد مشابه) ۲. اندام‌ها و اعمال جنسی، ادرار و مدفوع ۳. بیماری‌ها، مرگ و کشتار (شامل شکار کردن و ماهی‌گیری) ۴. مذهب و کلیسا، نامیدن و مورد خطاب قرار دادن شخص روحانی، موجودات، اشیاء و مکان‌ها ۵. گردآوری غذا، آماده‌سازی و مصرف کردن ۶. فحشا، مواد مخدر و فعالیت‌های جنایی.

د) شریفی و دارچینیان (Sharifi & Darchinian, 2010, p. 122): ۱. روابط خصوصی زن و مرد، چه مشروع و چه نامشروع و واژه‌های مرتبط با آن؛ مانند بوسیدن، همبستر شدن، هم‌آغوشی، خیانت و موارد مشابه ۲. روابط آزاد دختر و پسر پیش از ازدواج؛ مانند دوست پسر، دوست دختر و مواردی از این قبیل ۳. نام بردن اندام‌های تناسلی و واژه‌های مرتبط با آن ۴. به کار بردن نام هر چیز یا هر عملی که به مشروبات الکلی و مواد مخدر مرتبط است. ۵. واژه‌های نکوهیده و بی‌ادبانه؛

مانند فحش و ناسزا؛ مانند دزدی و موارد مشابه ۶. بیان مسائل و باورهای دینی، اعتقادی و فلسفی که با باورهای جامعه مترجم تضاد داشته باشد. ۷. بیان برخی مسائل سیاسی که به نوعی تهدیدکننده منافع جامعه یا سبب بی ثباتی جامعه مترجم شود، همچنین نسبت دادن برخی ویژگی‌ها به شغل‌های کلیدی جامعه، مانند ریاست جمهوری.

ه) میرزاسوزنی (Mirza Suzani, 2014, p. 63): ۱. اعتقادات و باورهای مذهبی ۲. مسائل مربوط به جنسیت و نیازهای غریزی، ۳. مسائل اخلاقی ۴. مسائل مربوط به حیات افراد، اقتصاد و کشورداری.

و) هبی بوویک (Habibovic, 2010, p. 7): ۱. روابط جنسی ۲. مذهب ۳. فعالیت‌های جسمانی ۴. گروه‌های نژادی ۵. غذا، ۶. کثافت ۷. مرگ.

ز) گائو (Gao, 2013, p. 2): ۱. دفعات بدن ۲. مرگ و بیماری ۳. روابط جنسی ۴. واژه‌های مستهجن ۵. واژه‌های ناسزا ۶. امور شخصی ۷. زبان تبعیضی.

ح) آویلا-کابرا (Avila-Cabrera, 2014): ۱. نام حیوانات ۲. مرگ/قتل ۳. مصرف بیش از اندازه مواد مخدر/الکل ۴. لکه ننگ قومی/نژادی/جنسیتی ۵. هرزگی ۶. بی حرمتی/کفر ۷. وضعیت جسمی/روانی ۸. اندام‌های جنسی/اعضای بدن ۹. ادرار/مدفوع ۱۰. خشونت.

۳.۳. فرهنگ‌نویسی و دشواژه

«فرهنگ‌نویسی (فرهنگ‌نگاری)»^۱، در ساده‌ترین تعریف، فرآیند، یا به باور برخی، دانش، هنر، و فن تدوین و نگارش فرهنگ است. حاصل آن کتابی است مرجع به نام فرهنگ لغت که به اختصار فرهنگ نیز نامیده می‌شود» (پیش‌گفتار، Sharifi & Qatre, 2018). فرهنگ، متشکل از واحدهای واژگانی است که معمولاً به صورت الفبایی مرتب شده و اطلاعاتی در مورد آن واحدهای واژگانی در آن آمده است (همان، ۱).

فرهنگ گونه‌های مختلفی دارد. دسته‌بندی واحد و استاندارد در مورد انواع فرهنگ وجود ندارد و افراد، بسته به هدف و دیدگاه‌های خود، انواع فرهنگ را بر می‌شمارند. زمان، منطقه جغرافیایی، زبان، هدف، کاربرد، مخاطب، حوزه موضوعی^۲، نوع، میزان و چیدمان اطلاعات ارائه شده و جز آن، ملاک‌هایی هستند که می‌توان با در نظر گرفتن آن‌ها فرهنگ‌ها را دسته‌بندی کرد (Sharifi & Qatre, 2018, p. 3).

¹ lexicography

² subject field

بر اساس تعداد زبان‌های به کار رفته، فرهنگ‌ها را می‌توان به انواع یک‌زبانه^۱، دوزبانه^۲، و چندزبانه^۳ تقسیم کرد. در فرهنگ‌های یک‌زبانه، واحد واژگانی و توضیحاتی که برای آن ارائه می‌شود هر دو به یک زبان هستند اما در فرهنگ‌های دوزبانه، واحد واژگانی و توضیح یا معادل (برابرنهاد)^۴ می‌شود که در برابر آن ارائه می‌شود به دو زبان مختلف هستند (Sharifi & Qatre, 2018, p. 3).

راه ورود و دستیابی به اطلاعات درون فرهنگ، مدخل است (Sharifi & Fakhamzadeh, 2008, p. 108). مدخل وسیله‌ای برای دستیابی به اطلاعات واژگان‌شناختی است. حق‌شناس و همکاران (Haghshenas et al., 2010, p. 17) در بخش آغازین فرهنگ لغت هزاره اشاره کرده‌اند که دستیابی به معادل مطلوب، فقط به وسیله دسته‌بندی معادل‌های یک مدخل به حوزه‌های معنایی گوناگون امکان‌پذیر نیست؛ بلکه باید علاوه بر این دسته‌بندی‌ها، انواع اطلاعات واژگان‌شناختی در درون مدخل‌ها آورده شوند تا مراجعه‌کننده به کمک آن‌ها بتواند به سریع‌ترین و آسان‌ترین وجه به مناسب‌ترین معادل از میان معادل‌های سرمدخل دست یابد.

با توجه به وجود گونه‌های زبانی مختلف و برای آنکه گویشوران بتوانند به درستی از زبان در موقعیت‌های مختلف استفاده کنند، فرهنگ‌نویسان باید اطلاعات کاربردی‌شناختی لازم را در مورد هر واحد واژگانی مشخص کنند و برای این کار باید نظامی برای برچسب‌دهی این مشخصات طراحی کنند (Yung & Peng, 2007, p. 54-58; quoted from Abbasi, 2014, p. 30).

از این جهت برچسب‌ها با ارائه اطلاعات کاربردی‌شناختی لازم در شناسایی دشواژه‌ها به مخاطب‌های خود کمک می‌کنند. عمده‌ترین اطلاعات کاربردی‌شناختی (Atkins 2008, p. 46 & 47; Atkins & Rundell 2008, p. 182, 226-230; Yung & Peng, 2007, p. 54-57; quoted from Abbasi, 2014) از این قرارند: (۱) حوزه: این برچسب مشخص می‌کند که واژه مورد نظر هنگامی به کار می‌رود که موضوع بحث برای نمونه علم، فوتبال یا نمایش باشد. (۲) منطقه جغرافیایی: این برچسب مشخص می‌کند واژه مورد نظر اغلب در کدام منطقه از جهان به کار می‌رود. (۳) گویش: این برچسب مشخص می‌کند که واژه مورد نظر متعلق به

¹ monolingual dictionary

² bilingual dictionary

³ multilingual dictionary

⁴ equivalent

زبان غیرمعیار در کدام منطقه یک جامعه زبانی به کار می‌رود. (۴) سیاق: این برجسب مشخص می‌کند کاربرد واژه مورد نظر در گفتار یا نوشتار به چه میزان رسمی یا غیر رسمی است. (۵) سبک: این برجسب مشخص می‌کند که واژه مورد نظر در کدام یک از بافت‌های ادبی، رسانه‌ای، اداری، فنی و موارد مشابه به کار می‌رود. (۶) زمان: این برجسب مشخص می‌کند که در بعد زمان، کاربرد یک واژه، قدیمی، منسوخ و مواردی از این قبیل است. (۷) جایگاه اجتماعی: در زبان صنفی^۱ و زبان عامیانه^۲ گروه‌های ویژه‌ای از مردم، واژه‌ها و پاره‌گفته‌هایی غیر معیار به کار می‌برند. زبان عامیانه غیر رسمی تر از زبان صنفی است و زبان صنفی را کارشناسان و در موقعیت‌های کاملاً رسمی به کار می‌برند. (۸) نگرش: این برجسب مشخص می‌کند که کاربرد واژه سبب تأیید، تحسین، مخالفت و موارد مشابه می‌شود. برجسب‌هایی مانند «برای تحقیر»، «برای توهین»، «برای تحسین»، «طنز آمیز»، «برای تأکید»، «برای بیان احساسات»، «در تأیید»، «مؤدبانه»، «برای بیان احتمال» برای نشان دادن نگرش به کار گرفته می‌شوند. (۹) نوع معنا: این برجسب مشخص می‌کند که واژه دارای معنای حقیقی، مجازی و موارد مشابه است. یکی از برجسب‌های پر کاربرد این حوزه برجسب «در کنایه» است (همان، ۳۰-۳۲).

حق شناس و همکاران (Haghshena et al., 2010) برجسب‌های اطلاعات کاربردشناختی را از جنبه‌ای دیگر دسته‌بندی کرده و آن‌ها را با نام اطلاعات واژگان‌شناختی بیان می‌کنند که مشتمل اند بر اطلاعات گویشی، اطلاعات سبکی، اطلاعات موقعیتی، اطلاعات کاربردی، اطلاعات دستوری، اطلاعات دایره‌المعارفی، اطلاعات شیوه نگارش و اطلاعات بافتاری. در فرهنگ هزاره دشواژه‌ها با استفاده از برجسب‌های اطلاعات کاربردی (عامیانه) و (محاوره) و سبکی (بیانگر عصبانیت) و (بیانگر خشم) نشان داده شده‌اند. اطلاعات سبکی عمده در این فرهنگ مشتمل اند بر (محاوره)، (رسمی)، (در نوشتار)، (در گفتار)، (ادبی)، (عامیانه)، و (کهنه) و اطلاعات کاربردی عمده آن مشتمل اند بر (به طعنه)، (به شوخی)، (به تحقیر)، (مجازی)، و (به توهین) (همان، ۱۶-۲۰). در فرهنگ آریان‌پور نیز برای اشاره به دشواژه‌ها از واژه (عامیانه) یا (عامیانه-ناپسند) بهره گرفته شده‌است.

۳.۴. راهکارهای ترجمه دشواژه‌ها

از آن‌جا که دشواژه‌ها بخشی از فرهنگ هر زبان هستند، مترجم برای ترجمه آن‌ها باید با هر دو زبان مبدأ و مقصد آشنایی داشته باشد تا اینکه دریابد که آیا دشواژه‌ای که در زبان مبدأ به کار

¹ jargon

² slang

برده می‌شود در زبان مقصد نیز دشواژه به شمار می‌آید یا خیر؟ به باور بهزاد و سلمانی (Behzad & Salmani, 2013, p. 227) در فرآیند ترجمه دشواژه سه حالت ممکن است به وجود آید: الف) دشواژه زبان مبدأ در زبان مقصد دشواژه نباشد. ب) دشواژه در هر دو زبان مبدأ و مقصد دشواژه است. پ) پاره‌گفته‌ای که در زبان مبدأ دشواژه به شمار نمی‌آید، در زبان مقصد دشواژه قلمداد می‌شود. در رویارویی با این شرایط، در مورد الف) مترجم هیچ مشکلی ندارد و می‌تواند به آسانی دشواژه را ترجمه کند، اما در موارد ب) و پ) انتخاب‌های گوناگون، هرچند نادقیق، برای ترجمه وجود خواهد داشت که معنا و مفهوم مشابه و قابل قبول در زبان دوم دارند.

راهکارهای گوناگونی برای ترجمه دشواژه‌ها وجود دارد و مترجم یکی از آن‌ها را بر اساس متن مورد استفاده قرار می‌دهد. این راهکارها از این قرارند:

الف) آلن و بوریدج (Allan & Burridge, 2006): ۱. حسن تعبیر^۱. ۲. مستقیم‌گویی^۲. ۳. سوء تعبیر^۳.

ب) داوودی (Davoodi, 2009, p. 1): ۱. سانسور کردن^۴. ۲. جای‌گزینی^۵. ۳. ترجمه دشواژه به دشواژه^۶. ۴. کاربرد حسن تعبیر.

ج) وثوقی و اعتماد حسینی (Vossoughi & Etemad Hosseini, 2013, p. 3): ۱. حذف^۷. ۲. استفاده درست از اجزای معنایی^۸. ۳. حسن تعبیر.

ه) ونوتی (Venuti, 2000; quoted from Hashemian et al., 2015, p. 25): ۱. بومی‌سازی^۹. ۲. بیگانه‌سازی^{۱۰}.

و) تانریوردی کایا (Tanriverdi Kaya, 2015): ۱. جای‌گزینی^۲. ۲. حذف^۳. ۳. حسن تعبیر^۴. ۴. افزودن^{۱۱}. ۵. توضیح‌دادن^{۱۲}. ۶. سوء تعبیر.

در پژوهش حاضر، همه راهکارها به جزء راهکارهای تانریوردی کایا (Tanriverdi Kaya, 2015) برای بررسی متن دو زبانه انگلیسی-فارسی به کار گرفته شده‌اند و از آن‌جا که

¹ euphemism

² orthophemism

³ dysphemism

⁴ censoring

⁵ substitution

⁶ taboo for taboo translation

⁷ omission

⁸ manipulation of segmentation

⁹ domestication

¹⁰ foreignization

¹¹ addition

¹² explication

راهکارهای ترجمه داوودی (Davoodi, 2009) نسبت به سایر راهکارهای دو زبانه انگلیسی-فارسی از جامعیت بیشتری برخوردار است، به عنوان چارچوب نظری به کار گرفته شده است.

۳.۵. چارچوب نظری

از دیدگاه داوودی (Davoodi, 2009)، چهار راهکار برای ترجمه دشواژه‌ها وجود دارد: (۱) سانسور کردن (۲) جای‌گزینی (۳) ترجمه دشواژه به دشواژه (۴) حسن تعبیر.

۳.۵.۱. سانسور کردن

سانسور «سرکوب یا نهی کردن گفتار یا نوشتار براندازنده صلاح عمومی» (Allan & Burrige, 2006, p. 13) است. هنگامی که یک مترجم با یک دشواژه روبه‌رو می‌شود، سانسور کردن نخستین روشی است که مترجم می‌تواند انتخاب کند. «در این حالت، مترجم دشواژه را به آسانی نادیده می‌گیرد و آن را به عنوان یک عبارت اضافه سانسور می‌کند» (Davoodi, 2009, p. 1)؛ اما این روش انتخاب مناسبی نیست؛ «زیرا در بعضی مواقع، دشواژه در متن مبدأ عبارتی کلیدی است و حذف آن باعث تحریف معنای متن خواهد شد» (همان).

۳.۵.۲. جای‌گزینی

شیوه دیگر در ترجمه دشواژه، جای‌گزین کردن دشواژه با دشواژه‌ای دیگر در زبان مقصد است. داوودی (Davoodi, 2009) بر این باور است که «اغلب این روش یقیناً معنا را تحریف می‌کند» (Davoodi, 2009, p. 1)؛ برای نمونه، در متن یک داستان، مردی در اثر مصرف «مشروب» (که در کشورهای اسلامی ممنوع است)، تلوتلو می‌خورد، به گونه‌ای که مترجم دشواژه «مشروب» را به «آب، شیر یا آب‌میوه» ترجمه کند، متن ترجمه خیلی خنده‌دار به نظر خواهد رسید و خواننده با خود می‌اندیشد چگونه ممکن است آن مرد با مصرف «آب، شیر یا آب‌میوه» تلوتلو بخورد؟ (همان).

۳.۵.۳. ترجمه دشواژه به دشواژه

از دیدگاه داوودی (Davoodi, 2009)، «از سوی دیگر، اگر چه مترجم می‌داند که این عبارات برای مردم و جامعه مقصد پسندیده نیست اما ترجیح می‌دهد که آن‌ها را به دشواژه ترجمه کند» (Davoodi, 2009, p. 1)؛ برای نمونه، در ترجمه پاره گفته «To hell with him» به «مرده شورش بیره/ بره به درک/ بره گم‌شه» از راهکار ترجمه دشواژه به دشواژه بهره گرفته شده است.

۳. ۵. ۴. حسن تعبیر

به باور داوودی (Davoodi, 2009) «حسن تعبیر عبارت است از جای‌گزین کردن عبارتی مناسب و بدون زندگی به جای عبارتی که موجب اذیت می‌شود یا چیزی ناخوشایند را پیشنهاد می‌دهد» (Davoodi, 2009, p. 1). «حسن تعبیر» از واژه یونانی «eu» به معنای «خوب» + «phem» به معنای «سخن گفتن» نشأت گرفته است که در زبان یونان باستان به معنای «سکوت صحیح» است. به بیان دیگر حسن تعبیر جای‌گزین کردن یک پاره‌گفته پسندیده به جای پاره‌گفته ناپسند است (Shoebottom, 2005; quoted from Davoodi, 2009, p. 1). حسن تعبیر «دلالت بر نوعی زبان مجازی دارد که معمولاً برای تلطیف کلام و گزاره‌های صریح‌تر به کار می‌رود» (Mirza Suzani, 2014, p. 62).

معمولاً انسان‌ها به‌طور فطری سعی بر آن دارند تا از به‌کارگیری واژه‌های توهین‌آمیز و واژه‌هایی که احساسات اشخاص را خدشه‌دار می‌کنند دوری گزینند. یکی از این ابزار حسن تعبیر برای تلطیف کلام است. علاوه بر آن، استفاده از حسن تعبیر نشان‌دهنده نزاکت اجتماعی افراد و نشان‌دهنده احترام و اهمیت‌گوینده یا نویسنده نسبت به کرامت مخاطب خویش و در ابعادی وسیع‌تر کرامت جامعه انسانی است (Mirza Suzani, 2014, p. 71).

به باور توماس (Thomas, 2000; quoted from Mirza Suzani, 2014) «عبارات حسن تعبیری به واژه‌ها یا عباراتی اطلاق می‌شود که به منظور اجتناب از قبح و زشتی استفاده مستقیم از الفاظ حرام و ناپسند (taboo) یا الفاظی که به شکلی مربوط به حریم شخصی افرادند به کار می‌روند» (Thomas, 2000; quoted from Mirza Suzani, 2014, p. 62). برای نمونه، واژه‌های «husky» یا «full-figured» (پر/هیكلی) حسن تعبیر برای دشواژه‌های «overweight» یا «fat» (چاق/چاقالو/هیكلی) هستند. ترجمه پاره‌گفته «Be in deep shit» به «کلاه کسی پس معرکه بودن/ به دردرس افتادن» نمونه‌ای از کاربرد این راهکار است.

به طور کلی می‌توان گفت از دیدگاه داوودی (Davoodi, 2009) انتخاب راهکار مناسب در ترجمه دشواژه‌ها تأثیر بسزایی در انتقال معنا و جلوگیری از تحریف آن دارد. به گونه‌ای که در ترجمه دشواژه‌ها اولویت انتخاب راهکار ابتدا با راهکار حسن تعبیر است تا افزون بر حفظ معنا جنبه ناخوشایند دشواژه نیز برابری گردد. راهکار ترجمه دشواژه به دشواژه علاوه بر انتقال لایه معنایی ناپسند، معنای دشواژه را نیز نگاه می‌دارد؛ بنابراین می‌توان این راهکار را در اولویت دوم قرارداد. راهکار سانسور زمانی مناسب به شمار می‌آید که دشواژه نقش کلیدی در معنای متن

نداشته باشد. گاهی اوقات حذف آن به متن آسیب می‌رساند؛ از این رو به نظر می‌رسد از دید الویت، نسبت به دو راهکار مورد اشاره در جایگاه پائین تری قرار دارد. به باور داوودی (همان) راهکار جای‌گزینی اغلب سبب تحریف معنا می‌گردد؛ از این جهت می‌توان این راهکار را راهکار پایانی در نظر گرفت.

۳.۶. روش پژوهش

پژوهش حاضر یک پژوهش از گونه بررسی مقابله‌ای بر مبنای روش تحلیلی-توصیفی است. داده‌های این پژوهش ۵۱ اصطلاح دربرگیرنده دشواژه در پیوند با پنج مدخل «dead»، «fuck»، «hell»، «shit» و «drunk» هستند. اصطلاح‌های دربردارنده برچسب کاربندی «taboo» ابتدا از فرهنگ لغت لانگمن (Proctor et al., 2009) گردآوری گردیدند. پس از آن، معادل‌های فارسی آن‌ها از دو فرهنگ پرکاربرد انگلیسی-فارسی آریان‌پور و هزاره یادداشت شدند. این دشواژه‌ها در فرهنگ هزاره با برچسب کاربندی (محاوره) و (عامیانه) و سبکی (بیانگر عصبانیت) و (بیانگر خشم) نشان داده شده‌اند و در فرهنگ آریان‌پور با برچسب (عامیانه) و (عامیانه-ناپسند) مشخص شده‌اند. سپس، در جدول‌های جداگانه‌ای برای هر یک از دو فرهنگ آریان‌پور و هزاره، ستون‌هایی با نام‌های ردیف، اصطلاح دارای دشواژه به انگلیسی، ترجمه دشواژه به فارسی و راهکار به کاررفته در ترجمه آن‌ها بر پایه راهکارهای ارائه شده داوودی (Davoodi, 2009) قرار گرفتند. همچنین، داده‌های این جدول‌ها با یک‌دیگر مقایسه و تحلیل شدند. نخستین چاپ فرهنگ آریان‌پور در نسخه دو جلدی در سال ۱۳۴۵ توسط نشر امیرکبیر انجام گرفته‌است و از آن زمان تاکنون نسخه‌های گوناگون دو جلدی، یک جلدی و هفت جلدی آن دوباره چاپ شده‌اند. فرهنگ هزاره نیز در سال ۱۳۸۰ در نسخه دو جلدی به وسیله انتشارات فرهنگ معاصر به چاپ رسیده‌است و نسخه تک جلدی آن در سال ۱۳۸۱ منتشر و تاکنون نیز چندین بار تجدید چاپ شده‌است.

۴. بحث و تحلیل داده‌ها

۴.۱. فراوانی دشواژه‌ها

با بررسی معادل‌های ۵۱ اصطلاح دربردارنده دشواژه در پیوند با پنج مدخل «dead»، «fuck»، «hell»، «shit» و «drunk» در دو فرهنگ هزاره و آریان‌پور مشخص گردید که فرهنگ آریان‌پور با ارائه معادل برای نه اصطلاح در زمینه ارائه و معادل‌گزینی، دشواژه‌های کمتری را پوشش داده‌است. این درحالی است که فرهنگ هزاره با ارائه معادل برای ۴۹ اصطلاح، دایره

گسترده‌تری از اصطلاحات را در بر گرفته‌است. بررسی این داده‌ها ابزاری جهت شناسایی ویژگی‌های هر دو فرهنگ است. در ادامه با بررسی راهکارهای ترجمه ارتباط بین فراوانی دشواژه‌ها و ویژگی‌های دو فرهنگ تحلیل می‌شود.

۲.۴. راهکارهای ترجمه دشواژه‌ها

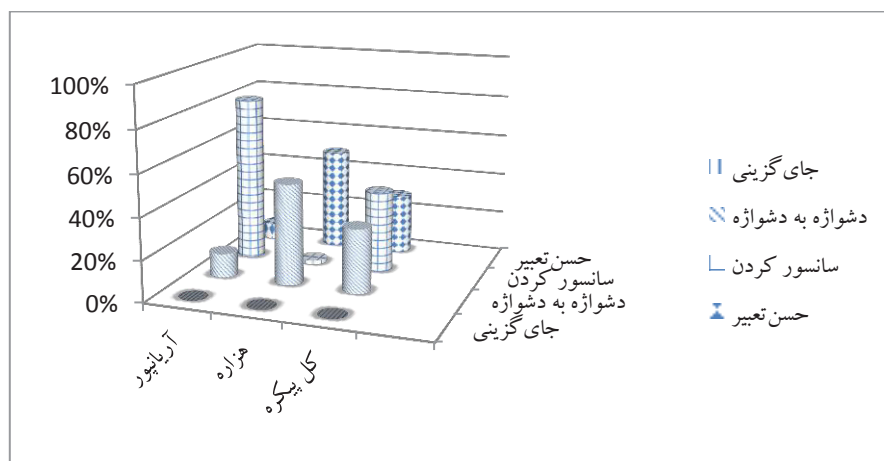
در پیوند با راهکار به کار گرفته شده در دو فرهنگ، سانسور (۶۲٪/۳۹٪) پرکاربردترین و حسن تعبیر (۲۴٪/۲۹٪) کم‌کاربردترین راهکار به کاررفته بودند و از راهکار جای‌گزینی استفاده نشده‌است. ترتیب کاربرد این راهکارها از این قرار است:

الف) در فرهنگ آریان‌پور: سانسور (۳۹٪/۸۰٪)، دشواژه به دشواژه (۷۶٪/۱۱٪)، حسن تعبیر (۸۴٪/۷٪) و جای‌گزینی (۰٪/۰٪)؛

ب) در فرهنگ هزاره: حسن تعبیر (۰۹٪/۴۹٪)، دشواژه به دشواژه (۰۹٪/۴۹٪)، سانسور (۸۱٪/۱٪) و جای‌گزینی (۰٪/۰٪)؛

پ) در کل پیکره (دو فرهنگ): سانسور (۶۲٪/۳۹٪)، دشواژه به دشواژه (۱۳٪/۳۱٪)، حسن تعبیر (۲۴٪/۲۹٪) و جای‌گزینی (۰٪/۰٪).

این داده‌ها در شکل (۱) ارائه شده‌اند.



شکل ۱: درصد کاربرد راهکارهای ترجمه در دو فرهنگ هزاره و آریان‌پور و در کل پیکره

برای راهکار جای‌گزینی در میان داده‌های پیکره موردی یافت نشد. نمونه‌های دشواژه‌ها و راهکار به کار رفته برای سه راهکار باقی مانده؛ ترجمه دشواژه به دشواژه، سانسور کردن و حسن تعبیر در ادامه در جدول‌های (۱) تا (۳) آمده‌اند.

۴.۲.۱. ترجمه دشواژه به دشواژه

راهکار ترجمه دشواژه به دشواژه به طور مشترک با راهکار حسن تعبیر دومین راهکار استفاده شده در فرهنگ هزاره (۰۹٪.۴۹) و دومین راهکار در فرهنگ آریان‌پور (۰۷۶٪.۱۱) و در کل پیکره (۰۳۱٪) است. در جدول (۱) چند مثال برای کاربرد این راهکار ارائه شده است.

جدول ۱: نمونه راهکار ترجمه دشواژه به دشواژه

ردیف	دشواژه	ترجمه		راهکار به کاررفته
		آریان‌پور	-----	
۱	Dead drunk	آریان‌پور	-----	سانسور کردن
		هزاره	سیاه مست/مست لایعقل	دشواژه به دشواژه
۲	Go dead white	آریان‌پور	رنگش مثل مرده پرید (سفید شد)	دشواژه به دشواژه
		هزاره	رنگ کسی مثل گچ سفید شدن	حسن تعبیر
۳	Give a shit about sb/sth	آریان‌پور	-----	سانسور کردن
		هزاره	ملاحظه کسی یا چیزی را نکردن	حسن تعبیر
		هزاره	به تخم کسی هم نبودن	دشواژه به دشواژه

در نمونه (۱)، دشواژه «drunk» به معنی «مست» و صفت «dead» به طور مجازی برای تأکید و نشان دادن شدت میزان اثر مصرف مشروبات الکلی به کار رفته است. این پاره گفته در فرهنگ هزاره با راهکار ترجمه دشواژه به دشواژه به «سیاه مست/مست لایعقل» ترجمه شده و معنای دشواژه در این فرهنگ نگه داشته شده است. این در حالی است که این دشواژه در فرهنگ آریان‌پور با بهره گیری از راهکار سانسور نادیده گرفته شده است. در نمونه (۲)، پاره گفته دربرگیرنده دشواژه «dead» در فرهنگ آریان‌پور با راهکار ترجمه دشواژه به دشواژه با حفظ معنای دشواژه به «رنگش مثل مرده پرید (سفید شد)» ترجمه شده و در فرهنگ هزاره با استفاده از راهکار حسن تعبیر دشواژه تعدیل و به «رنگ کسی مثل گچ سفید شدن» ترجمه گردیده است. بر پایه دیدگاه داوودی (Davoodi, 2009) مبنی بر مناسب بودن راهکار حسن تعبیر به دلیل تلطیف معنای دشواژه نسبت به انتقال مستقیم آن از طریق راهکار ترجمه دشواژه به دشواژه (نگاه کنید به بخش (۴-۳-۳))، فرهنگ هزاره معادل مناسب تری برای این پاره گفته ارائه داده است. در مثال پاره گفتار (۳)، بار معنایی منفی دشواژه «shit» در فرهنگ آریان‌پور با کاربرد راهکار سانسور

نادیده گرفته شده و ترجمه نشده‌است. هر چند، فرهنگ هزاره با تلطیف معنای این دشواژه با استفاده از راهکار حسن تعبیر و حفظ معنای آن از طریق راهکار ترجمه دشواژه به دشواژه، ضمن ارائه ترجمه برای این عبارت، زمینه مناسب برای انتخاب بین دو راهکار متفاوت را نیز فراهم آورده‌است.

۲.۲.۴. سانسور کردن

راهکار سانسور پرکاربردترین راهکار در فرهنگ آریان‌پور (۳۹٪) و در کل پیکره مورد بررسی (۶۲٪) و سومین راهکار به کار گرفته شده در فرهنگ هزاره (۸۱٪) است. در جدول (۲) نمونه‌هایی از کاربرد این راهکار ارائه شده‌است.

جدول ۲: نمونه راهکار سانسور کردن

ردیف	دشواژه	ترجمه		راهکار به کاررفته
۱	Up shit creek	آریان‌پور	----	سانسور کردن
		هزاره	اوضاع (کسی) خیط بودن	حسن تعبیر
۲	Catch/get hell	آریان‌پور	مورد گوشمالی شدید قرار گرفتن	حسن تعبیر
		هزاره	----	سانسور کردن
۳	The shit hits the fan	آریان‌پور	----	سانسور کردن
		هزاره	یک‌مرتبه خر تو خر شد یک‌مرتبه قمر در عقرب شد	دشواژه به دشواژه حسن تعبیر

در نمونه (۱)، پاره گفته دربردارنده دشواژه «shit» در فرهنگ آریان‌پور با استفاده از راهکار سانسور نادیده گرفته شده و ترجمه‌ای برای آن ارائه نشده‌است. بنابر دیدگاه داوودی (Davoodi, 2009) مبنی بر اینکه حذف دشواژه از متن ممکن است باعث تحریف معنای متن گردد و معنای متن ترجمه را با مشکل مواجه کند (نگاه کنید به بخش (۱-۴-۳))، شایسته می‌نمود که دشواژه‌ها در این فرهنگ کمتر سانسور می‌شدند. این در حالی است که فرهنگ هزاره با استفاده از راهکار حسن تعبیر ناپسند بودن این عبارت را تعدیل کرده و آن را به «اوضاع (کسی) خیط بودن» ترجمه کرده‌است. در نمونه (۲)، پاره گفته دربردارنده دشواژه «hell» به معنی «جهنم»

در فرهنگ آریان پور با استفاده از راهکار حسن تعبیر تلطیف و به «مورد گوش مالی شدید قرار گرفتن» ترجمه شده است؛ این نمونه تنها موردی است که در فرهنگ هزاره با استفاده از راهکار سانسور نادیده گرفته شده و حذف شده است. در نمونه (۳)، پاره گفته حاوی دشواژه «shit» در فرهنگ آریان پور با استفاده از راهکار سانسور نادیده گرفته شده است. هر چند در فرهنگ هزاره با استفاده از دو راهکار دشواژه به دشواژه و حسن تعبیر به ترتیب با ترجمه به «یک مرتبه خر تو خر شد» معنای دشواژه حفظ شده و با ترجمه به «یک مرتبه قمر در عقرب شد» دشواژه تلطیف شده است. در واقع فرهنگ هزاره با ارائه دو ترجمه با استفاده از دو راهکار، این امکان را فراهم می کند که کاربر فرهنگ لغت، بنا به مقتضیات متنی، معادل مناسب را به کار ببرد؛ بنابراین می توان گفت یکی از ویژگی های فرهنگ آریان پور استفاده از راهکار سانسور است و این امر می تواند دلیل پائین بودن فراوانی دشواژه ها در این فرهنگ نسبت به فرهنگ هزاره باشد.

۳.۲.۴. حسن تعبیر

راهکار حسن تعبیر به طور مشترک با راهکار ترجمه دشواژه به دشواژه پرکاربردترین راهکار در فرهنگ هزاره (۴۹.۰۹٪) و سومین راهکار در فرهنگ آریان پور (۷.۱۴٪) و کل پیکره مورد بررسی (۲۹.۲۴٪) بود. در جدول (۳)، نمونه هایی از کاربرد این راهکار ارائه شده است:

جدول ۳: نمونه راهکار حسن تعبیر

ردیف	دشواژه	ترجمه	راهکار به کاررفته
۱	Be in deep shit	آریان پور	سانسور کردن
		هزاره	حسن تعبیر کلاه کسی پس معرکه بودن/به درد سر افتادن
۲	Fuck sth up	آریان پور	حسن تعبیر خراب کردن/ به هم زدن کاری یا چیزی
		هزاره	دشواژه به دشواژه ریدن به، گه زدن به، شاشیدن به
۳	Up shit creek	آریان پور	سانسور کردن
		هزاره	حسن تعبیر اوضاع (کسی) خیط بودن
		هزاره	دشواژه به دشواژه در وضعیت گهی قرار داشتن

در نمونه (۱)، در فرهنگ هزاره دشواژه «shit»، با توجه به بار منفی معنای آن، با استفاده از راهکار حسن‌تعبیر تلطیف گردیده‌است؛ اما در فرهنگ آریان‌پور با استفاده از راهکار سانسور به کلی نادیده گرفته شده و تأثیر حضور دشواژه در این فرهنگ کمتر گردیده‌است. دشواژه «fuck» در نمونه (۲)، بار معنایی بسیار منفی‌ای دارد که کاربرد آن دور از ادب و نزاکت به شمار می‌آید، فرهنگ آریان‌پور با استفاده از راهکار حسن‌تعبیر بار معنایی منفی این دشواژه را تعدیل کرده‌است؛ اما فرهنگ هزاره به منظور حفظ معنای دشواژه، از راهکار ترجمه دشواژه به دشواژه برای انتقال معنای آن استفاده کرده‌است. در نمونه (۳)، در فرهنگ آریان‌پور، پاره‌گفته دربردارنده دشواژه «shit» با استفاده از راهکار سانسور نادیده گرفته شده و حذف گردیده‌است؛ اما فرهنگ هزاره با استفاده از راهکارهای حسن‌تعبیر و ترجمه دشواژه به دشواژه، برای تلطیف معنای دشواژه، ضمن حفظ معنای آن، دو ترجمه ارائه کرده‌است؛ به این ترتیب، فرهنگ هزاره برخلاف فرهنگ آریان‌پور که در آن هیچ ترجمه‌ای برای این پاره‌گفته وجود ندارد، ضمن ارائه ترجمه، امکان انتخاب از میان دو معادل را نیز برای مترجم فراهم آورده‌است. امکان انتخاب از میان دو معادل علاوه بر اینکه بین دو فرهنگ تفاوت ایجاد کرده‌است، می‌تواند نشانگر وجه تمایز فرهنگ لغت به عنوان یک کتاب مرجع با متن‌هایی همچون متن نمایشنامه، رمان و فیلم باشد. در این متن‌ها، انتخاب یک معادل برای دشواژه بر اساس بافت متنی انجام می‌گیرد؛ در حالی که در فرهنگ لغت امکان ارائه چند معادل برای دشواژه فارغ از بافت متنی وجود دارد.

۵. نتیجه‌گیری

دشواژه‌ها به عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی ویژه هر زبان، دشواری‌هایی برای مترجم‌ها ایجاد می‌کنند و یکی از منابع مناسب برای معادل‌یابی دشواژه‌ها هستند. انتخاب فرهنگ لغت مناسب برای معادل‌یابی دشواژه‌ها نیازمند دانستن ویژگی این فرهنگ‌ها از جنبه کمی (فراوانی دشواژه‌ها) و کیفی (راهکار به‌کاررفته در ترجمه آن‌ها) است. هدف پژوهش حاضر مقایسه دو فرهنگ پرکاربرد هزاره و آریان‌پور در زمینه ترجمه دشواژه‌ها بود تا موفقیت هر فرهنگ را نسبت به ترجمه دشواژه‌های مورد پژوهش ارزیابی کند. پس از مقایسه ۵۱ اصطلاح دارای دشواژه در این دو فرهنگ یافته‌های زیر به دست آمد:

فرهنگ آریان‌پور دشواژه‌های کمتری نسبت به فرهنگ هزاره ارائه داده‌است، به این ترتیب از جنبه فراوانی، ارائه دشواژه در مقایسه با فرهنگ هزاره در رده پائین‌تری قرار گرفته‌است که می‌تواند ناشی از بهره‌گیری این فرهنگ از راهکار سانسور باشد. در واقع، می‌توان استفاده از راهکار سانسور را ویژگی بارز این فرهنگ در ارائه معادل برای دشواژه‌ها به شمار آورد.

با بررسی نوع راهکارهای اعمال شده در دو فرهنگ مشخص شد که از راهکار جای‌گزینی در هیچ یک از دو فرهنگ‌ها استفاده نشده است. به کار نبردن این راهکار در دو فرهنگ ویژگی مثبت مشترک بین آنهاست که از تحریف معنای دشواژه جلوگیری کرده است. راهکار غالب در فرهنگ هزاره، حسن تعبیر و ترجمه دشواژه به دشواژه است و از راهکار سانسور به میزان بسیار کم استفاده شده است؛ همچنین در مواردی نیز از دو راهکار حسن تعبیر و ترجمه دشواژه به دشواژه به طور هم‌زمان استفاده شده است که امکان انتخاب معادل مناسب را بنابر اقتضائات متنی برای مترجم فراهم نموده است. این در حالی است که در فرهنگ آریان‌پور ترتیب کاربرد راهکارها مشتمل اند بر سانسور، ترجمه دشواژه به دشواژه و حسن تعبیر. این ترتیب کاربرد راهکارها در فرهنگ آریان‌پور دقیقاً خلاف ترتیب مناسب برای ترجمه دشواژه‌ها است. بر این اساس، می‌توان گفت با گرایش به راهکار سانسور، دشواژه‌ها در این فرهنگ تا اندازه بسیاری تضعیف شده‌اند و می‌توان فراوانی دشواژه‌ها را معیاری برای ارزیابی عملکرد مترجم به شمار آورد.

بر پایه موارد اشاره شده می‌توان گفت فرهنگ هزاره نسبت به آریان‌پور موفق‌تر عمل کرده است و در صورتی که مترجم‌ها در فرآیند ترجمه به دنبال معادل برای اصطلاح‌های دربردارنده دشواژه باشند، فرهنگ هزاره برای آن‌ها مفیدتر خواهد بود. بنابراین اگر مترجم‌ها بخواهند اصطلاح‌های دربرگیرنده دشواژه را بدون مراجعه به فرهنگ لغت ترجمه کنند، در صورتی در امر معادل‌گزینی در ترجمه موفق‌تر عمل خواهند کرد که بر پایه رویه به کار گرفته شده در فرهنگ‌های لغت، راهکارهای حسن تعبیر و ترجمه دشواژه به دشواژه را در اولویت قرار دهند و فقط بر پایه ضرورت متنی و بافتی از راهکار سانسور استفاده نمایند.

فهرست منابع

- اریاب، سپیده (۱۳۹۱). «بررسی و طبقه‌بندی دشواژه‌های فارسی در تداول عامه». پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی. دوره ۴. شماره ۲. صص ۱۰۷-۱۲۴.
- افروز بروجنی، مهناز (۱۳۸۹). بررسی ساختار محتوایی و زبانی واژگان تابو در برخی از داستان‌های معاصر فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهر کرد.
- آکماجین، آندرین، آنا فارمر، لی بیک مور، ریچارد دیمرزو روبرت هارنیش (۱۳۷۵). زبان‌شناسی (درآمدی بر زبان و ارتباط). ترجمه خسرو غلام‌علی‌زاده. ج ۱. کرمانشاه: طاق بستان.
- حق‌شناس، علی محمد، حسین سمیعی و نرگس انتخابی (۱۳۸۹). فرهنگ معاصر هزاره انگلیسی-فارسی. تهران: واحد پژوهش فرهنگ معاصر.
- شریفی، ساغر و پروانه فخام‌زاده (۱۳۸۶). «مدخل‌گزینی در فرهنگ عمومی یک‌زبان». ویژه‌نامه فرهنگستان-فرهنگ‌نویسی. شماره ۱. صص ۱۰۱-۱۲۴.

- شریفی، ساغر و فریبا قطره (۱۳۹۷). *درآمدی بر فرهنگ‌نویسی*. تهران: کتاب بهار.
- شریفی، شهلا و فهیمه دارچینیان (۱۳۸۸). «بررسی نمود زبانی تابو در ترجمه به فارسی و پیامدهای آن». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. شماره ۱. صص ۱۲۷-۱۴۱.
- شکیبا، نوشین (۱۳۸۶). «تأثیر بافت اجتماعی بر کاربرد دشواژه در گفتار زنان و مردان تهرانی». *زبان و زبان‌شناسی*. دوره ۲. شماره ۳. صص ۱۴۱-۱۵۲.
- عباسی، آریتا (۱۳۹۲). «فرهنگ‌نویسی و توانش کاربردشناختی». *ویژه‌نامه‌نامه فرهنگستان-فرهنگ‌نویسی*. شماره ۷. صص ۲۳-۳۸.
- مدرسی، یحیی (۱۳۸۷). *درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- میرزاسوزنی، صمد. (۱۳۹۲). *ترجمه متون ساده*. تهران: انتشارات سمت.
- ورمزیاری، حمید (۱۳۹۹). «مقایسه ساختار خرد سه فرهنگ انگلیسی به فارسی بر اساس نظریه معاشناسی قالبی فیلمور». *زبان‌پژوهی*. doi:10.22051/JLR.2020.27490.1768

References

- Abbasi, A. (2014). Lexicography and applied potential. *Special issue of Persian Academy Papers-Lexicography*, 7, 23-38 [In Persian].
- Afroz Brujeni, M. (2010). *The exploration of content and linguistic structure of the taboo words in the contemporary Persian stories* (Master's thesis). Shahrekord University, Sharekord, Iran [In Persian].
- Akmajian, A., Demers, R., Farmer, A. K., & Harnish, R. M. (1997). *Linguistics: An introduction to language and communication* (1st ed.). (Kh. Qolamalizadeh, Trans.). Kermanshah: Taq-e-Bostan [In Persian].
- Alavi, S.Y., Karimnia, A., & Salehi Zadeh, S. (2012). Translation of taboos from English into Persian: a skopos-based study. *Journal of Linguistics and Translation*, 54 (2013), 12289-12292.
- Allan, K., & Burridge, K. (2006). *Forbidden words: Taboo and the censoring of language*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Andersson, L. G., & Hirsch, R. (1985). A project on swearing: a comparison between American English and Swedish. Gothenburg: Göteborg (Dept. of Linguistics at the University of Göteborg).
- Arbab, S. (2013). The study and the classification of Persian colloquial taboo words. *Journal of comparative Linguistic Researches*, 2 (4), 107-124 [In Persian].
- Arianpur Kashani, A., & Arianpur Kashani, M. (1974). *The Arianpur progressive English-Persian dictionary*. Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Ávila-Cabrera, J. J. (2014). *The subtitling of offensive and taboo language: A descriptive study* (Unpublished PhD dissertation). Universidad Nacional de Educaci3n a Distancia, Madrid, Spanish.
- Ávila-Cabrera, J. J. (2015). An account of the subtitling of offensive and taboo language in Tarantino's screenplays. *Articulos Originales*, 26, 37-56.
- Behzad, A., & Salmani, B. (2013). Translation of taboo words & expressions in Saramago's *Blindness*. *International Journal of Scientific Research*, 2 (8), 227-8.
- Bolton, K., & Hutton, C. (1995). Bad and banned language. *Language in Society*, 24(2), 159-186.
- Davoodi, Z. (2009). On the translation of taboos. *Translation Directory*. Retrieved from <<http://www.translationdirectory.com/articles/article2052.php>>

- Fershtman, Ch., Gneezy, U., & Hoffman, M. (2011). Taboos and identity: considering the unthinkable. *American Economic Journal: Microeconomics*, 3, 139-164.
- Gambier, Y. (1994). *Language transfer and audiovisual communication*. Turku: University of Turku.
- Gao, Ch. (2013). *A sociolinguistic study of English taboo language*. China: Academy Publisher.
- Habibovic, A. (2010). *Taboo language: Swedish teenager's understanding of and attitudes to English taboo language* (Master thesis). Kristianstad university, Kristianstad, Sweden.
- Haghshenas, A. M., Samei, H., & Entekhabi, N. (2010). *Farhang Moaser millennium English-Persian dictionary*. Tehran: Farhang-e-Moaser Research Section [In Persian].
- Hashemian, M., Mirzaei, A., & Hosseini, M. (2015). Taboos in IRIB's dubbed Hollywood movies: a look at translation of culture-bound elements. Presented in *The 2nd National Applied Research Conference on English Language Studies*, January 28-30, University of Tehran, Iran.
- Heatherington, M. E. (1980). *How language works*. Cambridge, Mass: Winthrop Publishers.
- Khoshsaligeh, M., Ameri, S., & Mehdizadekhani, M. (2017). A socio-cultural study of taboo rendition in Persian fansubbing: an issue of resistance. *Language and Intercultural Communication*. Retrieved from <<http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2017.1377211>>
- Khossalighe, M., & Ameri, S. (2014). Translation of taboos in dubbed American crime movies into Persian. *T & I Review*, 4(2), 25-50.
- Mirza Suzani, S. (2014). *Translation of simple texts*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Modarresi, Y. (2009). *An Introduction to sociolinguistics*. Tehran: Humanities and Cultural Studies Research Center [In Persian]
- Naseri, N., & Pishkar, K. (2015). Transmission of taboo words in translation: Simin Daneshvar's Suvashun and Mohammad R. Ghanoonparvar's translation based on Anthony Pym's model. *Applied Linguistics and Language*, 2 (7), 260-270.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall.
- Proctor, P., Summers, D., & Quirk, R. (2009). *Longman dictionary of contemporary English* (5nd ed.). (M. Mayor, Trans.). UK: Longman.
- Robinson, D. (2006). *Translation and taboo*. Deklab: Northern Illinois University Press.
- Shakiba, N. (2007). Implications of context in the usage of taboo words in Tehrani male and female speech. *Language and Linguistics*, 2(3), 141-152 [In Persian].
- Sharifi, S., & Fakhmzadeh, P. (2008). Choosing entry in monolingual general dictionaries. *Special issue of Persian Academy Papers-Lexicography*, 1, 101-124
- Sharifi, S., & Qatre, F. (2018). *On lexicography*. Tehran: Ketabe Bahar [In Persian].
- Sharifi, SH., & Darchinian, F. (2010). The analysis of presence of taboo in rendition into Persian and its effects. *Journal of Linguistics & Khorasan Dialects*, 1, 127-141 [In Persian].
- Tanriverde Kaya, M. (2015). *Translation of taboo language: the strategies employed in 3 Turkish translations of Lady Chatterley's lovers* (Master's thesis). Hacettepe University of Graduate School of Social Sciences Department of Translation and Interpreting, Ankara, Turkey.
- Trudgil, P., & Andersson, L. (1990). *Bad language*. London: Penguin.
- Varmazyari, H. (2020). A comparison of the microstructures of three English-Persian dictionaries based on Fillmore's Frame Semantics. *Journal of Language Research*, 12(37). doi:10.22051/JLR.2020.27490.1768 [In Persian].
- Vossoughi, H., & Etemad Hosseini, Z. (2013). Norms of translating taboo words and concepts from English into Persian after the Islamic revolution in Iran. *Journal of Language and Translation*, 2(5), 1-6.
- Wardhaugh, R. (2006). *An introduction to sociolinguistics* (5nd ed.). UK: Blackwell.

Comparative Analysis of Translation of Taboos in Hezareh and Arianpour Dictionaries

Fateme Zahra Nazari Robati¹
Fateme Zand²

Received: 21/02/2019

Accepted: 10/07/2019

Article Type: Research

Abstract

Taboo terms are one of problematic areas in the process of translation. Dictionaries are one of tools translators use to solve this problem. There are some differences between dictionaries in the number of taboo terms and the strategies applied in their translation. Knowing the characteristic of dictionaries in this respect can help translators choosing a suitable dictionary to solve their problem. The present study was an attempt to find the frequency of taboos, the strategies applied in their translation in Hezareh and Arianpur dictionaries and the relation between the frequency of taboo terms and the applied strategy to understand the characteristics and successfulness of these two dictionaries in this respect. Many studies have been done on the topic of taboo terms and their translations in Persian and English language but in case of dictionaries nothing has been done.

Different scholars have provided different definitions, categorizations and translation strategies for taboo terms. In the following the categorization of taboo terms and the strategies of translating them are presented.

In the following some of the classifications on taboo terms are presented: A. Anderson and Hirsch (1985, p. 79): 1. sexual organs, sexual relations, 2. religion, church, 3. excrement, 4. death, 5. the physically or mentally disabled, 6. prostitution, 7. narcotics, crime; B. Allan and Burridge (2006, p. 1): 1. bodies and their effluvia (sweat, snot, faeces, menstrual fluid, etc.), 2. the organs and acts of sex, micturition and defecation; 3. diseases, death and killing (including hunting and fishing), 4. religion and church, naming and addressing sacred persons, beings, objects, and places, 5. food gathering, preparation and consumption, 6. prostitution, narcotics, and criminal activity; C. Habibovic (2010, p. 7): 1. sex, 2. religion, 3. bodily functions, 4. ethnic groups, 5. Food, 6. dirt 7. death ; D. Gao (2013, p. 2): 1. bodily excretions, 2. death and disease, 3. Sex, 4. four-letter words, 5. swear words, 6. privacy, 7. discriminatory language; E. Avila Cabrera (2014): 1. animal name, 2.

¹ MA in English Translation, the Lecturer in Department of English Translation, Faculty Member of Hazrate Narjes University (corresponding author); fz.nazari@narjesrafsanjan.ir

² MA in English Translation, the Lecturer in Department of English Translation, Faculty Member of Hazrate Narjes University; f.zand@narjesrafsanjan.ir

death/killing, 3. drugs/excessive alcohol consumption, 4. ethnic/racial/gender slur, 5. filth, 6. profane/blasphemous, 7. psychological/physical condition, 8. sexual reference/body part, 9. urination/scatology, 10. violence.

As taboos are part of the culture of each language, to translate a taboo, the translator must be familiar with both source and target languages in order to know whether the taboo word in the SL, is known as taboo in the TL or not. According to Behzad and Salmani (2013, p. 227) three possibilities may arise in the process of translating taboo terms: a) the taboo term in L1 is not taboo in L2, b) the taboo term in L1 is taboo in L2 too, and c) the term which is not taboo in L1 is considered as taboo in L2. Facing these situations, in part (a), the translator has no problem and can translate the word easily, but in parts (b) and (c), there are some choices to render if not exact but similar and acceptable meaning and feeling of the word into the second language. There are different strategies for translating taboo terms. Each translator can use one of them according to the context. The following are some of these strategies: A. Allan & Burrige (2006): 1. euphemism, 2. dysphemism, 3. orthophemism; B. Vossoughi & Etemadhosseini (2013, p. 3): 1. Omission, 2. manipulation of segmentation, 3. euphemism; C. Venuti (as cited in Hashemian, Mirzaei, & Hosseini, 2015, p. 25): 1. domestication, 2. foreignization. D. Davoodi (2009): 1. censorship, 2. substitution, 3. taboo for taboo, 4. euphemism, E. Tanriverdi Kaya (2015): 1. substitution, 2. taboo for taboo, 3. omission. 4. euphemism, 5. addition, 6. explication, 7. Dyphemism. In the present study, the strategies proposed by Davoodi were applied. According to Davoodi (2009), there are four possible strategies in translating taboo terms: Censorship: it is the first possible way that a translator can choose when facing a taboo term in translation. As Davoodi asserted: "In this case, the translator ignores the term easily and censors it as an extra term" (2009, p. 1). But that's not an appropriate choice, "because in some occasions, the taboo term is a key term in the source text and the omission of it will distort the meaning of the text". (ibid.) Substitution: another way in translating a taboo term is by substituting the word with another one in target language. But Davoodi believed that "it often certainly distorts the meaning" (ibid.). Taboo for taboo: to Davoodi, "On the other hand, although the translator knows the expressions are not acceptable to target people and society, s/he prefers to translate them into taboo" (ibid.). Euphemism: according to Davoodi: "euphemism is the substitution of an agreeable or inoffensive expression to replace one that offends or suggests something unpleasant" (ibid.)

To address the questions of the study, taboo terms relating to words drunk, fuck, shit, dead and hell were found in both dictionaries. Then their frequency was also studied. Next, the applied strategies based on Davoodi's strategies were compared. To conduct this comparison two 5 columns tables including no., taboo term in English, taboo term in Persian and the applied strategy for each of dictionaries were prepared. Of the 51 taboos of the corpus, Hezareh has provided translation for 49 taboos and Arianpur for only 9 taboos; thus, Hezareh dictionary has more taboo terms in comparison to Arianpur dictionary. On euphemism and translation of taboo for taboo term, an acceptable translation for the target receivers have been provided, while in the Arianpur dictionary less taboos are presented and the effect of taboos is lessened using censoring strategy. Concerning the frequency, as the preferred strategy in Arianpur is censoring thus the frequency of taboo terms is lesser in Arianpur in comparison to Hezareh dictionary.

Therefore, the qualitative and quantitative analysis of the corpus in the present study showed that, Hezareh dictionary is more suitable than Arianpour dictionary regarding finding equivalents of taboo terms.

Keywords: Taboo, Arianpur dictionary, Hezareh dictionary, Translation strategies, Comparative analysis

تمایز میان زبان و گویش: بررسی وضعیت گونه گیلکی^۱

منصور شعبانی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۸/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۱

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی و نقد آرای پیشین در پیوند با تمایز میان زبان و گویش و بررسی وضعیت گونه گیلکی از دو دیدگاه زبان‌شناختی و غیر زبان‌شناختی است. داده‌های این پژوهش کیفی، بر پایه شم زبانی نگارنده و در صورت لزوم، با مراجعه به سخن‌گویان بیشتر و منابع مکتوب گیلکی گردآوری شده‌اند. نخست، نشان دادیم که هیچ گونه اجماعی بین زبان‌شناسان در مورد معیارهایی که بتوان بر اساس آن‌ها وضعیت گونه‌های زبانی را تعیین کرد وجود ندارد و معیارهای پیشین مطرح شده دچار اشکال‌های اساسی هستند. سپس، استدلال کردیم که با توجه به شرایط حاکم زبانی، اجتماعی، سیاسی و با توجه به کارکرد گیلکی در جامعه زبانی ایران، این گونه زبانی از منظر غیر زبان‌شناختی گویش محسوب می‌شود؛ اما از منظر زبان‌شناختی، گیلگی زبان است، زیرا تفاوت‌های متعدد آوایی، صرفی، نحوی و معنی‌شناختی / کاربردشناختی بین گیلکی اشکورات و فارسی معیار و حتی در مواردی بین گونه‌های مختلف گیلکی وجود دارد و این تفاوت‌ها سبب می‌گردد که

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.28358.1787

^۲ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه گیلان؛ mshabani@guilan.ac.ir

فارسی‌زبانان قادر به فهم سخنگویان گیلکی اشکورات نباشند. بنابراین، یافته‌های حاصل از بررسی وضعیت یک گونه زبانی از منظرهای متفاوت ضرورتاً یک‌دیگر را تأیید نمی‌کنند و می‌توانند در تعارض با یک‌دیگر باشند.

واژه‌های کلیدی: زبان، گویش، گیلکی، فارسی معیار، فهم متقابل

۱. مقدمه

زبان‌شناسی اجتماعی^۱، که شاخه‌ای از زبان‌شناسی به شمار می‌رود، عبارت است از بررسی زبان در پیوند با جامعه. این حوزه را باید از جامعه‌شناسی زبان^۲ که به بررسی جامعه در رابطه با زبان می‌پردازد، جدا در نظر گرفت (Hudson, 1996, p. 4). در حقیقت، دغدغه اصلی در زبان‌شناسی اجتماعی، مطالعه و شناخت بهتر زبان است و این امر با یاری جستن از جامعه انجام می‌پذیرد. در این میان، یکی از موضوع‌های مهم و چالش‌برانگیزی که همواره مورد توجه زبان‌شناسان و به ویژه متخصص‌های زبان‌شناسی اجتماعی بوده، تمایز میان زبان و گویش است. بیشتر جوامع زبانی یا دوزبانه هستند و یا چند زبانه. در این جوامع، بیش از یک گونه زبانی به وسیله سخنگویان مورد استفاده قرار می‌گیرد و هر یک از این گونه‌ها کارکرد ویژه‌ای دارد؛ یعنی برای مقاصد گوناگون به کار می‌روند. به بیان دیگر، کارکرد این گونه‌ها اغلب هم‌پوشی ندارند. اینکه این گونه‌های زبانی در این جوامع دو یا چندزبانه اساساً گویش هستند یا زبان نه تنها دغدغه زبان‌شناسان بوده است، بلکه توجه افراد عادی و غیرمتخصص جامعه را نیز جلب کرده است. شایان توجه است که به عقیده بسیاری از زبان‌شناسان (برای نمونه نگاه کنید به (Haugen, 1966)) این دو اصطلاح بسیار مبهم هستند. به همین سبب، همان‌گونه که در بخش‌های پسین خواهیم دید، معیارهای مطرح‌شده در تفکیک این دو در تعارض و در بیشتر موارد در کشمکش با یک‌دیگر هستند.

بیش از شش هزار و پانصد زبان در دنیا وجود دارد و نیمی از آن‌ها در معرض خطر مرگ زبان هستند. دلایل گوناگونی وجود دارد که همه افراد جامعه باید تلاش کنند که سایه این خطر از روی زبان‌ها برداشته شود. برخی از این دلایل عمده عبارت‌اند از: ۱. زبان بخشی از هویت سخنگویان به شمار می‌آید، ۲. زبان‌ها می‌توانند در پیشرفت کمی و کیفی دانش بشر نقش بسزایی داشته باشند، ۳. زبان‌ها گنجینه‌ای از تاریخ هستند، ۴. نیاز به تنوع وجود دارد، ۵. زبان‌ها در نوع خودشان جالب هستند (Crystal, 2003). اگر وضعیت گونه‌های زبانی (از این منظر که زبان

¹ sociolinguistics

² sociology of language

هستند یا گویش) در جوامع دوزبانه یا چندزبانه روشن شود، شاید بتوان سخنگویان این جوامع را قانع کرد که در حفظ این گونه‌های زبانی کوشا باشند. برای نمونه، بچه‌ها می‌توانند یک گونه غیر رسمی را به عنوان زبان اول فراگیرند و این خود می‌تواند مانع از مرگ تدریجی یک زبان گردد. در ایران، با وجود اینکه فقط یک زبان ملی و اداری یعنی زبان فارسی معیار وجود دارد، گونه‌های مختلفی مانند گیلکی، مازندرانی، لری، تالشی، تاتی، کردی، بلوچی و موارد مشابه برای ایجاد ارتباط میان سخنگویان مختلف به کار می‌روند. اینکه این گونه‌های زبانی موجود در ایران زبان هستند یا گویش، یکی از مسائل بحث‌برانگیز میان زبان‌شناسان بوده‌است. هدف از انجام این پژوهش، بررسی و نقد آرای پیشین پیرامون تمایز میان زبان و گویش و بررسی وضعیت گونه گیلکی از دو منظر زبان‌شناختی و غیرزبان‌شناختی است.

این پژوهش از نوع کیفی و روش انجام آن به صورت کتابخانه‌ای است. نخست، داده‌های آوایی، صرفی، نحوی و معنایی/کاربردشناختی با بهره‌گیری از شمّ زبانی نگارنده و در صورت لزوم با مراجعه به سخنگویان بیشتر و منابع نوشتاری گیلکی گردآوری شده‌است. سپس، این داده‌ها در چارچوب نظری متناسب توصیف و تحلیل شده‌اند. با توجه به ماهیت اهداف پژوهش، در صورت امکان از ارائه تحلیل‌های نظری که به پیچیدگی مباحث می‌انجامد پرهیز شده‌است. به این ترتیب، در بخش‌های زیر، نخست، در بخش دوم، به بررسی و نقد آرای پیشین در پیوند با تمایز بین زبان و گویش می‌پردازیم. پس از آن، در بخش سوم، تلاش می‌کنیم که وضعیت گونه گیلکی را در جامعه زبانی ایران از دو دیدگاه زبان‌شناختی و غیر زبان‌شناختی بررسی کنیم. بخش چهارم مقاله نیز به نتیجه‌گیری اختصاص دارد.

۲. معیارهای پیشین و نقد آنها

در زبان‌شناسی اجتماعی، معیارهای گوناگون و ناسازگاری در پیوند با تمایز بین زبان و گویش مطرح شده‌است. بیشتر معیارهای پیشین دچار اشکال‌هایی هستند که در پژوهش‌های گوناگون، شواهد مهمی در به چالش کشیدن آنها مطرح شده‌است. از این رو، می‌توان گفت که هیچ‌گونه اتفاق نظری میان زبان‌شناسان در مورد معیار و یا معیارهایی که بتوان بر اساس آنها وضعیت گونه‌های زبانی را مشخص کرد، وجود ندارد. در این بخش، به معرفی و نقد برخی از این معیارهای شناخته شده و معتبر می‌پردازیم.

۲.۱. فهم متقابل^۱

بر پایه معیار فهم متقابل، اگر دو نفر در گفت و گو با یکدیگر از دو گونه زبانی متفاوت استفاده کنند، دو احتمال وجود دارد: الف) صحبت یکدیگر را می فهمند، ب) صحبت یکدیگر را نمی فهمند. باید گفت که در مورد نخست، آن‌ها از گویش‌های یک زبان دارند استفاده می کنند؛ در صورتی که، در مورد دوم، آن دو گونه، دو زبان مستقل به شمار می آیند (Boberg, et al., 2018, p. 5). در نگاه نخست، به نظر می رسد که بر پایه این رویکرد بتوان به آسانی زبان را از گویش مجزا کرد. این در حالی است که با بررسی دقیق تر موارد گوناگون در سراسر جهان پی می بریم که این معیار دچار نارسائی‌هایی است. در ادامه این بخش با طرح مواردی چالش انگیز و نقد این رویکرد به آن‌ها پی می بریم.

۱. یکی از معایب عمده این معیار، عدم توجه به ماهیت درجاتی بودن فهم متقابل است. مدرسی (Modaresi, 2008) بیان می کند فهم متقابل درای درجاتی است که ممکن است بین صفر تا صد در صد در نوسان باشد. در دو حد نهائی این پیوستار مشکلی وجود ندارد، زیرا همان گونه که پیش تر گفته شد اگر صحبت دو نفر، که دارند از دو گونه زبانی متفاوت استفاده می کنند، برای یکدیگر قابل فهم باشد می توان آن‌ها را گویش‌های متفاوت از یک زبان به شمار آورد، اما در صورت نبود وجود فهم متقابل، باید آن‌ها را زبان‌های جداگانه‌ای در نظر گرفت. با این وجود، نکته اصلی این است که حالت‌های بینابینی گوناگونی نیز وجود دارد و نمی توان فقط با بهره جستن از این معیار زبان را از گویش متمایز ساخت. با وجود این، مدرسی (همان) اعتقاد دارد که این معیار بسیار سودمند و معتبر است و می تواند در بسیاری از موارد موثر باشد. او می نویسد:

به طور کلی می توان گفت که هرگاه دو گونه، بدون آموزش آگاهانه، در حد ایجاد ارتباط معمول، برای گویندگان یکدیگر قابل فهم باشند، آن دو گونه، دو گویش متفاوت از یک زبان واحد محسوب می شوند و در غیر این صورت، باید آن‌ها را دو زبان جداگانه دانست. بنا بر این تعریف، فارسی کابلی و فارسی تهرانی، گویش‌های فارسی و انگلیسی آمریکائی و انگلیسی بریتانیائی، گویش‌های انگلیسی به حساب می آیند زیرا به رغم تفاوت‌های زیادی که دارند، بدون آموزش آگاهانه برای گویندگان یکدیگر قابل فهم هستند. اما فارسی و انگلیسی دو زبان مستقل به شمار می آیند زیرا بدون آموزش مستقیم به هیچ وجه برای گویندگان یکدیگر قابل درک نیستند (Modaresi, 2008).

¹ mutual intelligibility

۲. در مواردی، فهم یک‌سویه (فهم نامتقارن) بین دو شخصی که در گفت‌وگو با یک‌دیگر دارند از دو گونه زبانی متفاوت استفاده می‌کنند، برقرار است. بنابراین، با توسل به معیار فهم متقابل نمی‌توان تعیین کرد که آن‌ها دو گویش از یک زبان هستند یا دو زبان جداگانه. برای نمونه، سخنگویان هلندی به راحتی می‌توانند زبان آلمانی را درک کنند اما عکس آن درست نیست. به این معنا که سخنگویان آلمانی به آسانی زبان هلندی را نمی‌فهمند، اگر چه ممکن است با معانی برخی از واژه‌ها آشنایی داشته باشند. این مورد، نمونه‌ای از فهم یک‌سویه است که خود شاهد نقضی است برای معیار فهم متقابل. این موقعیت تقریباً مابین زبان تایلندی و زبان لائوسی نیز وجود دارد. لائوسی‌ها تایلندی گفتاری و نوشتاری را می‌فهمند، اما تایلندهای قادر به درک لائوسی گفتاری و گونه نوشتاری آن نیستند. البته در تبیین این موقعیت گفته می‌شود که به گمان تایلندی‌ها، لائوسی دارای اعتبار نیست، در صورتی که زبان تایلندی در لائوس از اعتبار بالایی برخوردار است. بنابراین، تایلندی‌ها تمایلی به کوشش برای درک زبان لائوسی ندارند، در صورتی که لائوسی‌ها برای فهم زبان تایلندی بسیار تلاش می‌کنند (Wardhaugh, 2014, p. 60-61). شایان توجه است که این گونه موقعیت‌ها بین زبان فارسی معیار و گویش‌های آن نیز وجود دارد. در تبیین آن باید گفت که در نزد سخنگویان گویش‌های فارسی، زبان فارسی معیار دارای اعتبار بالایی است و آن‌ها از ابزارهای گوناگون برای یادگیری آن بهره می‌گیرند و به راحتی می‌توانند آن را درک کنند. در مقابل، سخنگویان فارسی معیار به دلیل اعتبار اجتماعی پائین گویش‌های محلی فارسی تمایلی برای یادگیری آن‌ها ندارند؛ بنابراین به راحتی نمی‌توانند آن را درک کنند. پرداختن به جزئیات این مبحث از چارچوب مقاله حاضر خارج است.

۳. سخنگویان گونه‌های مختلف زبان چینی در درک گونه‌های گفتاری یک‌دیگر ناتوان اند، اما از آن‌جا که از یک نظام نوشتاری برای تمام گونه‌ها بهره گرفته می‌شود در نوشتار این مشکل وجود ندارد. به گمان سخنگویان این گونه‌ها، آن‌ها به گویش‌های مختلف چینی سخن می‌گویند نه به زبان‌های گوناگون. زیرا یک نظام نوشتاری مشترک، گونه‌های مختلف این زبان را یک‌پارچه کرده است (Wardhaugh, 2014, p. 61). معیار فهم متقابل قادر به تبیین این موقعیت نیست و نمی‌توان با بهره جستن از این معیار مشخص کرد که گونه‌های مختلف چینی اساساً گویش‌های این زبان به شمار می‌آیند یا زبان‌های جداگانه.

۴. دانمارکی، سوئدی و نورژی به عنوان زبان‌های جداگانه‌ای به شمار می‌روند و برای سخنگویان یک‌دیگر قابل فهم هستند (Modaresi, 2008, p. 136; Wardhaugh, 2014, p. 60-61). این موقعیت موجود در اسکاندیناوی را می‌توان به عنوان شاهدی دیگر در به چالش کشیدن

معیار فهم متقابل مطرح کرد. زیرا بر پایه معیار فهم متقابل، پیش‌بینی می‌شود که سخنگویان این زبان‌ها نتوانند به راحتی صحبت یک‌دیگر را درک کنند، اما این گونه نیست. در این بخش، با طرح شواهدی نشان دادیم که اگرچه معیار فهم متقابل به عنوان معتبرترین و شناخته شده‌ترین معیار جهت تفکیک زبان از گویش مطرح است، اما دچار اشکال‌های گوناگونی است. همچنین، فقط با بهره جستن از آن نمی‌توان وضعیت گونه‌های موجود در یک جامعه زبانی را تبیین کرد.

۲.۲. معیارهای معیارسازی^۱، خودمختاری^۲ و هنجارها^۳

بل (Bell, 1976) چندین معیار برای تفکیک زبان‌ها از یک‌دیگر و همچنین تفکیک زبان از گویش مطرح کرده‌است. در این بخش، برای پرهیز از زیاده‌گویی کلام، به معرفی و نقد سه معیار که بیشتر به مسأله این پژوهش مرتبط هستند، می‌پردازیم.

الف) معیارسازی: زبان‌ها، برخلاف گویش‌ها، درجه‌ای از معیارسازی را پیموده‌اند؛ به این معنا که زبان‌ها دارای دستور زبان، فرهنگ لغت، قواعد نگارشی، ادبیات و موارد مشابه هستند.

ب) خودمختاری: سخنگویان زبان، برخلاف سخنگویان گویش، احساس می‌کنند که زبان‌شناسان مستقل و متفاوت از سایر زبان‌هاست.

ج) هنجارها: زبان‌ها، برخلاف گویش‌ها دارای هنجارهای گوناگونی هستند و سخنگویان آن‌ها ناگزیر به رعایت آن‌ها هستند. استفاده از پاره گفته با وجود این به جای با این وجود، سؤال کردن به جای سؤال پرسیدن و موارد مشابه (نگاه کنید به (Najafi, 2008)) نمونه‌هایی از این هنجارها در زبان فارسی هستند.

این معیارها نیز دچار اشکال‌های اساسی زیر هستند، از این رو با بهره‌گیری از آن‌ها، نمی‌توان وضعیت بسیاری از گونه‌ها مانند گیلکی را مشخص کرد. اگرچه، گیلکی به عنوان زبان معیار در جامعه زبانی ایران ایفاگر نقش نیست، اما دارای دستور زبان، فرهنگ لغت و ادبیات است. بدیهی است که ادبیات گیلکی به اندازه ادبیات فارسی پربار و گسترده نیست. از آن جاکه گیلکی گونه نوشتاری ندارد، فاقد قواعد نگارشی است. خودمختاری نیز یک معیار غیر عینی است؛ از این رو سخنگویان متفاوت دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به زبان‌شان خواهند داشت. افزون بر این، دیدگاه سخنگویان یک زبان نسبت به زبان‌شان متأثر از شرایط سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی است.

¹ standardization

² autonomy

³ norms

در پیوند با هنجارها نیز می‌توان گفت اگرچه زبان‌های معیار دارای هنجارهای متعددی هستند اما سخنگویان آن‌ها هیچ‌گاه احساس نمی‌کنند که لزوماً باید از آن‌ها پیروی کنند. از این رو، شاهد تخطی از این هنجارها در رسانه‌ها و متون نوشتاری مختلف هستیم. برای نمونه، می‌توان به کارکرد عبارت‌های *با این وجود* و *سؤال پرسیدن* در این حوزه‌ها اشاره کرد. در درون جامعه زبانی ایران نیز، استفاده از این پاره‌گفته‌ها به معنای به‌کارگیری نادرست زبان فارسی نیست.

۳.۲. اعتبار اجتماعی

برخی از زبان‌شناسان تلاش کرده‌اند از طریق اعتبار اجتماعی زبان را از گویش متمایز سازند. به باور آن‌ها، گونه زبانی دارای اعتبار اجتماعی زبان به شمار می‌رود و گونه زبانی فاقد اعتبار اجتماعی گویش انگاشته می‌شود. داشتن گونه نوشتاری رسمی نیز تعیین‌کننده اعتبار اجتماعی است (Hudson, 1996, p. 32). به باور نگارنده، عوامل بیشتری در تعیین اعتبار اجتماعی یک گونه زبانی دخیل هستند و از بین آن‌ها می‌توان دست کم به دو مورد زیر اشاره کرد: الف) بافت-هایی که در آن یک گونه زبانی به کار گرفته می‌شود مانند استفاده یا عدم استفاده آن در نظام آموزشی، تجارت‌های دولتی و خصوصی، روزنامه، صدا و سیما و موارد مشابه، ب) فراگیری آن توسط بچه‌ها به عنوان زبان اول. این معیار کاملاً غیر زبانی است. دو گونه فاقد اعتبار اجتماعی، گویش به شمار می‌روند، حتی اگر فهم متقابل بین سخنگویان آن‌ها وجود نداشته باشد. از این رو، می‌بینیم که آرای مطرح‌شده در تفکیک زبان از گویش در تعارض با یک‌دیگر هستند. زیرا طبق یک معیار غیر زبانی، یک گونه زبانی را باید زبان به شمار آورد و بر پایه یک معیار غیر زبانی دیگر، همان گونه زبانی گویش به شمار می‌آید. یکی دیگر از اشکال‌های اساسی این معیار، عدم توجه به ویژگی‌های زبانی (آوایی، صرفی و دستوری) گونه‌های زبان موجود در یک جامعه زبانی است. به بیانی دیگر، در موارد گوناگونی، گونه‌های زبانی موجود در یک کشور از جنبه ویژگی-های زبانی به قدری متفاوت از زبان(های) رسمی همان کشور هستند که هیچ زبان‌شناسی در زبان بودن آن‌ها تردید ندارد، اما بنا به دلایلی که پیش‌تر مطرح شد، فاقد اعتبار اجتماعی هستند. میزان اعتبار اجتماعی یک گونه زبانی نیز تقریباً از کنترل سخنگویان آن خارج است و عمدتاً متأثر از عوامل سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی است که همگی غیر زبانی به شمار می‌روند. با وجود این، در موارد اندکی مانند فراگیری زبان اول کودکان، سخنگویان زبان می‌توانند نقش عمده‌ای را ایفا کنند. آن‌ها می‌توانند با شناخت مزایای حفظ و فراگیریزبان‌های محلی، تلاش کنند که کودکان آن‌ها این زبان‌ها را به عنوان زبان اول فراگیرند.

بر پایه معیار مورد بحث این بخش، گیلکی را باید گویش قلمداد کرد زیرا شواهد گوناگونی وجود دارد که این گونه زبانی دارای اعتبار اجتماعی نیست. بهره نبردن از گیلکی در نوشتار رسمی، نظام آموزشی، انواع بافت‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و عدم فراگیری آن توسط کودکان به عنوان زبان اول و بسیاری از موارد دیگر نشان می‌دهند که این گونه زبانی در جامعه زبانی و نزد سخنگویان خود فاقد اعتبار اجتماعی است. شایان توجه است که گیلکی به صورت بسیار محدود در سازمان صدا و سیما، نشریه‌های محلی و ادبیات به کار می‌رود. هر چند این موارد، بنا به دلایل گوناگون، سبب افزایش اعتبار اجتماعی آن نگشته‌است. اخباری که از شبکه محلی صدا و سیما به زبان گیلکی پخش می‌شود، بسیار متأثر از زبان فارسی است و از ساخت‌ها و واژگان اصیل گیلکی در آن بهره گرفته نمی‌شود. در بخش (۳)، نشان می‌دهیم که گیلکی دارای ویژگی‌های زبانی متفاوت با فارسی است و این تفاوت‌ها می‌توانند تأثیر بسزایی بر فهم متقابل بین سخنگویان آن‌ها داشته باشد.

۲.۴. اندازه

اندازه، نیز به عنوان معیاری دیگر برای تفکیک بین زبان و گویش مطرح شده‌است. بر اساس این معیار، زبان از گویش بزرگتر و دارای عناصر بیشتری است (Hudson, 1996, p. 32). این معیار بسیار مبهم است. زیرا به روشنی معلوم نیست کدام جنبه زبان از گویش بزرگتر است. به نظر می‌رسد که دست کم تعداد واژگان و شمار سخنگویان در این مسأله تعیین کننده باشند. بنابراین انتظار می‌رود که زبان، واژگان و سخنگویان بیشتری نسبت به گویش داشته باشد. مدرسی (Modaresi, 2008, p. 139) این معیار را به درستی به چالش می‌کشد. به گمان وی، واژگان گسترده یا محدود امری نسبی است. یک گونه زبانی ممکن نسبت به گونه دیگر واژگان گسترده‌تری داشته باشد اما نسبت به گونه سوم واژگان آن محدودتر باشد. به همین ترتیب، گونه‌هایی با تعداد سخنگوی زیر هزار نفر زبان به شمار آمده‌اند اما از سوی دیگر گونه‌هایی وجود دارند که با هزاران سخنگو گویش به حساب می‌آیند.

از جنبه ماهیت، این معیار نیز کاملاً غیر زبانی است. گیلکی سخنگویان کمتری نسبت به زبان فارسی دارد اما از این جنبه، دست کم نسبت به برخی از گونه‌های موجود در ایران جایگاه بهتری دارد. نکته‌ای که در این میان از یاد برده شده، این است که انتظار می‌رود که گونه معیار که در بافت‌های گوناگونی کاربرد دارد و مراحل معیارسازی را پیموده‌است از جنبه تعداد واژگان، سخنگویان و موارد مشابه از گونه‌های غیر معیار بزرگتر باشد. بدیهی است که انتخاب گونه معیار

عمدتاً تحت تأثیر عوامل زبانی نیست، بلکه نقش عوامل غیرزبانی مانند عوامل سیاسی و اجتماعی در انتخاب آن بسیار چشمگیر است. از این رو، مقایسه زبان معیار و گونه‌های غیر معیار در یک جامعه زبانی و تعیین وضعیت آن‌ها (اینکه زبان هستند یا گویش) بر اساس اندازه، قانع کننده نخواهد بود. ناگفته پیداست که یافته‌های به دست آمده از به کارگیری این معیار غیر زبانی با یافته‌های برآمده از دیگر معیارهای غیرزبانی ضرورتاً یکسان نیستند.

۲.۵. نظام نوشتاری

یکی دیگر از معیارهای مطرح شده در زبان شناسی اجتماعی برای تفکیک زبان از گویش بهره‌گیری یا عدم بهره‌گیری از نظام نوشتاری یکسان است؛ به این معنا که گونه‌هایی که از نظام نوشتاری واحدی بهره می‌گیرند گویش‌های یک زبان به شمار می‌آیند، در مقابل، گونه‌هایی که نظام نوشتاری متفاوتی دارند زبان‌های جداگانه به شمار می‌آیند. به گمان مدرسی (Modaresi, 2008, p. 139)، این معیار دچار اشکال‌های اساسی است، زیرا بر پایه این معیار باید فارسی و عربی را گویش‌های یک زبانی انگاشت. این در حالی است که این دو، زبان‌های جداگانه‌ای به شمار می‌آیند و به خانواده‌های زبانی متفاوتی نیز تعلق دارند. شایان توجه است یافته‌های به دست آمده از این معیار غیرزبانی در تعارض با نتایج بیشتر معیارهای غیرزبانی مطرح شده قرار دارد. این موضوع نشان می‌دهد که مسأله این پژوهش - تفکیک زبان از گویش - دارای پیچیدگی‌های ویژه‌ای است و معیارهای پیشنهادی نه تنها مکمل یک‌دیگر نیستند بلکه در بیشتر موارد در تعارض هستند.

۳. تفکیک زبان از گویش: بررسی وضعیت گونه گیلکی

در این بخش تلاش می‌کنیم که از دو دیدگاه زبان‌شناختی و غیر زبان‌شناختی به تمایز بین زبان و گویش با تمرکز بر داده‌های گیلکی و فارسی معیار پردازیم. از دیدگاه زبانی، با طرح شواهد آوایی، صرفی، نحوی، معنایی / کاربردشناختی استدلال می‌کنیم که گیلکی، از این منظر، زبان است. همچنین، با طرح شواهد غیرزبانی و با تأکید بر کارکردهای گیلکی در جامعه زبانی نشان می‌دهیم که گیلکی، از منظر غیر زبانی، گویش است.

۳.۱. معیارهای غیرزبانی

در بخش دو، به گستردگی برخی از معیارهای معتبر مطرح شده برای جداسازی زبان از گویش را مرور کردیم. با طرح شواهدی نشان دادیم که هر کدام از آن‌ها داری نارسائی‌های ویژه‌ای هستند و

از این رو، سودمندی آن‌ها برای حل مسأله اصلی مورد تردید است. به باور برخی از زبان‌شناسان (نگاه کنید به (Sadeghi, 1970; Modaresi, 2008, p. 139))، این مسأله باید در محدوده یک کشور یعنی درون یک مرز سیاسی و با توجه به شرایط حاکم زبانی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی آن بررسی شود. بدیهی است که مرزهای زبانی ضرورتاً با مرزهای سیاسی یکسان نیستند. بنابراین، یافته‌های به دست آمده از این بررسی بدون تردید چالش برانگیز خواهد بود و تضمینی در شکل‌گیری اتفاق نظر در مورد آن وجود نخواهد داشت.

از دیدگاه غیر زبانی، وضعیت یک گونه زبانی با توجه به شرایط حاکم غیر زبانی و با توجه به کارکرد همان گونه در جامعه زبانی تعیین می‌شود و تفاوت‌های زبانی (آوایی، صرفی، دستوری) از اهمیت چندانی برخوردار نیستند. گونه‌های غیر معیار در یک جامعه زبانی که به عنوان زبان ملی و رسمی کاربرد ندارند و هم‌خانواده با زبان معیار همان کشور هم هستند معمولاً به عنوان گویش-های زبان معیار همان جامعه به شمار می‌آیند. از این دیدگاه، با توجه به کارکرد گیلکی در بافت-های بسیار محدود در جامعه زبانی، باید این گونه زبانی را گویش انگاشت، زیرا این گونه زبانی در ایران گونه غیر معیار به شمار می‌رود و به عنوان زبان رسمی و اداری کاربرد ندارد. همچنین اینکه گیلکی و فارسی معیار به یک خانواده زبانی تعلق دارند سبب تقویت این دیدگاه دست کم در نزد افراد غیرمتخصص گشته است. این نتیجه را می‌توان به سایر زبان‌های محلی موجود در ایران مانند مازندرانی، سمنانی، تالشی، تاتی، لری و موارد مشابه نیز تعمیم داد. بر پایه این دیدگاه، ترکی آذربایجانی در ایران زبان به شمار می‌آید نه گویش. زیرا این گونه زبانی اگر چه به عنوان زبان ملی، رسمی و اداری در ایران ایفاگر نقش نیست، اما به خانواده زبانی متفاوتی از خانواده زبانی فارسی تعلق دارد.

همان گونه که پیش‌تر گفته شد، کارکرد گونه‌های زبانی در درون یک جامعه زبانی بر پایه عوامل زبانی تعیین نمی‌شود، بلکه به شدت متأثر از عوامل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی است و تمام آن‌ها ماهیت غیرزبانی دارند. جوامعی وجود دارد که با تغییر شرایط سیاسی و فرهنگی، کارکرد و وضعیت برخی از گونه‌ها نیز دچار تحول شده است و این را می‌توان به عنوان یکی از نارسائی‌ها این رویکرد به شمار آورد.

۲.۳. معیارهای زبانی

در بخش پیشین، نشان دادیم که گونه گیلکی از منظر غیرزبانی و بر اساس کارکرد در جامعه گویش قلمداد می‌شود نه زبان. در این بخش، از دیدگاه زبان‌شناختی به بررسی وضعیت گونه

گیلگی می‌پردازیم. دیدگاه حاکم در زبان‌شناسی اجتماعی این است که اگر دو گونه زبانی با یکدیگر تفاوت‌های آوایی، صرفی و دستوری داشته باشند و فهم متقابل نیز بین سخنگویان آنها برقرار نباشد، می‌توان آن دو گونه را زبان‌های جداگانه به شمار آورد. هر چند، اگر فهم متقابل میان سخنگویان آنها ممکن باشد باید آن‌ها را گویش‌های یک زبان قلمداد کرد. در این پژوهش نیز از همین دیدگاه پیروی شده است. به این ترتیب، در این بخش، با طرح شواهد گوناگون آوایی، صرفی، نحوی و معناشناختی / کاربردشناختی استدلال می‌کنیم که گیلگی از منظر زبانی دارای تفاوت‌های قابل توجهی با زبان فارسی است. به همین سبب، فارسی‌زبانان به آسانی قادر به فهم سخنگویان گیلگی نیستند. در این صورت می‌توان نتیجه گرفت که گیلگی از دیدگاه زبانی، زبان به شمار می‌آید و بی‌دلیل نیست که زبان‌شناسان در سراسر جهان نیز اصطلاح زبان را برای این گونه زبانی به کار برده‌اند. شایان توجه است که یافته‌های به دست آمده از بررسی وضعیت گیلگی از دیدگاه غیرزبانی با نتایج بررسی آن از دیدگاه غیرزبانی در تعارض هستند. البته این تعارض را می‌توان به دلیل ماهیت کاملاً متفاوت این دو رویکرد، طبیعی تعبیر کرد. مدرسی (Modaresi, 2008, p. 133) نیز بیان می‌کند معیار زبانی و غیرزبانی برای تشخیص زبان از گویش نه مطلق هستند و نه بر یکدیگر منطبق، و در برخی موارد حتی در تعارض با یکدیگر قرار دارند. دو گونه زبانی ممکن است بر اساس معیارهای غیرزبانی گویش به شمار می‌آیند اما بر پایه معیارهای زبانی، زبان انگاشت و برعکس.

پیش از پرداختن به جزئیات تفاوت‌های زبانی بین فارسی معیار و گیلگی باید تأکید شود که گیلگی دارای گونه‌های متفاوتی است و تفاوت‌های زبانی گوناگونی میان آن‌ها مشاهده می‌شود. از این رو، نگارنده ناگزیر می‌بایست یکی از آن‌ها را انتخاب می‌کرد. گونه‌ای که در این پژوهش انتخاب، و تفاوت‌های آن با فارسی معیار بررسی شده است، گیلگی اشکورات است. گیلگی متعلق به گروه زبان‌های شمال غربی است. گیلگی اشکورات به عنوان یکی از گونه‌های گیلگی در برخی از مناطق شهرستان رودسر و املش، به ویژه، منطقه اشکورات رایج است. می‌توان گفت که این گونه با شمارش افرادی که از مناطق اشکورات مهاجرت کرده‌اند حدود سی هزار نفر سخنگو دارد. از دیرباز جمعیت منطقه اشکورات به سبب کمبود امکانات مختلف رو به کاهش بوده است. متأسفانه این گونه زبانی، همانند سایر گویش‌ها و زبان‌های ایرانی قطعاً در معرض نابودی است. عدم فراگیری این گونه زبانی توسط کودکان را می‌توان به یکی از شواهد مهم در تأیید این موضوع مطرح کرد.

۱.۲.۳. شواهد آوایی

تمام آواهایی که در فارسی معیار به کار می‌روند، در زبان گیلکی نیز وجود دارند، اما عکس آن درست نیست. چندین واژهٔ پر کاربرد گیلکی اشکورات در فارسی معیار کاربرد ندارند. در فارسی معیار، تمام واژه‌های پیشین غیر گرد و تمام واژه‌های پسین گرد هستند. در گونه گیلکی اشکورات تمام واژه‌های موجود در فارسی، نیز کاربرد دارند، اما در این گونه واژه‌های پیشین ضرورتاً غیر گرد و واژه‌های پسین ضرورتاً گرد نیستند. واژه‌های پیشین و گرد نیز در واژگان گوناگونی به چشم می‌خورند. این واژه‌ها با اشاره به مشخصه‌های متمایز کننده و چند نمونه در زیر معرفی می‌شوند:

۱. /y/: پیشین، افراشته، گرد، در داده‌هایی مانند:

/tyl/ گیل

/tyndyr/ تنور

/dy/: دود

/lyk/ سوراخ

/dykon/ دکان، مغازه

/sy/: تپه کوچک

/tydʒ/: میوهٔ به

/pytʃə/: گربه

/kyfi/ کدو

/my/: مو

۲. /ø/: پیشین، میانی، گرد، در داده‌هایی مانند:

/zørdʒe/: زرچوبه

/møløm/: کرم

/lyløn/: آفتابه

/kyløbidʒ/: مایه‌تابه

/rørisə/: به‌هم‌ریخته، نامرتب

/pørzon/: پیروز

۳. /ə/: مرکزی، میانی، در داده‌هایی مانند:

/tʃəkən/: فک

/kərk/: مرغ

/tʃəlk/: چرک

/kətəra/: کف‌گیر

/səs/: بی‌نمک

/mələzi/: ملاحظه

بی‌تردید، کاربرد بالای این گونه واژه‌ها در واژه‌های گوناگون از گیلکی اشکورات می‌تواند بر فهم متقابل بین سخنگویان این گونه و فارسی معیار تأثیر بسزایی داشته باشد. بدیهی است که این فهم تقریباً یک‌سویه یا نامتقارن خواهد بود، زیرا بیشتر سخن‌گویان گیلکی اشکورات به دلیل کاربرد وسیع زبان فارسی به عنوان گونه معیار در بافت‌های گوناگون ناگزیر به آن تسلط پیدا کرده‌اند. این در حالی است که سخنگویان زبان فارسی قادر به درک گونه گیلکی اشکورات نیستند و به احتمال فراوان فقط یک درک حداقلی در بسیاری از بافت‌ها وجود دارد. بخشی از

وجود این فهم یک‌سویه متأثر از واکه‌هایی است که معرفی شدند. وجود این گونه واکه‌ها، بر تلفظ واژه‌ها تأثیر بسزایی دارد و درک حتی واژه‌های یکسان بین این دو زبان را برای فارسی‌زبانان دشوار می‌سازد. شایان توجه است که واکه‌های پیشین و گرد در گونه گیلکی رشت که به دلیل رواج آن در مرکز استان و مناطق هم‌جوار بیشترین تأثیر را از فارسی پذیرفته‌است، کاربردی ندارند. همچنین، این تفاوت بر فهم میان سخنگویان گونه‌های گیلکی رشت و اشکورات تأثیر می‌گذارد. بدیهی است که تشخیص میزان دقیق فهم متقابل میان سخنگویان فارسی معیار و گیلکی و همچنین مابین سخنگویان گونه‌های مختلف گیلکی را می‌توان با انواع روش‌های میدانی انجام داد. بررسی فرایندهای واجی یک زبان نیز در پژوهش‌های زبان‌شناسی بسیار اهمیت دارد. کردزعفرانلو کامبوزیا و شعبانی (KordeZafaranluKambuzia & Shabani, 2007) توصیف و تحلیلی از برخی از فرایندهای واجی موجود در گونه گیلکی اشکورات^۱ را به دست داده‌اند. همگونی (همگونی همخوان‌ها، هماهنگی واکه‌ها)، حذف، تبدیل خوشه‌های [nn-] به صورت [-nd-]، تضعیف، قلب، کشش جبرانی، تبدیل همخوان /r/ به همخوان /l/ و تبدیل واکه /d/ به واکه /o/ از فرایندهایی هستند که در مقاله آن‌ها با طرح شواهد کافی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته‌اند. یکی از ویژگی‌های اساسی این پژوهش آن است که فرایندهای واجی موجود در این گونه زبانی مستقل از زبان فارسی تحلیل شده‌اند؛ روالی که کمتر در پژوهش‌های واج‌شناسی در زبان‌های محلی ایران دنبال می‌شود (برای نمونه نگاه کنید به (Gholifamian & Basirat, 2014)). شایان توجه است که تحلیل فرایندهای واجی یک گونه زبانی مستقل از گونه معیار همان جامعه زبانی مبین استقلال زبانی آن گونه است. پرداختن به جزئیات این پژوهش از چارچوب مقاله حاضر خارج است.

۲.۲.۳. شواهد صرفی

در زبان‌شناسی، بررسی ساختار درونی واژگان یک زبان نیز از اهمیت بالایی برخوردار است. تفاوت‌های صرفی گوناگونی میان گونه گیلکی اشکورات و فارسی معیار وجود دارد. از آن‌جا که هدف این بخش تنها طرح شواهدی از تفاوت‌های صرفی این دو گونه زبانی است، فقط به دو مبحث وندهای گذشته ساز و افعال پیشوندی می‌پردازیم.

^۱ اگر چه در این مقاله از اصطلاح گویش گیلکی رودسر استفاده شده‌است، اما شواهد مطرح‌شده در آن متعلق به گونه گیلکی اشکورات است. بهتر بود در این مقاله از اصطلاح گیلکی اشکورات استفاده می‌شد، زیرا حتی بین گیلکی اشکورات و آن گونه گیلکی که در مرکز شهر رودسر رواج دارد نیز تفاوت‌های زبانی (به ویژه آوایی) وجود دارد.

۱. وندهای گذشته ساز: /-d/، /-t/، /-id/ و /-ad/ به عنوان وندهای گذشته ساز در زبان فارسی به شمار می‌روند (Bateni, 2001)، که به ترتیب در فعل‌های گذشته کشت، خورد، خوابید و ایستاد به کار رفته‌اند. پژوهش‌های انجام‌شده در پیوند با فعل‌های گذشته گیلکی (Sabzalipour, 2012; Samiai Gilani, 2001; Bakhshzad Mahmudi, 2006; Sartippour, 1990) توصیف درستی از وندهای گذشته‌ساز به دست نداده‌اند. همان گونه که در نمونه‌های زیر نشان داده شده‌است، در افعال غیر پیشوندی گذشته زبان گیلکی، پیشوند /-bə/ (که تکواژ گونه‌هایی دارد) پیش از ستاک و وندهای /t/ و /d/ پس از ستاک ظهور می‌یابند.^۱

۴.

نوشتی: be-nivɪf-t-i: بکندم bə-kən-d-əm

- گذشته -- پیشوند کن

د.م- گذشته ۱.م- پیشوند نویس

خوردم: bo-xor-d-əm

ا.ج- گذشته ۱.م- پیشوند انداز- گذشته -- پیشوند خور

نداختیم: be-gen-t-im

در پژوهش‌های پیشین، گفته شده‌است که فعل‌های غیر پیشوندی گذشته در زبان گیلکی از طریق پیشوند /-bə/ به همراه ستاک گذشته و شناسه ساخته می‌شود. در مورد ماهیت پیشوند /-bə/ و انواع وندهای گذشته ساز و مهم‌تر از همه در مورد رابطه این پیشوند و وندهای گذشته‌ساز تبیینی صورت نگرفته‌است. در این زمینه، می‌توان این فرضیه را مطرح کرد که تکواژ گذشته در این نوع افعال به صورت پیراوند ظاهر می‌شود. به این صورت که پیشوند /-bə/ به عنوان بخشی از وند پیش از ستاک و /t/ و /d/ به عنوان بخشی دیگر از این وند پس از ستاک ظهور می‌یابند. یک شاهد در رد این فرضیه عدم حضور پیشوند /-bə/ در صورت‌های منفی این گونه افعال است. نمونه‌های زیر را در نظر بگیرید:

۵.

نکندم: nə-kən-d-əm

نخوردم: no-xor-d-əm

ننوشتی: nə-nivɪf-t-i:

ننداخیم: ne-gen-t-im

تعیین نقش و ماهیت این پیشوند و رابطه آن با وندهای گذشته، نیازمند یک پژوهش مستقل و جداگانه است. هدف این بخش طرح تفاوت‌های صرفی بین گیلکی و فارسی معیار است و انتظار می‌رود این تفاوت‌های بر فهم سخنگویان زبان فارسی از گیلکی بی‌تأثیر نباشد.

^۱ حروف اختصاری به کاررفته عبارت اند از: ا.م: اول شخص مفرد؛ د.م: دوم شخص مفرد؛ ا.ج: اول شخص جمع

۲. یکی دیگر از تفاوت‌های بارز صرفی بین این دو گونه زبانی، شمار بالای افعال پیشوندی در گیلکی است. معادل فارسی بخش اعظم این گونه افعال یا یک فعل ساده (غیر پیشوندی) است یا یک فعل مرکب. پیشوندهای پرکاربرد در این نوع افعال گیلکی اشکورات عبارت اند از: /tɒ/, /va/, /vo/, /vi/, /vɒ/, /və/, /ha/, /tʃɒ/, /fə/, /fo/, /fi/, /də/, /di/, /de/, /do/ مشابه. در زیر، برای هر یک از این پیشوندها یک نمونه آورده شده است. شخص، شمار، وجه و زمان فعل به دلیل بی تأثیر بودن آن‌ها در این نمونه‌ها متغیر هستند.

۶.

doxosəm: قایم می‌شوم	dergenim: آویزان می‌کنیم	diʃkinin: بشکنید
dəvaxtən: باختند	fitʃini: جمع می‌کنی	fokonim: می‌ریزیم
fətʃəmən: خم شدند	tʃɒkon: بساز، درست کن	hagirim: می‌گیریم
vərəsın: بلند شوید	vɒbu: باز شد	vigirən: بر می‌دارند
vosonem: پاره کردم	vargentən: پهن کردند	tɒvədin: دور بریزید، پرتاب کنید

سمیعی گیلانی (Samiai Gilani, 2001) کوشش کرده است معادل فارسی این پیشوندها را در زبان فارسی تعیین کند. یکی از رهکارهایی را که می‌توان در تشخیص این گونه افعال بهره گرفت استفاده از وند منفی ساز است. این وند در فعل‌های ساده به عنوان اولین تکواژ ظهور می‌یابد، اما در افعال پیشوندی، پس از پیشوندهای فعلی قرار می‌گیرد. در تمام نمونه‌های بالا نیز این موضوع صدق می‌کند. بدیهی است که هر فارسی‌زبانی بدون آشنایی با گیلکی اشکورات قادر به درک این نمونه‌ها نخواهد بود. از این رو، این تفاوت آشکار صرفی بین این دو گونه زبانی بر فهم فارسی‌زبانان از سخنگویان اینگونه زبانی تأثیرگذار است.

۳.۲.۳. شواهد نحوی

در این بخش، با ارائه شواهد گوناگونی نشان می‌دهیم که تفاوت‌های نحوی گوناگونی مابین فارسی معیار و گیلکی اشکورات وجود دارد و این تفاوت‌ها، بدون شک، بر فهم فارسی‌زبانان از سخنگویان گیلکی اشکورات تأثیر عمده‌ای دارد.

۱. یکی از تفاوت‌های آشکار نحوی مابین فارسی معیار و گیلکی اشکورات، ساخت درونی گروه‌های حرف اضافه‌ای یعنی ترتیب حروف اضافه و گروه‌های اسمی متمم آن‌ها است. در رده-شناسی زبان، از این دیدگاه، زبان‌ها را به دو گروه زبان‌های پیش‌اضافه‌ای و زبان‌های پس‌اضافه‌ای دسته‌بندی می‌کنند. فارسی معیار اساساً زبان پیش‌اضافه‌ای به شمار می‌رود؛ به این معنا که هم

حروف اضافه واقعی مانند *از، تا*، درو موارد مشابه و هم حروف اضافه اسمی^۱ مانند *زیر، روی*، *درون، بالا* و مواردی از این قبیل پیش از متمم اسمی خود ظهور می‌یابند. نمونه‌های زیر را در نظر بگیرید:

۷. از مدیر ۸. تا مدرسه ۹. زیر میز ۱۰. روی دیوار

در این نمونه‌ها، قرار گرفتن حروف اضافه پس از گروه اسمی متمم، سبب زنجیره‌های نادستوری می‌گردد. در مقابل، گیلکی اشکورات عمدتاً زبان پس‌اضافه‌ای به شمار می‌آید. زیرا بیشتر حروف اضافه ضرورتاً پس از گروه اسمی متمم به کار می‌روند و فقط حروف اضافه اندکی مانند *تا* به صورت پیش‌اضافه ظاهر می‌شوند. به نمونه‌های زیر توجه کنید:

۱۱. xɒxur-ə dʒi

از اضافه -خواهر

«از خواهر»

۱۲. miz-ə səɾ

روی اضافه -میز

«روی میز»

۱۳. hasən-ə

به حسن

«به حسن»

۱۴. bɒq-ə men

درون اضافه -باغ

«درون باغ»

۱۵. tɒ bidʒɒɾ

تا شالیزار

«تا شالیزار»

^۱ حرف اضافه واقعی به آن دسته از حروف اضافه گفته می‌شود که عنصر اضافه مابین آن‌ها و متمم آن‌ها بیاید. در مقابل، آن دسته از حروف اضافه که بین آن‌ها و متمم آن‌ها عنصر اضافه به کار نمی‌رود، به حروف اضافه اسمی معروفند.

با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان نتیجه گرفت که از این دیدگاه رده‌شناسی، فارسی معیار و گیلکی اشکورات به دو ردهٔ زبانی متفاوت تعلق دارند.

۲. با بررسی ترتیب قرار گرفتن هسته‌های واژگانی و متمم آن‌ها به یکی دیگر از تفاوت‌های نحوی میان فارسی معیار و گیلکی اشکورات پی می‌بریم. به باور کریمی (Karimi, 2005)، تمام گروه‌های واژگانی جزء گروه فعلی در فارسی معیار هسته آغازین هستند. به بیانی دیگر، در گروه‌های اسمی، صفتی و حرف اضافه‌ای هسته پیش از متمم به کار می‌رود، در صورتی که در گروه فعلی هسته پس از متمم قرار می‌گیرد. در مقابل، همان‌گونه که نمونه‌های زیر نشان می‌دهد، تمام گروه‌های واژگانی گیلکی اشکورات هسته پایانی به شمار می‌آیند. در این نمونه‌ها، به ترتیب هستهٔ اسمی، هستهٔ صفتی، هستهٔ حرف اضافه‌ای و هستهٔ فعلی پس از متمم در جایگاه پایانی گروه به کار رفته‌اند و تغییر ترتیب آن‌ها سبب نادرستی شدن این گروه‌ها می‌گردد.

۱۶. گروه اسمی

lɔku letʃik

روسی دختر

«روسی دختر»

۱۷. گروه صفتی

dərs-ə dʒi bizər

اضافه-درس از بیزار

«بیزار از درس»

۱۸. گروه حرف اضافه‌ای

rizan-ə hamra

اضافه-بچه‌ها با

«با بچه‌ها»

۱۹. گروه فعلی

to:r-ə hamra himə riz ɔɡudən

اضافه-تبر با هیزم خرد کردن

«با تبر هیزم را خورد کردن»

۳. یکی دیگر از تفاوت‌های نحوی مابین فارسی معیار و گیلکی اشکورات، ترتیب قرار گرفتن صفت و پاره‌گفتار معیار مقایسه است. این ترتیب، یکی از ترتیب‌هایی است که در پژوهش‌های

رده‌شناسی مورد توجه قرار گرفته‌است. به باور واحدی لنگرودی (Vahedi Langroudi, 2002)، در زبان فارسی صفت می‌تواند هم پس از پاره‌گفتار معیار مقایسه به کار رود و هم پیش از آن. این وضعیت در نمونه‌های زیر آشکار است.

۲۰. بزرگ‌تر از حسن / از حسن بزرگ‌تر

۲۱. باهوش‌تر از او / از او باهوش‌تر

البته او ادعا می‌کند که قرار گرفتن صفت پیش از عبارت معیار مقایسه ترتیب بی‌نشان و پرکاربردتری است، اما استدلالی در حمایت از این ادعا ارائه نمی‌دهد. همچنین، او بیان می‌کند که در گیلکی، صفت ضرورتاً پس از پاره‌گفتار معیار مقایسه به کار می‌رود و تغییر این ترتیب به نادرستی شدن پاره‌گفته منجر می‌شود. این وضعیت در نمونه‌های زیر نشان داده شده‌است:

۲۲. *hasən-ə dʒi piltər / *piltər hasən-ə dʒi*
 از اضافه-حسن / بزرگ‌تر / بزرگ‌تر از اضافه-حسن
 «از حسن بزرگ‌تر / بزرگ‌تر از حسن»

۲۳. *unə dʒi bəhuftər / *bəhuftər unə dʒi*
 او باهوش‌تر / باهوش‌تر از او
 «از او باهوش‌تر / باهوش‌تر از او»

۴. یکی از ساخت‌های زبان فارسی و سایر زبان‌های ایرانی که در زبان‌شناسی، به ویژه دستور زایشی، بسیار در کانون توجه بوده و تحلیل‌های گوناگون و بحث‌برانگیزی در پیوند با آن ارائه شده، ساخت اضافه است (نگاه کنید به. Samiian, 1994, Ghomeshi, 1997; Larson and Yamakido, 2008; Kahnemuyipour 2014). اضافه واکه فاقد تکیه است که مابین اسم و توصیف‌کننده آن به کار می‌رود. همان‌گونه که نمونه زیر نشان می‌دهد، در صورت حضور چند توصیف‌کننده نیز، اضافه بر تمام آن‌ها جز توصیف‌کننده پایانی ظهور می‌باید.^۱

۲۴. گریه ایرانی سفیدِ مریم

در زبان فارسی، اضافه هرگز به همراه اسم تھی، عناصر پیش‌اسمی مانند اعداد، ضمائر اشاره، سورها، صفت‌فقط یا با هر گونه ترکیبی از این عناصر به کار نمی‌رود^۲ (Kahnemuyipour, 2014).

^۱ شایان توجه است که پس از واکه‌ها، اضافه به صورت /-je/ ظاهر می‌شود و در موارد ویژه‌ای هم می‌تواند تھی باشد.
^۲ پرداختن به جزئیات این مبحث از چارچوب مقاله حاضر خارج است. برای نمونه‌های بیشتر در رابطه با این موضوع، خواننده علاقمند می‌تواند به کهنمویی پور (Kahnemuyipour, 2014) رجوع کند.

2014). همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، تمام گروه‌های واژگانی گیلکی اشکورات هسته پایانی هستند. از این رو، اضافه مابین مضاف الیه و مضاف، صفت و موصوف و گروه اسمی متمم و پس اضافه به کار می‌رود. مثال‌های زیر نمونه‌های از ساخت اضافه در گیلکی اشکورات هستند:

ahməd-ə bili ۲۵

اردک اضافه - احمد

«اردک احمد»

səbz-ə vɒʃ ۲۶

علف اضافه - سبز

«علف سبز»

این نوع اضافه در گونه گیلکی به اضافه معکوس معروف است. با بررسی ساخت اضافه در فارسی و ساخت اضافه معکوس در گیلکی، می‌توان به تفاوت‌های جالب و گوناگونی دست یافت. در این‌جا به آوردن سه مورد بسنده می‌کنیم: الف) در اضافه معکوس گیلکی، مضاف می‌تواند حرکت کند و عنصر اضافه به همراه مضاف الیه باقی بماند (مثال (۲۷)) در صورتی که ابقای عنصر اضافه در زبان فارسی مردود است (مثال (۲۸)).

mɒʃin donəm behruz-i ti xərɒb-ə ۲۷

ماشین می‌دونم اضافه - بهروز است - خراب

«ماشین، می‌دونم مال بهروز خراب است.»

۲۸. *حسن، می‌دونم ماشین /ti/ خرابه.

ب) همان‌گونه که نمونه‌های (۲۹) و (۳۰) نشان می‌دهد، اضافه مابین تمام پس‌اضافه‌های گیلکی و متمم آن‌ها ظهور می‌یابد، در حالی که در زبان فارسی اضافه فقط مابین برخی از پیش‌اضافه‌ها و متمم آن‌ها به کار می‌رود. این وضعیت در نمونه‌های (۳۱) تا (۳۴) مشاهده می‌شود.

fəromərz-ə dʒi/ rə/ hamra/ vər ۲۹

پیش با برای از اضافه - فرامرز

«از / برای / با / پیش فرامرز»

bək-ə men/ bun/ sər ۳۰

روی زیر درون اضافه - بشکه

«درون / زیر / روی بشکه»

۳۱.* از علی ۳۲.* در خیابان ۳۳. زیر سفره ۳۴. بالای کمد
 (ج) همان گونه که نمونه‌های زیر نشان می‌دهند، ظهور اضافه به همراه برخی صفت‌ها در گیلکی اشکورات مردود، و به همراه برخی دیگر از صفت‌ها نیز اختیاری است. در مقابل، اضافه می‌تواند به همراه تمام صفت‌ها در زبان فارسی به کار رود.

xudzur (*ə) ɒrus ۳۵

عروس خوب
 «عروس خوب»

bixijɒl (*ə) ɒdəm ۳۶

آدم بی خیال
 «آدم بی خیال»

sifid (-ə) tomon ۳۷

شلوار سفید
 «شلوار سفید»

ɒrzon (-ə) sɒk ۳۸

کیف ارزان
 «کیف ارزان»

البته با وجود این تفاوت‌ها، شباهت‌های فراوانی نیز مابین آن‌ها وجود دارد. برای نمونه، اضافه معکوس در گیلکی اشکورات نیز همانند زبان فارسی به همراه اسم تھی، عناصر پیش‌اسمی مانند اعداد، ضمائر اشاره، سورها، صفت فقط یا با هر گونه ترکیبی از این عناصر به کار نمی‌رود. تبیین شباهت‌ها و تفاوت‌های ساخت مورد اشاره در این دو گونه زبانی نیازمند انجام پژوهش‌های مستقل است.

۵. فارسی معیار و گیلکی اشکورات از جنبه ساخت مبتداسازی گسسته تفاوت‌های چشمگیری را نشان می‌دهند. همان گونه که در نمونه زیر مشاهده می‌شود، در گیلکی اشکورات ساخت ملکی می‌تواند گسسته شود و در اثر آن مملوک در جایگاه نخست جمله قرار می‌گیرد و مالک در جایگاه اصلی خود باقی می‌ماند (Kahnemuyipour & Shabani, 2018a).

mu donəm ti mɒʃin xərɒb-ə (الف. ۳۹)

من می دونم ماشین مال تو است-خراب

«من می دونم ماشین تو خراب است.»

mɒʃin_i, mu don-əm ti t_i xərɒb-ə (ب)

کهنموئی پور و شعبانی (همان) با طرح شواهد گوناگون استدلال می کنند که ساخت ملکی گسسته در گیلکی اشکورات حاصل عملکرد حرکت است. پس از حرکت مملوک در این ساخت، در جایگاه اصلی آن ضمیر تکراری^۱ قرار نمی گیرد.^۲ در دیگر گونه های گیلکی، به ویژه گیلکی رشت، حرکت مملوک در ساخت ملکی گسسته در صورتی امکان پذیر است که ضمیر تکراری (/ʃin/) در جایگاه اصلی آن قرار گیرد. عدم حضور این ضمیر تکراری سبب نادستوری شدن این ساخت می گردد. این وضعیت در نمونه زیر از گیلکی رشت نشان داده شده است:

man də:nəm ti ti mɒʃin xərɒb-ə (الف. ۴۰)

من می دونم ماشین مال تو است -خراب

«من می دونم ماشین تو خراب است.»

mɒʃin man də:nəm ti *(ʃin) xərɒb-ə (ب)

(Kahnemuyipour and Shabani, 2018b)

کهنموئی پور و شعبانی (Kahnemuyipour and Shabani, 2018b) با چندین استدلال نشان می دهند که ساخت ملکی گسسته با ابقای ضمیر تکراری در گیلکی رشت، برخلاف ساخت ملکی گسسته بدون ابقای ضمیر تکراری در گیلکی اشکورات، حاصل حرکت مملوک نیست. بلکه این عنصر در جایگاه آغازین جمله اشتقاق در پایه می یابد. به این ترتیب، می بینیم که حتی بین گونه های مختلف گیلکی نیز نه تنها تفاوت های آوایی، صرفی بلکه تفاوت های نحوی نیز وجود دارد. در دستور زایشی، گیلکی نیز همانند سایر زبان های ایرانی به عنوان یک زبان بررسی نشده به شمار می آید. بی تردید، با بررسی بیشتر گونه های مختلف گیلکی، می توان به تفاوت های نحوی بیشتری بین آن ها و همچنین بین گیلکی و فارسی معیار پی برد.

^۱ resumptive pronoun

^۲ در صورتی که مالک یک اسم خاص مختوم به واکه مانند علی، مرتضی و موارد مشابه باشد، پس از حرکت مملوک در جایگاه اصلی آن ضمیر تکراری /ʃe/ یا /ʃin/ قرار می گیرد.

همان گونه که جمله (۳۵ ب) نشان می دهد گسسته کردن ساخت ملکی بدون ابقای ضمیر تکراری در زبان فارسی ناپذیرفتنی است (Kahnemuyipour and Shabani, 2018a). هر چند، همان گونه که در نمونه (۳۵ ج) آشکار است، گسسته کردن ساخت ملکی در زبان فارسی با درج مال ممکن است (Kahnemuyipour and Shabani, 2018b).

۴۱. الف) من میدونم ماشین تو خرابه.

ب) ماشین؛ من میدونم (-)ti تو خرابه.

ج) ماشین، من میدونم مال تو خرابه^۱.

۶. با بررسی ساخت های غیرشخصی فارسی معیار و گیلکی اشکورات می توان به یکی دیگر از تفاوت های نحوی بین این دو گونه زبانی پی برد. جمله های (۴۲) و (۴۳) به ترتیب نمونه هایی از این ساخت در فارسی معیار و گیلکی اشکورات هستند.

۴۲. من گرسنه ام هست.

۴۳. mər vəʃnə hisə

مرا گرسنه هست

«من گرسنه ام هست.»

با بررسی دقیق تر جمله های بالا می توان به تفاوت ها زیر دست یافت: ۱. فاعل ظاهری در نمونه فارسی به صورت ضمیر فاعلی، اما در نمونه گیلکی اشکورات به صورت ضمیر مفعولی ظهور یافته است، ۲. در نمونه (۴۲)، واژه بست /m/ به صورت اجباری به سازه غیر فعلی گرسنه پیوسته شده است، اما در نمونه (۴۳)، واژه بست به سازه غیر فعلی پیوسته نشده است و حضور این گونه واژه بست ها در این ساخت گیلکی ناپذیرفتنی است، ۳. به باور واحدی لنگرودی (Vahedi, 2006)، وجود فاعل ظاهری در جمله های غیرشخصی فارسی اجباری نیست. برای نمونه در جمله (۴۲)، من به صورت اختیاری ظهور یافته است. در مقابل، حضور فاعل ظاهری در ساخت غیرشخصی گیلکی اشکورات اجباری است و حذف آن سبب نادرستی شدن جمله ها می گردد. بنابراین حذف /mər/ در مثال (۴۳) مجاز نیست. البته، شباهت های اندکی نیز بین ساخت غیرشخصی این دو گونه زبانی نیز وجود دارد. برای نمونه، در جمله های (۴۲) و (۴۳) فعل با فاعل ظاهری هر دو جمله مطابقت ندارد، بنابراین فاعل ظاهری این جمله ها در جایگاه فاعل قرار ندارد. شایان توجه است که شباهت و تفاوت های مطرح شده در مورد جمله های (۴۲) و (۴۳) قابل تعمیم

^۱ کهنمویی پور و شعبانی (Kahnemuyipour and Shabani, 2018b) با ارائه شواهد گوناگونی نشان می دهند که این گونه جمله های زبان فارسی مستلزم اشتقاق در پایه شدن مملوک در جایگاه آغازین جمله است.

به تمام جمله‌های غیرشخصی این دو گونه زبانی است. تحلیل‌های متفاوتی پیرامون این ساخت در این دو گونه زبانی صورت گرفته است. بررسی و نقد آن‌ها از چارچوب مقاله حاضر خارج است. خواننده علاقه‌مند می‌توان برای آشنایی با بسیاری از این تحلیل‌ها به واحدی لنگرودی (همان) مراجعه کند.

۳.۲.۴. شواهد معناشناختی / کاربردشناختی

یکی از تفاوت‌های چشم‌گیر در حوزه معناشناسی و کاربردشناسی میان فارسی معیار و گیلکی اشکورات در واژه‌هایی نهفته است که در گیلکی اشکورات هم به صورت نشان‌دار به کار می‌روند و هم به صورت بی‌نشان. این در حالی است که در فارسی معیار این واژه‌ها ضرورتاً به صورت نشان‌دار کاربرد دارند. /pəsər/ به معنای پسر و /mərəkə/ به معنای مرده نمونه‌هایی از این واژه‌ها هستند. در کاربرد نشان‌دار، این گونه واژه‌ها برای نسبت دادن به جنسیت مذکر مورد استفاده قرار می‌گیرند. هر چند، این واژه‌ها یک کارکرد بی‌نشان نیز دارند، به این معنا که در بافت‌هایی می‌توان از آن‌ها برای نسبت دادن به هر دو جنسیت (مذکر و مؤنث) استفاده کرد. به نمونه‌های زیر توجه کنید:

۴۴. hanə, pəsər, tʃər tʃəft noxori?

نمی‌خوری نهار چرا پسر حنا

«حنا، پسر، چرا نهار نمی‌خوری؟»

۴۵. tʃər handi zərə fətərki? mərəkə azet nokon.

نکن اذیت مرده می‌پری زهرا ایتقدر چرا

«چرا ایتقدر به زهرا می‌پری؟ مرده رو اذیت نکن»

این واژه‌ها نه فقط در فارسی معیار بلکه در دیگر گونه‌های گیلکی مانند گیلکی رشت کاربرد بی‌نشان ندارند و آن‌ها را نمی‌توان به جنسیت مؤنث نسبت داد.

در بخش (۳)، تلاش شد با طرح شواهد گوناگون آوایی، صرفی، نحوی و معناشناختی / کاربردشناختی نشان دهیم که گیلکی اشکورات و فارسی معیار دارای تفاوت‌های زبانی چشمگیری هستند. بی‌تردید، این تفاوت‌ها سبب می‌گردد که فارسی زبانان به آسانی قادر به فهم سخنگویان گیلکی اشکورات نباشند. در این بخش، حتی در برخی موارد نشان دادیم که مابین گونه‌های مختلف گیلکی نیز این تفاوت‌های زبانی مشاهده می‌شود. بنابراین، از دیدگاه زبان‌شناختی می‌توان گیلکی را یک زبان در نظر گرفت و این زبان دارای گویش‌های ویژه خود

مانند گیلکی اشکورات، گیلکی رشت و موارد مشابه است. فرضیه‌ای که می‌توان در این زمینه مطرح کرد این است که اگرچه، گویش‌های گوناگون گیلکی دارای تفاوت‌های زبانی (آوایی، صرفی، نحوی و معناشناختی / کاربردشناختی) هستند، اما فهم متقابل بین سخنگویان آن‌ها وجود دارد.

۴. نتیجه‌گیری

در این مقاله، نخست، نشان دادیم که معیارها و آرای پیشین در پیوند با تمایز بین زبان و گویش بحث‌انگیز و ناسازگار هستند. از این رو، می‌توان گفت که هیچ‌گونه اتفاق نظریمابین زبان‌شناسان در مورد معیار و یا معیارهایی که بتوان بر اساس آن‌ها وضعیت گونه‌های زبانی را مشخص کرد، وجود ندارد. سپس، از دو دیدگاه زبان‌شناختی و غیرزبان‌شناختی به وضعیت گونه گیلکی پرداختیم. یافته‌های به دست آمده از این دو بررسی در ناسازگاری با یکدیگرند؛ به این صورت که، با توجه به شرایط حاکم زبانی، اجتماعی، سیاسی و با توجه به کارکرد گیلکی در جامعه زبانی ایران، این گونه زبانی از دیدگاه غیر زبان‌شناختی گویش به شمار می‌آیند؛ اما از دیدگاه زبان‌شناختی، گیلکی زبان به شمار می‌آید، زیرا تفاوت‌های گوناگون آوایی، صرفی، نحوی و معناشناختی / کاربردشناختی میان گیلکی اشکورات و فارسی معیار وجود دارد. این تفاوت‌ها سبب می‌گردد که فارسی‌زبانان قادر به فهم سخنگویان گیلکی اشکورات نباشند؛ البته عکس آن درست نیست، زیرا بیشتر سخنگویان زبان‌های محلی ایران به سبب کاربرد گسترده زبان فارسی به عنوان گونه معیار در بافت‌های گوناگون ناگزیر به آن تسلط پیدا کرده‌اند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، می‌توان در نهایت یک رویکرد نیز در پیوند با مسئله این پژوهش مطرح کرد و در پژوهش‌های آتی آن را ارزیابی کرد. فهم متقابل دارای درجاتی است و به میزان تفاوت‌های زبانی دو گونه زبانی وابسته است. به این صورت که هرچه تفاوت‌های زبانی دو گونه زبانی گسترده‌تر باشد، اساساً فهم متقابل بین سخنگویان آن کمتر می‌شود و برعکس. به این ترتیب، می‌توان تفاوت میان زبان و گویش را از دیدگاه زبان‌شناختی یک پیوستار در نظر گرفت و در این پیوستار، وضعیت دو گونه زبانی بر اساس میزان تفاوت‌های زبانی آن دو و درجه فهم متقابل بین سخنگویان آن‌ها تعیین می‌شود. یکی از برتری‌های این رویکرد آن است که دیگر ضرورتی ندارد که دو حالت (یا زبان یا گویش) در نظر گرفت، بلکه حالت‌های بینابینی نیز وجود دارد.

شایان توجه است که یافته‌های این گونه پژوهش‌ها می‌تواند در برانگیزاندن سخنگویان گیلکی اشکورات به کوشش برای زنده نگه داشتن این گونه زبانی از طریق فراگیری آن توسط کودکان به عنوان زبان اول و گسترش کارکرد گیلکی به عنوان بخشی از هویت سخنگویان در جامعه زبانی نقش بسزایی برعهده داشته باشد.

فهرست منابع

- باطنی، محمدرضا (۱۳۸۰). توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی. چ ۱۱. تهران: امیرکبیر.
- بخش‌زاد محمودی، جعفر (۱۳۸۵). دستور زبان گیلکی. رشت: نشر گیلکان.
- سبزعلی‌پور، جهان‌دوست (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی ساخت فعل در گویش‌های تاتی، تالشی و گیلکی. رشت: انتشارات دانشگاه گیلان.
- سرتیپ‌پور، جهانگیر (۱۳۶۹). ویژگی‌های دستوری و فرهنگ واژه‌های گیلکی. رشت: گیلکان.
- سمیعی گیلانی، احمد (۱۳۸۰). پیشوندهای فعلی در گویش گیلکی و راه‌های بازشناسی آن‌ها. مجموعه مقالات نخستین هم‌اندیشی گویش‌شناسی ایران. به کوشش حسن رضائی باغبیدی. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی. صص ۲۸۵-۲۹۹.
- صادقی، علی‌اشرف (۱۳۴۹). «زبان فارسی و گونه‌های مختلف آن». فرهنگ و زندگی. شماره ۲. صص ۶۱-۶۶.
- قلی‌فامیان، علیرضا و وحید بصیرت (۱۳۹۳). «تحلیل فرایندهای آوایی گویش گیلکی بر مبنای اطلس زبانی». زبان پژوهی. شماره ۱۳. صص ۹۱-۱۱۰.
- کردزعفرانلو کامبوزیا، عالیبه و منصور شعبانی (۱۳۸۶). «برخی از فرایندهای واجی در گویش گیلکی رودسر». زبان و زبان‌شناسی. شماره ۳. دوره ۵. صص ۲۱-۳۸.
- مدرسی، یحیی (۱۳۸۷). درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان. چ ۲. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نجفی، ابوالحسن (۱۳۸۷). غلط نویسیم: فرهنگ دشواری‌های زبان فارسی. چ ۱۴. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- واحدی لنگرودی، محمد مهدی (۱۳۸۱). «ترتیب اصلی کلمات در جملات ساده و جفت‌های همبستگی در گویش گیلکی لنگرود». پژوهش زبان‌های خارجی. شماره ۱۳. صص ۱۵۱-۱۷۵.
- واحدی لنگرودی، محمد مهدی (۱۳۸۵). «بررسی ساخت‌های غیرشخصی (قالبی) در چهار گونه زبانی». دستور. شماره ۲. صص ۳۴-۷۰.
- وارداف، رونالد (۱۳۹۳). درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان. ترجمه رضا امینی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

References

- Bakhshzad Mahmudi, J. (2006). *A grammar of Gilaki*. Rasht: Gilakan Publication [In Persian].
- Batani, M. (2001). *A description of the grammatical structures of Persian*. Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Bell, R. T. (1976). *Sociolinguistics: goals, approaches, and problems*. London: Batsford.
- Bobberg, C., Nerbonne, J., & Watt, D. (2018). *The handbook of dialectology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Crystal, D. (2003). *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gholifamian, A., & Basirat, V. (2014). Analysis of phonological processes in Gilaki dialect based on a linguistic atlas. *Journal of Language Research*, 6 (13), 91-110 [In Persian].
- Ghomeshi, J. (1997). Non-projecting nouns and the Ezafe construction in Persian. *Natural Language and Linguist theory*, 15, 729-788.
- Haugen, E. (1966). Dialect, language, nation. *American Anthropologist*, 68, 922-935.
- Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahnemuyipour, A. (2014). Revisiting the Persian Ezafe construction: a roll-up movement analysis. *Lingua*, 150, 1-24.
- Kahnemuyipour, A., & Shabani, M. (2018a). Split noun phrase topicalization in Eshkevarat Gilaki. *The Linguistic Review*, 35 (4), 625-646.
- Kahnemuyipour, A., & Shabani, M. (2018b). Split topicalization with (out) resumption. In E. Dmyterko (Ed.), *Proceedings of the 2018 annual conference of the Canadian Linguistic Association* (pp. 42-55) Ottawa, Toronto: Canadian Linguistic Association.
- Karimi, S. (2005). *A minimalist approach to scrambling: Evidence from Persian*. New York: Mouton de Gruyter.
- Korde Zafaranlu Kambuzia, A., & Shabani, M. (2007). A number of phonological processes of Gilaki dialect in Rudsar. *Language and Linguistics*, 3 (5), 21-38 [In Persian].
- Larson, R., & Yamakido, H. (2008). Ezafe and the deep position of nominal modifiers. In L. McNally, C. Kennedy (Eds.), *Adjectives and adverbs: Syntax, Semantics and Discourse* (pp. 43-70). Oxford: Oxford University Press.
- Modaresi, Y. (2008). *An introduction to sociolinguistics*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies Publication [In Persian].
- Najafi, A. (2008). *Not to write incorrectly: A dictionary of the Persian difficulties*. Tehran: A Center for Academic Publication [In Persian].
- Sabzalipour, J. (2012). *A comparative study of verbs in Tati, Taleshi, and Gilaki dialects*. Rasht: University of Guilan Publication [In Persian].
- Sadeghi, A. A. (1970). The Persian language and its varieties. *Culture and Life*, 2, 61-66 [In Persian].
- Samiai Gilani, A. (2001). Verbal prefixes in Gilaki dialect and some diagnostics for identifying them. In H. Rezaeei Bagh-Bidi (Ed.), *Proceedings of the first conference of Iranian dialectology* (pp. 285-299). Tehran: Academy of Persian Language and Literature [In Persian].
- Samiian, V. (1994). The Ezafe construction: some implications for the theory of X-bar syntax. In M. Marashi (Ed.), *Persian studies in North America* (pp. 17-41). Bethesda: MD.
- Sartippour, J. (1990). *The grammatical structures of Gilaki and a dictionary of its words*. Rasht: Gilakan Publication [In Persian].
- Vahedi Langroudi, M. M. (2002). Basic word order in simple clauses and correlation pairs in Gilaki dialect of Langroud. *Research in contemporary world literature*, 13, 151-175 [In Persian].
- Vahedi Langroudi, M. M. (2006). Template impersonal constructions in four varieties. *Grammar*, 2, 34-70 [In Persian].
- Wardhaugh, R. (2014). *An introduction to sociolinguistics*. (R. Amini, Trans.) Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies Publication [In Persian].

The Distinction Between Language and Dialect: Exploring the State of Gilaki Variety

Mansour Shabani¹

Received: 03/11/2019

Accepted: 10/05/2020

Article Type: Research

Abstract

The distinction between language and dialect is one of the most challenging issues in sociolinguistics and it has been the subject of numerous studies in the sociolinguistic literature of the past several decades. Most communities around the world are either bilingual or multiannual. As such, determining their states has received considerable critical attention.

In spite of the fact that there is only a single standard language (Persian) in Iran, a number of varieties, such as Gilaki, Mazandarani, Tati, Taleshi, Semnani, Lori, Kurdish, etc. are spoken among smaller communities as their means of communication. Whether these varieties are independent languages or dialects of standard Persian (hereafter SP) is a major area of interest within the field of Persian linguistics.

Although different proposals have been made with respect to the distinction between language and dialect and much is currently known about this main issue, none of them is entirely unproblematic. Hence, the criteria by which this issue can be settled have not been clearly established. In other words, there is no consensus on any of them in literature. To explore the state of Gilaki from linguistic and non-linguistic perspectives, this paper intends to critically review the best-known criteria such as mutual intelligibility, standardization, autonomy, norms, prestige, size, and writing systems. The data of this qualitative research are collected via the writer's linguistic intuition and checked with more native speakers and written sources if necessary. It is worth noting that the data presented in this study come from Eshkevarat Gilaki (hereafter EG).

First, we showed that the existing criteria suffer from fundamental shortcomings. As such, the state of Gilaki cannot be determined by taking a single criterion into account. Then, we argued that given the dominant linguistic, social, and political conditions as well as the function of Gilaki in Iranian speech community, this variety is regarded as a dialect from a non-linguistic perspective due to the fact that

¹ Associate Professor, Department of Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan; mshabani@guilan.ac.ir

it neither functions as an official language nor has a different origin from Persian as the standard language in Iran.

From a linguistic perspective focusing on this issue, we followed the approach that if there are a number of linguistic (phonetic, morphological, grammatical) differences between two varieties, there will be two possibilities: 1. Their speakers can understand each other. 2. Their speakers cannot understand each other. In the former case, they are regarded as two distinct languages; while in the latter case, they will be taken as the dialects of the same language. We investigated linguistic differences between EG and SP, focusing on pieces of evidence from phonology, morphology, syntax and semantics/ pragmatics. Phonological differences provided in this paper had to do with a number of sounds in EG including /y/, /ø/, /ə/ which SP lacked. Furthermore, we pointed out that the phonological processes in EG were captured independent of SP. With respect to morphological differences, best attempts were made to shed light on two issues namely past markers and prefixing verbs in this work. Past markers in EG are realized differently from SP. In past verbs of EG, the prefix -bə attaches to the beginning of the stem and past markers, such as /t/ and /d/, etc follow stems. Interestingly, the prefix -bə is absent in negative past verbs beginning with the negative prefix -nə. Another morphological difference discussed in this paper had to do with the high frequency of prefixing verbs in EG whose equivalents in Persian are either a simple verb or a complex predicate. In the section on the syntactic differences, we focused on adpositions, the order of head and complement in lexical phrases, the order of adjective and standard of comparison, Ezafe construction, split topicalization, and impersonal construction coming up with drastic differences between EG and SP. Finally, in the section of semantic/ pragmatic differences, we provided some words of EG which are used both for males and females which is not the case in SP. It is then concluded that all these differences can certainly have a great impact on the mutual intelligibility of their speakers. To be more exact, Persian speakers cannot easily understand EG. By contrast, most EG speakers have a good command of SP as it is used in various contexts including media, educational system, government business, etc.

The findings suggest that Gilaki is a language from a linguistic perspective as there exist a variety of linguistic differences not only between EG and SP but also between different varieties of Gilaki. As such, the findings of exploring the state of a variety from linguistic and non-linguistic perspectives do not necessarily verify each other; rather they can be in conflict.

This study offers some insights into the state of Gilaki in Iran. The findings can make a major contribution to encouraging Gilaki native speakers to attempt to maintain their language and keep it alive by getting their children to acquire it as their first language and making use of it in more contexts.

Keywords: Language, Dialect, Gilaki, Standard Persian, Mutual intelligibility

رابطه متن و تصویر در کتاب‌های انگلیسی «Vision» بر اساس نشانه - معنائشناسی گفتمانی^۱

نسرین تنهایی اهری^۲

حیات عامری^۳

علیرضا عامری^۴

حمیدرضا شعیری^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۲۸

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

مقاله حاضر، به بررسی چگونگی پیوند میان متن تصویری و نوشتاری در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی ویزن، می‌پردازد. به این منظور، از روش نشانه-معنائشناسی گفتمانی و نشانه‌شناسی اجتماعی کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006[1996]) -متأثر از آثار و نگرش مایکل هلیدی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.29939.1826

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب؛ nassrintanhaee@gmail.com

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)؛

h.ameri@modares.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران

جنوب؛ a_ameri@azad.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی زبان و ادبیات فرانسه، استاد گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس؛

shairi@modares.ac.ir

(Halliday, 1994) و به ویژه سه نقش اصلی زبانی مورد نظرش - بهره گرفته شد. پیوسته این مسأله وجود دارد که چگونه بهره‌گیری از متن‌های چندنمایی در کتاب‌های درسی، به ویژه کتاب‌های زبان انگلیسی، سبب سرعت بخشیدن به انتقال مفاهیم و ایجاد انگیزه در فرآیند آموزش می‌گردد. همچنین، بهره‌گیری از این متن‌ها، فرایند یادگیری و آموزش مطالب را بهبود می‌بخشد. این مقاله، با بررسی متن‌های تصویری و نوشتاری می‌کوشد تا درباب تصویرها و متن‌های کتاب‌های زبان انگلیسی ویرژن، تا چه اندازه با الگوهای سه فراتنقش طراحی بصری، معنای بازنمودی، تعاملی و ترکیبی همخوانی دارند. همچنین، چگونه همپوشانی متن‌های تصویری و نوشتاری، فرایند انتقال معنا و دست‌یابی به مفهوم مورد نظر آموزشی را فراهم می‌کند. هدف این پژوهش، بررسی رابطهٔ متن‌های تصویری و نوشتاری است. چرا که چگونگی گزینش متن‌های تصویری همخوان با نوشتار، در کتاب‌های زبان انگلیسی، سبب افزایش درک معنایی دانش‌آموزان و ارائهٔ محتوای معنادار و قابل فهم می‌گردد. در این راستا، کارکردهای متفاوت گفتمانی، اجتماعی، فرهنگی و عاطفی تصویرها بررسی شدند. یافته‌های پژوهش، نشان داد که نبود همپوشانی لازم میان متن تصویری و نوشتاری، آموزش و انتقال معنا را دچار اشکال کرده و در نتیجه هدف مورد نظر آموزش به دست نیامده است.

واژه‌های کلیدی: نشانه-معناشناسی گفتمانی، نشانه‌شناسی اجتماعی، نقش بازنمودی، کتاب‌های ویرژن

۱. مقدمه

تاریخ کتاب‌های جهان و کتاب‌ها و متن‌های ایرانی، نمایانگر استفاده از متن‌های تصویری در کنار متن‌های نوشتاری است که متن‌های تصویری در جهت اهداف زیبایی‌شناختی، آموزش‌دهی و موارد مشابه به متن نوشتاری افزوده می‌شوند. با پیدایش رسانه‌های به روز و جدید، نسل امروزی شاهد پیدایش روزافزون متن‌هایی پیچیده با عنوان متن‌های چندنمایی^۱ اند. در متن‌های چندنمایی همبستگی و ارتباط چند منبع نشانه‌شناختی می‌تواند به معنا شکل و جهت بدهد و زبان در این میان یکی از این چند منبع به شمار می‌رود. در واقع ارتباط خواننده از طریق منبع‌های گوناگون نشانه‌شناختی انجام می‌گیرد که همگی به هم وابسته‌اند و حذف یکی از این منبع‌های نشانه‌شناختی منجر به گسستگی متن و اختلال در شکل‌گیری معنا می‌شود و دریافت مفهوم را دچار اشکال

¹ multimodality

می‌کند. از کنار هم قرار گرفتن تصویر و نوشتار و ارتباط یک‌پارچه میان آن‌ها، متن مشترک به وجود می‌آید، که در صورت انسجام معنایی بین آن دو و ارتباط زبان‌آموزان با موضوع، یادگیری هدایت و کنترل می‌گردد. ارزیابی تصاویر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی با توجه به تأثیر تصاویر آموزشی در سرعت و بهبود بخشیدن به آموزش و فراگیری دانش‌آموزان، انتقال مفاهیم و نیز ایجاد انگیزه و پیشرفتی که به دنبال دارد، همواره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده‌است. امروزه، شکل‌گیری دانش فقط با استفاده از مواد درسی نوشتاری انجام نمی‌گیرد؛ بلکه از ویژگی‌های چندنمایی برای انتقال مفاهیم آموزشی استفاده می‌شود که در آن زبان تصویر و زبان نوشتاری هر دو با تأثیر متقابل بر یکدیگر، روند آموزشی را شتاب می‌بخشند (Kress, 2003). در این مجال، به بررسی رابطه متن و تصویر در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی متوسطه دوم و ویژن (Alavi Moghadam et al., 2018a; Alavi Moghadam et al., 2018b; Alavi Moghadam et al., 2018c; Alavi Moghadam et al., 2018d; Alavi Moghadam et al., 2018e; Alavi Moghadam et al., 2018f) بر پایه نشانه-معناشناسی گفتمانی^۱ و نشانه‌شناسی اجتماعی^۲ پرداخته شده‌است. پژوهش مورد نظر در پی یافتن پاسخی به این پرسش‌ها است؛ متن‌های تصویری کتاب درسی زبان انگلیسی متوسطه دوم و ویژن تا چه اندازه با الگوهای سه فرانش طراحی بصری^۳؛ معناهای بازنمودی^۴، تعاملی^۵ و ترکیبی^۶ مطابقت دارند؟ و نیز، چگونه همراهی و همپوشانی متن تصویری و نوشتاری، روند انتقال معنی و دستیابی به مفهوم مورد نظر آموزشی را فراهم می‌کنند؟

۲. پیشینه پژوهش

ارزیابی کتاب‌های درسی در نظام آموزشی هر کشور از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. چرا که این امکان را به طراحان کتاب‌های درسی می‌دهد تا از تأثیرگذاری آن‌ها در رسیدن به هدف‌های آموزشی مورد نظر و کاستی‌های موجود در این مواد درسی آگاهی یابند و در رفع مشکلات و بهبود رویکردهای آموزشی گام بردارند. بیشتر بررسی‌هایی که امروزه درباره کتاب‌های درسی انجام می‌شود به موضوع نابربری‌ها می‌پردازد. این نابربری‌ها در پیوند با مسائلی چون جنسیت، قومیت، نژاد، مذهب و طبقه اجتماعی است. بررسی‌هایی که روی تعدادی از کتاب‌های درسی در

¹ discursual semantic semiotic

² social Semiotic

³ visual design

⁴ Representational meaning

⁵ interactional meaning

⁶ compositional meaning

سال ۱۹۸۹ در امریکا انجام شد نشان داد که زنان و مردان در این کتاب‌ها در نقش‌های قالبی دیده می‌شوند. جنس مذکر همواره عملگرا است و جنس مونث مشاهده‌گر. در دو دهه گذشته در ایران نیز پژوهش‌های گوناگونی در پیوند با کتاب‌های آموزشی از جمله کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی انجام شده‌است که شامل بررسی جنبه‌های مختلف مانند تحلیل محتوایی، فرهنگی، جنسیت و موارد مشابه هستند و یافته‌های مشابهی در مورد سوگیری جنسیتی کتاب‌های درسی به دست آورده‌اند. از جمله پژوهش‌ها در این زمینه می‌توان به آثار رضی (Razi, 2009)، بحرینی (Bahrainy, 2013)، فاضل نجف‌آبادی (Fazel Najafabadi, 2009) اشاره کرد. با توجه به پیشرفت فناوری و استفاده از ابزارها و نماهای مختلف در کتاب‌های آموزشی مانند تصویر، رنگ و فایل صوتی به منظور انتقال دانش، نیاز به ارزیابی کتاب‌های آموزشی از جنبه‌های تصویری و نمایی نیز به وجود آمده‌است. چرا که طراحی چندنمایی در کتاب‌ها بر روابط اجتماعی و آموزشی میان تدوین‌گران کتاب‌های درسی و فراگیران تأثیر بسیاری می‌گذارد (Ajaye, 2013). از این رو پژوهشگران بسیاری به ارزیابی کتاب‌های آموزشی از دیدگاه چندنمایی پرداخته‌اند. آجایی (Ajaye, 2013) در مطالعه خود با بهره‌گیری از دیدگاه زبان‌شناسی نظام‌مند-کارکردی مایکل هیلیدی (Halliday, 1994)، نقش آموزگاران در آموزش زبان انگلیسی توسط کتاب‌های درسی چندنمایی را مورد بررسی قرار داده‌است. یافته‌های او نشان داده‌است که آموزگاران مورد بررسی در آموزش مفاهیم پیچیده موجود در منبع‌های چندنمایی دچار مشکل بودند. او در نتیجه‌گیری خود بر ضرورت آموزش آموزگاران در آموزش کتاب‌های چندنمایی تأکید کرده‌است. شماری از پژوهشگران ایرانی نیز به بررسی جنبه‌های دیداری و زیبایی‌شناسی متن‌های آموزشی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی کشور پرداخته‌اند. برای نمونه، سعیدفر (Saeidfar, 2013) به بررسی اجزای تصویری کتاب‌های دوره راهنمایی در نظام آموزشی پیشین اهتمام ورزیدند. دستاورد این پژوهش نشان می‌دهد که با توجه به یافته‌های به‌دست آمده از مصاحبه با بسیاری از آموزگاران و دانش‌آموزان، آموزگاران تصاویر به کاررفته در کتاب‌ها را با اهداف آموزشی مرتبط می‌دانند. آن‌ها همچنین باور داشتند که استفاده از تصاویر متناسب با فرهنگ و دین به فرایند آموزش دهی آن‌ها کمک می‌کند. در مورد پژوهش‌های متن‌های غیر درسی در زمینه رابطه متن تصویری با متن کلامی، می‌توان به منابعی اشاره کرد که از این قرارند؛ هاتفی (Hatefi, 2009) در پژوهش خود با نام «بررسی و تحلیل نشانه-معناشناختی رابطه متن و تصویر در متون ادبی»، با بهره‌گیری از روش تحلیل گفتمان نشانه-معناشناختی، به بررسی رابطه متن و تصویر در متون ادبی-هنری (شعر دیداری، کتاب مصور، نقاشی-

خط) می‌پردازد. او بر این باور است که حوزه تولید متن و مطالعات و تحلیل حرکتی وارونه دارند و هر روز به هم نزدیک‌تر می‌شوند. احمدی (Ahmadi, 2012) در پژوهش «ارتباط تصویر با نوشته (متن) در تصویرسازی مذهبی»، بر آن است تا با بررسی چندین نمونه از اولین کتاب‌های مصورسازی شده ایرانی در پرتوی پیدایش مکتب‌های نقاشی ایرانی-اسلامی، ضمن بازسازی تصاویر حضرت پیامبر (ص)، ویژگی‌های اولین پیکره‌نگاری‌های آن حضرت را ارائه نماید. او بیان می‌کند که از مهمترین ابزار تربیت مذهبی کودک تصویرسازی مذهبی برای آن‌ها است. فدوی و اعتبارزاده (Fadavi & Etebarzadeh, 2013) در پژوهش خود با نام «بررسی زمینه‌های ایده‌پردازی خلاق در تصویرسازی»، به بررسی عوامل موثر در بروز و بسط قوای خلاقه می‌پردازد. نتیجه پژوهش وی نمایانگر این است که هنرمندان برای بروز ادراکات درونی خویش باید بستری مناسب برای پرورش قوای خلاق و دانش ایده‌پردازی ایجاد نمایند. حسینی و همکاران (Hosseini et al., 2013) در «نشانه‌شناسی گفتمانی در نقوش سیمرخ و عقاب بر لباس شاه ساسانی»، نقش‌نمایه‌های لباس شاه ساسانی با رویکرد نشانه‌شناسی گفتمانی را مورد بازخوانی قرار می‌دهد. آن‌ها در نهایت به این نتیجه رسیدند که نقش‌نمایه‌های لباس شاه در دوره ساسانی وسیله‌ای برای مشروعیت بخشیدن به مسند قدرت است. با این وجود، پژوهشی در رابطه با کتاب‌های زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه، در مورد ارتباط متن و تصویر یافت نشد.

۳. مبانی نظری

دورنمای نشانه‌شناسی دو گرایش متفاوت با دلالت‌های فلسفی ویژه و مشابه را نشان می‌دهد، که ریشه در دیدگاه سوسور^۱ و پیرس^۲ دارد. سوسور نشانه را متشکل از دو عنصر دال^۳ (تصویر صوتی) و مدلول^۴ (صورت محتوایی) می‌داند. معنا در نشانه از رابطه بین دال و مدلول آن ایجاد می‌شود (Sojoudi, 2003, p. 22). پیرس (Peirce, 2012) نشانه را «چیزی می‌داند که به کسی یا چیزی دیگر دلالت می‌کند» (Peirce, 2012). چارچوب سوسوری را می‌توان نشانه‌شناسی ساختاری نامید و چارچوب پیرسی را نشانه‌شناسی تحلیلی. نشانه بر پایه دسته‌بندی پیرس، شمایل^۵، نمایه^۶ و نماد^۷ را در بر می‌گیرد. وی در مورد شمایل چنین می‌گوید: «آیکون نشانه‌ای است که به

¹ F. De Saussure

² Ch. S. Peirce

³ symbol

⁴ referent

⁵ icon

⁶ index

⁷ symbol

خودی خود همه ویژگی‌های معنادار بودن را دارا است، حتی اگر هیچ ابژه‌ای (مصادق)^۱ برای آن وجود نداشته باشد.» (Peirce, 2012, 1931-1935). نمایه یعنی نشانه‌ای که در آن، میان یک چیز و معنی‌اش رابطه‌ای علی وجود دارد. به بیان ساده‌تر، چیزی می‌تواند علت درک معنی‌اش باشد. در معنای نماد رابطه یک چیز با معنی‌اش قراردادی است. همانند تابلوی گرد و قرمزی که رویش یک مستطیل سفید کشیده باشند، که به صورت قراردادی به معنای ورود ممنوع است (Safavi, 2008, p. 35). به باور پیرس نشانه-معناشناسی، یعنی نظریه و بررسی نشانه‌ها، علمی جهانی است که همه علم‌های دیگر را در بر می‌گیرد. نشانه سوسوری یک نشانه مکانیکی است در حالی که از دیدگاه رویکرد پاریس نشانه جز در یک بستر گفتمانی نمی‌تواند نقش دلالتی ایفا کند. گراماس^۲ بنیان‌گذار مکتب پاریس، معتقد است که باید از سطح گذشت و به لایه‌های عمیق متون وارد شد، زیرا این ساختارهای عمیق و درونی دارای دلالت‌های معنایی هستند (Abbasi, 2009). معناشناسی به تنهایی یعنی یافتن واحدهای کوچک و بزرگ معنایی و پرداختن به معنای ضمنی، ولی نشانه با قرار گرفتن در نظامی فرایندی به تولید معنا می‌پردازد (Shairi, 2010). در واقع، موضوع اصلی معناشناسی، روابط ساختاری نهفته‌ای است که معنا را تولید می‌کند و می‌تواند به عنوان ابزاری برای تجزیه و تحلیل و معنای ابتدایی گفتمان، متن یا کلام استفاده شود. نشانه-معناشناسی در برگیرنده متنی‌هایی است که در آن‌ها متن و تصویر در کنار هم به تولید معنا در متون ادبی می‌پردازند. ویژگی‌هایی مانند فاصله (دور/ نزدیک)، فشاره/گستره، حضور/غیاب، مرکزگرایی/مرکززدایی، کاهش/افزودگی در یک بافت گفتمانی تصویر مهمترین عوامل ایجادکننده ریتم^۳ هستند، در واقع ریتم، بافتار^۴ را تشکیل می‌دهد. این عوامل سبب برجسته‌سازی یک نشانه در بافتار و متون دیداری می‌گردد (Shairi, 2012). طراحی دیداری نیز مانند تمامی شیوه‌های نشانه‌ای سه نقش عمده دارد. به باور هلیدی (Halliday, 1994) هر شیوه نشانه‌ای هم‌زمان نقش اندیشگانی^۵ و نقشی بین‌فردی^۶ دارد. نقش اندیشگانی یعنی نقشی که به بازنمایی رویدادها و پدیده‌های جهان بیرون و درون ما می‌پردازد و نقش بین‌فردی یعنی نقشی که تعاملات اجتماعی را تبدیل به روابط اجتماعی میان افراد می‌کند. افزون بر این، همه متون‌ها سعی می‌کند پیامی منسجم را ارائه کند. از این رو، به باور هلیدی (همان) هر شیوه نشانه‌شناختی باید

¹ referent

² A. J. Greimas

³ rythme

⁴ texture

⁵ ideational functional

⁶ interpersonal functional

دارای نقشی متنی نیز باشد؛ نقشی که بر اساس آن همگی عناصر متن هم با یکدیگر و هم با محیط بیرون خود ارتباطی منسجم و معنادار برقرار کند.

تحلیلی که کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 15) از باز نمود تصویری ارائه می دهند در چارچوب نظریه نشانه شناسی اجتماعی قرار می گیرد که ریشه در افکار هلیدی (Halliday, 1994) دارد. ویل کاکس (Wilcox, 2014) معتقد است فرانش های توصیف شده توسط هلیدی در دستور نقش گرای نظام مند، به وسیله کرس و ون لیوون از اندیشگانی به معنای باز نمودی، از بینا فردی به معنای تعاملی و از متنی^۱ به معنای ترکیبی تغییر یافته است. در این بخش، به بررسی دستور طراحی بصری از دیدگاه کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006; Kress & Van Leeuwen, 1996) می پردازیم.

۳.۱.۱. دستور طراحی بصری^۲

در این بخش فرانش های باز نمودی، تعاملی و ترکیبی مورد بررسی قرار می گیرد. همچنین شیوه های باز نمود روابط و تعاملات اجتماعی واکاوی می شوند که مشتمل بر تماس، فاصله اجتماعی و نگرش می شوند و در معنای ترکیبی؛ ارزش اطلاعاتی، برجستگی و قاب بندی مورد تحلیل قرار می گیرند.

۳.۱.۱.۱. معنای باز نمودی

از دید کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006) آنچه در زبان به وسیله واژه و زیر مقوله «افعال کنشی»^۳ بیان می شود، در تصویر به واسطه سازه هایی که «بردار»^۴ نامیده می شوند نمایش داده می شود و آنچه در زبان با استفاده از «حروف اضافه مکانی»^۵ بیان می شود، در تصویر به وسیله «کنتراست»^۶ پس زمینه و پیش زمینه نمایش داده می شود؛ با این وجود، این به این معنا نیست که هر آنچه به صورت زبان بیان شدنی است، می توان در قاب تصویر نیز نمایش داد و برعکس. دو عامل مشارکتی در هر فعالیت نشانه شناختی وجود دارد، که شامل «شرکت کنندگان تعاملی»^۷ و «شرکت کننده های باز نمود شده»^۱ هستند. شرکت کننده های تعاملی در برقراری ارتباط

¹ textual functional

² grammar of visual design

³ action verbs

⁴ vector

⁵ locative preposition

⁶ contrast

⁷ interactive participants

سهم دارند؛ کسانی هستند که صحبت می‌کنند، گوش می‌دهند ... و تصاویر را می‌سازند و یا آن‌ها را نگاه می‌کنند. همچنین شرکت‌کننده‌های بازنمود شده اعضایی هستند که موضوع ارتباط را شکل می‌دهند، افراد، مکان‌ها، مبحث‌های انتزاعی یا اشیایی که در گفتار، نوشتار و تصویر بازنمود می‌شوند. ساختارهای تصویری به دو شکل بازنمود می‌شوند: روایی^۲ و مفهومی.^۳ در ساختارهای روایی شرکت‌کنندگان در تصویر از طریق بردار به هم مربوط می‌شوند و رویدادی را به تصویر می‌کشند که پای‌کنش و تغییری در میان است. در مقابل الگوهای مفهومی شرکت‌کنندگان را در ابعاد کلی‌شان و به صورت کم و بیش پایدار و با ثبات بازنمود می‌سازند و می‌توانند سه انتخاب داشته باشند: دسته‌بندی^۴، تحلیلی^۵ و نمادین^۶. فرایندهای کنشی^۷ و واکنشی^۸ دو عامل اصلی در ساختار روایی به شمار می‌آیند. کرس و ون لیون (همان) معتقدند وقتی تصاویر یا نمودارها فقط دارای یک شرکت‌کننده هستند، این شرکت‌کننده معمولاً کنش‌گر است که این ساختار «ناگذرا»^۹ نامیده می‌شود. کنش روی داده در فرایند ناگذرا فاقد هرگونه هدف است. بازنمود کنش‌هایی که در آن فقط هدف وجود دارد، رویداد^{۱۰} نامیده می‌شود. در چنین فرایندهایی اتفاقاتی برای کسی رخ می‌دهد ولی نمی‌توانیم شخص یا شیء عامل اتفاق را در آن مشاهده کنیم. ساختارهای روایی که دارای دو شرکت‌کننده است؛ یکی کنش‌گر و دیگری هدف. چنین ساختاری «گذرا»^{۱۱} نام دارد (Kress & Van Leeuwen, 2006). در شیوه‌های خلق ساختارهای مفهومی در زبان و تصویر، نقاط مشترکی یافت می‌شود. چنین مقایسه‌ای باید با آن دسته از ساختارهای زبانی که هلیدی فرایندهای وجودی و رابطه‌ای می‌نامد، انجام گیرد (Halliday, 1985, p. 112).

۲.۱.۳. معنای تعاملی

ارتباط تصویری، منبع‌هایی به منظور شکل‌دهی و حفظ گونهٔ دیگری از تعامل نیز در اختیار دارد: تعاملی که میان تولیدکننده و بینندهٔ تصویر وجود دارد. شرکت‌کننده‌های بازنمود شده و شرکت‌کننده‌های گذرا سه نوع ارتباط را ایجاد می‌کنند: ۱- ارتباط میان شرکت‌کننده‌های

¹ represented participants

² narrative

³ conceptual

⁴ taxonomy

⁵ analytical

⁶ symbolic

⁷ action

⁸ reactionary

⁹ non transactional

¹⁰ event

¹¹ transactional

بازنمودشده؛ ۲-ارتباط میان شرکت کنندگان بازنمودشده و شرکت کنندگان گذرا (شیوه نگرش شرکت کنندگان گذرا از شرکت کنندگان بازنمودشده)؛ ۳- ارتباط میان شرکت کنندگان گذرا (کارهایی که شرکت کنندگان با استفاده از تصاویر انجام می دهند). تصاویر از شیوه های خاصی برای بازنمود روابط و تعاملات اجتماعی استفاده می کنند که می توان به تماس^۱ (چشمی)، فاصله اجتماعی^۲ و نگرش^۳ اشاره می کنند (Kress & Van Leeuwen, 2006).

۳.۱.۲.۱. تماس (فاصله چشمی)

شرکت کنندگان بازنمودشده در تصاویر ارتباط و تعاملی با بیننده تصاویر برقرار می کنند که این تعامل می تواند به صورت تماس (چشمی) برقرار شود. بینندگان تصاویر به وسیله ارتباط با شرکت کنندگان بازنمودشده اطلاعات مورد نظر تصویر را دریافت می کنند. به باور کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006) میان تصویری که در آن ها شرکت کننده بازنمودشده به طور مستقیم به بیننده نگاه می کند و تصویری که این چنین نیستند، تفاوت اساسی وجود دارد. درحالی که شرکت کننده بازنمودشده به صورت مستقیم به بیننده نگاه می کند، بردار ایجاد شده از مسیر نگاه شرکت کننده بازنمودشده، او را به بیننده پیوند می زند. دو کارکرد از این ترکیب بندی به دست می آید: نخستین کارکرد خطاب قرار دادن بیننده به صورت مستقیم و تصویری که در واقع حضور مخاطب را تأیید می کند و فرم تصویری با معنای زیبایی «تو» ترجمه می گردد. دومین کارکرد چنین ترکیب بندی کنش تصویری نام گرفته است. در چنین کنشی تولیدکننده از تصویر برای انجام عملی استفاده می کند که هدف آن بیننده است. کرس و ون لیوون به پیروی از هلیدی (Halliday, 1985) این نوع از تصویرها را «تقاضا»^۴ می نامند. تعدادی از تصویرها بیننده را به صورت غیر مستقیم مورد خطاب قرار می دهند. در چنین تصویرهایی هیچ ارتباط چشمی میان بیننده و شرکت کننده بازنمودشده به وجود نمی آید. چنین تصاویر به پیروی از هلیدی (Halliday, 1985) «عرضه»^۵ نام گرفته است. در این نوع تصاویر شرکت کنندگان بازنمودشده مانند منبعی اطلاعاتی یا موضوعی برای برانگیختن تفکر در معرض دید بیننده قرار می دهند (Kress & Van Leeuwen, 2006).

¹ contact(eye)

² social contact

³ perspective

⁴ demand

⁵ offer

۳.۲.۱.۳. فاصله اجتماعی

ما با خود مرزهایی نامرئی حمل می‌کنیم که فقط به افراد ویژه‌ای اجازه ورود می‌دهیم. این مرزبندی را اصولاً قابلیت‌های حسی ما تعیین می‌کند (Hall, 1966, p. 30-110). معانی تعاملی که به واسطه ارتباط میان عناصر موجود در تصویر و بینندگان به وجود می‌آید، بعد دیگری نیز دارد که مربوط به اندازه «قاب تصویر» می‌شود. آنچه در این زمینه منجر به ایجاد معانی ویژه و متفاوت می‌شود، نوع نمایشی است که بر اساس آن تصویری ارائه می‌شود. این نماها شامل نمای نزدیک^۱، متوسط^۲ و باز^۳ می‌شود. انتخاب نمای تصویر می‌تواند منجر به ایجاد رابطه‌ای ویژه میان شرکت‌کنندگان درون تصویر و بیننده گردد. در فاصله صمیمی فقط صورت و سر فرد قابل مشاهده است. فاصله شخصی نزدیک^۴، سر و شانه‌ها را در معرض دید قرار می‌دهد. در فاصله شخصی دور^۵، کمر به بالا قابل مشاهده است و در فاصله اجتماعی نزدیک^۶ تمام بدن دیده می‌شود. در فاصله اجتماعی دور^۷ تمام بدن با محیط اطرافش در معرض دید است. در فاصله عمومی^۸ نیز می‌توان بالاتنه حداقل چهار یا پنج نفر را دید. اندازه قاب‌بندی می‌تواند بیانگر نوعی ارتباط اجتماعی میان بیننده و شیء یا ساختمان و چشم‌انداز و دیگر پدیده‌ها باشد (Kress & Van Leeuwen, 2006, p. 124 & 125).

۳.۲.۱.۳. نگرش (چشم‌انداز)^۹

انتخاب چشم‌انداز، روش دیگری است که سبب ایجاد پیوندهایی میان شرکت‌کننده‌های بازنمود شده و بیننده می‌گردد. انتخاب زاویه دید^{۱۰} یا همان نقطه دید^{۱۱} در این میان از عوامل بسیار تأثیرگذار است. اهمیت انتخاب پرسپکتیو در این است که می‌توان به این وسیله برداشت‌هایی شخصی از شرکت‌کنندگان بازنمود شده، به ویژه انسان‌ها به عمل آورد. از دوره نوزایی^{۱۲} تا کنون دو نوع تصویر در فرهنگ غرب وجود داشته‌است: تصاویر شخصی^{۱۳} (ذهنی) و تصاویر غیر

¹ close-up

² medium-shot

³ long-shot

⁴ close-Personal distance

⁵ far-Personal distance

⁶ close-social distance

⁷ far-distance social

⁸ public-distance

⁹ perspective

¹⁰ angle

¹¹ point of view

¹² renaissance

¹³ subjective

شخصی (عینی) و عدم وابستگی به تفکر ویژه. در واقع، در تصویرهای شخصی بیننده فقط از زاویه‌ای خاص به تصویر نگاه می‌کند. این در حالی است که در تصاویر غیر شخصی همه چیز درباره‌ی شرکت کنندگان بازنمود شده درون تصویر، در اختیار بیننده قرار می‌گیرد. در مورد تصاویر غیر شخصی می‌توان به نماها، نقشه‌ها و نمودارها اشاره کرد که معمولاً نگرشی عینی ارائه می‌دهند، که معمولاً می‌تواند؛ الف: از طریق زاویه‌ای مستقیم و از روبه‌رو انجام گیرد. ب: از طریق زاویه‌ی قائم و از بالا به پائین. تفاوت میان زاویه‌ی مستقیم و زاویه‌ی مورب در واقع به مانند تفاوت میان رابطه و عدم رابطه تولیدکننده تصویر و نیز بیننده با شرکت‌کننده بازنمود شده است (Kress & Van Leeuwen, 2006).

۳.۱.۳. معنای ترکیبی

الگوی سومی به نام معنای ترکیبی یا ترکیب‌بندی^۳ عناصر وجود دارد که دو الگوی پیشین یعنی معنای تعاملی و بازنمودی را تکمیل می‌کند. منظور از معنای ترکیبی یا ترکیب‌بندی همان ساختاری است که عامل ایجاد ارتباط میان عناصر بازنمودی و گذرا می‌شود. می‌توان چنین گفت که ترکیب‌بندی می‌تواند معانی بازنمودی و گذرای تصویر را به سه شیوه به هم پیوسته، به یک‌دیگر مرتبط سازد. این شیوه‌ها شامل بخش‌های زیر می‌شود: ۱- ارزش اطلاعاتی^۴: محل قرارگیری عناصر موجود در تصویر سبب می‌شود تا هر یک از عناصر با توجه به آن محل دارای ارزش اطلاعاتی ویژه‌ای باشند. در صورتی که عناصر در سمت چپ یا راست و بالا و پائین، حاشیه یا مرکز قرار بگیرد، می‌تواند در مفهوم تصویر تأثیر بگذارد. ۲- برجستگی^۵: عناصر درون تصویر به گونه‌ای در تصویر ظاهر می‌شوند که با درجه‌های گوناگون توجه بینندگان را به خود جلب کنند. در این صورت، عناصر می‌توانند در پیش‌زمینه یا پس‌زمینه قرار بگیرند، دارای اندازه‌های گوناگون باشند و با کنتراست‌ها و وضوح متفاوت نشان داده شوند. ۳- قاب‌بندی^۶: حضور یا عدم حضور ابزارهای قاب‌بندی می‌تواند عناصر درون تصویر را به یک‌دیگر مرتبط می‌سازد یا از هم جدا کند. در واقع، با این عمل معنی تصویر این است که این عناصر به یک‌گونه تعلق دارند یا از جنسی متفاوت هستند. بر پایه‌ی دیدگاه کرس و ون‌لیوون، این سه اصل ترکیب‌بندی فقط بر تصاویر اعمال

¹ diagram

² chart

³ composition

⁴ informational value

⁵ saliency

⁶ framing

نمی‌شوند؛ بلکه آن‌ها در متن‌های ترکیبی، یعنی متن‌هایی که متن نوشتاری با تصویر همراه می‌شود، نیز به کار می‌روند (Kress & Van Leeuwen, 1996; Kress & Van Leeuwen, 2006)

۴. روش پژوهش

کتاب‌های درسی زبان انگلیسی متوسطه دوم ویزن دارای بخش مشترکی با نام واژه‌ها و اصطلاح‌های جدید^۱ هستند. در این بخش از کتاب درسی متن تصویری بخش بالای صفحه را به خود اختصاص می‌دهد و زیر آن متن نوشتاری قرار گرفته و بخشی از متن نوشتاری که به عنوان هدف اصلی و آموزشی کتاب منظور شده، به رنگ قرمز برجسته شده‌است. در این پژوهش، ۲۰ تصویر سه کتاب درسی زبان انگلیسی متوسطه دوم ویزن (Alavi Moghadam et al., 2018a; Alavi Moghadam et al., 2018b; Alavi Moghadam et al., 2018c; Alavi Moghadam et al., 2018d; Alavi Moghadam et al., 2018e; Alavi Moghadam et al., 2018f) در چارچوب نشانه-معناشناسی گفتمانی از جنبه عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین در متن‌های دیداری؛ (مانند: فاصله/دور/ نزدیک)، فشاره/گستره، حضور/غیاب، مرکزگرایی/مرکززدایی، کاهش/افزودگی) و نیز از جنبه طراحی بصری بر پایه نظریه کرس و ون لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006; Kress & Van Leeuwen, 1996) با نگاه به سه فرانش بازنمودی، تعاملی و ترکیبی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. درک معنای بازنمودی در بازنمودهای روایی، کنش‌ها (ساختار گذرا و ناگذرا)، واکنش‌ها و نیز در بازنمودهای مفهومی، شرکت‌کنندگان در ابعاد کلی، در بخش معنای تعاملی رابطه تصویر با بیننده از منظر تماس (تماس چشمی)، اندازه قاب تصویر و فاصله اجتماعی همچنین پرسپکتیو و تأثیر آن بر جهت‌گیری‌های شخصی در تصویر بررسی شده‌است. در معنای ترکیبی تصاویر از جنبه چیدمان؛ ارزش اطلاعاتی، برجستگی و قاب‌بندی و در نهایت، رابطه متن و تصویر و هم‌پوشانی آن دو در راستای انتقال معنی و مفهوم متن تصویری و نوشتاری مورد توجه و کنکاش قرار گرفته‌است.

۵. تحلیل داده‌ها

هم‌چنان که پیش‌تر اشاره شد، پژوهش حاضر به بررسی رابطه متن و تصویر در کتاب درسی زبان انگلیسی متوسطه دوم ویزن با رویکرد نشانه-معناشناسی گفتمانی و نشانه‌شناسی اجتماعی

¹ new words and expressions

پرداخته‌است. در این راستا، تعداد ۲۰ تصویر بررسی شدند که برای نمونه برخی در این پژوهش آورده شده و جمع‌بندی ۲۰ تصویر به صورت جدول ارائه شده‌است. تصویرها از بخش واژه‌ها و اصطلاح‌های جدید هر کتاب درسی انتخاب شده، که در زیر هر متن تصویری، متن نوشتاری نیز آورده شده‌است. این متن‌ها، از جمله متن‌های ترکیبی (چندشیوه) شمرده می‌شوند. متن‌ها از نظر نشانه-معناشناسی گفتمانی و نیز نشانه‌شناسی اجتماعی به لحاظ سه فرانش بازنمودی (بازنمودهای روایی و مفهومی)، تعاملی (تماس- فاصله اجتماعی-نگرش) و ترکیبی (ارزش اطلاعاتی- برجستگی-قاب‌بندی) در چارچوب نظریه کرس و ون‌لیوون مورد بررسی قرار گرفته‌است. که در ادامه به بررسی آن‌ها می‌پردازیم:



Tooran is the **natural** home of the Persian zebra.

شکل ۱: (توران خانه طبیعی گورخر ایرانی است).

۵. ۱. عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر کارکرد شناختی و استدلالی با فضای بسته را نشان می‌دهد. برجسته بودن حیوان در پیش‌زمینه نشان مرکز‌گرایی و افزودگی است و تصویر گورخر با نوعی اغراق پشت به طبیعت به تصویر کشیده شده‌است. رابطه متن و تصویر یک رابطه آیکونیک^۱ است. متن نوشتاری سبب افزایش متن تصویری می‌شود.

۵. ۱. ۱. معنای بازنمودی

عنصر مشارکتی در این تصویر شامل شرکت‌کننده بازنمود شده (طبیعت و فضای پشت سر حیوان) و تعاملی (گورخر ایرانی) است. بردار نگاه حیوان به سمت گوشه سمت راست تصویر است. در پس‌زمینه تصویر، انبوهی از درختان دیده می‌شود. از نظر ساخت روایی، تصویر هیچ نوع کنش‌گر و کنشی را نشان نمی‌دهد. تصویر دارای ساختاری ناگذرا و از نظر ساخت مفهومی نمادین است.

^۱ iconic

۵. ۱. ۲. معنای تعاملی

در این تصویر شرکت‌کننده با نمودار شده مانند منبعی اطلاعاتی یا موضوعی برای برانگیختن تفکر، در فراروی دید تماشاگر قرار گرفته است. بنابراین تصویر مورد نظر در حالت ارائه‌دهنده قرار دارد. خط نگاه حیوان موجود در تصویر مایل و به سمت خارج از تصویر است و نیز زاویه‌پردازی به صورت مایل انجام شده است. بنابراین، امکان برقراری رابطهٔ بیننده با موضوع تا اندازهٔ زیادی از بین می‌رود.

۵. ۱. ۳. معنای ترکیبی

متن چندشیوه مورد نظر از الگوی مرکز- حاشیه استفاده کرده، حیوان در وسط و مرکز تصویر قرار گرفته و تصویر درختان در پس‌زمینه و در حاشیه قرار گرفته‌اند. متن نوشتاری در پائین تصویر قرار گرفته و واژه «natural» (طبیعی) با رنگ قرمز برجسته شده است. بنابراین عنصر برجسته و با اهمیت متن نوشتاری، واژه «natural» است. این در حالی است که عنصر برجسته‌شدهٔ تصویر، گورخر ایرانی است. در متن‌های چندشیوه تصویر و نوشتار برای ارائهٔ هدف مشترک و انتقال معنا یک پارچه عمل می‌کنند، با این وجود یک پارچگی در این دو متن دیده نمی‌شود. از جنبهٔ وجود تناقض بین تصویر و نوشتار در پیوند با ارائهٔ عنصر با اهمیت و رعایت نشدن الگوها و معیارهای لازم در تصویر، هدف مورد نظر آموزش یعنی انتقال مفهوم به دست نیامده است.



Iran is a **vast** country in
Southwest Asia.

شکل ۲: (ایران یک کشور وسیع در جنوب غربی آسیا است.)

۵. ۲. عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین

به نظر می‌رسد تصویر کارکردشناختی و استدلالی دارد. بازتاب فرهنگی و اجتماعی در پی دادن اطلاعاتی در مورد کشور ایران و همسایه‌های پیرامون آن است. تصویر فضای بسته دارد. قرار گرفتن نقشهٔ ایران در مرکز، نشان از مرکزگرایی دارد. رابطهٔ متن و تصویر آیکونیک است.

۵. ۱. ۲. معنای بازنمودی

عامل مشارکتی در این تصویر شامل شرکت‌کننده بازنمودشده یعنی نقشه ایران و بعضی کشورهای همسایه است. از جنبه ساخت روایی تصویرکنش و کنش‌گر ندارد و دارای ساختار ناگذرا و بدون هدف است. از نظر ساخت مفهومی ساختار تحلیلی دارد.

۵. ۲. ۲. معنای تعاملی

تصویر حاضر به عنوان موضوع و منبعی برای تفکر و موشکافی تماشاگر قرار گرفته است. پس در حالت ارائه قرار دارد. تصویر الگوهای رایج در معنای تعاملی را رعایت نکرده است.

۵. ۲. ۳. معنای ترکیبی

تصویر الگوی مرکز و حاشیه را انتخاب کرده است. نقشه ایران در مرکز نگاه بیننده و بقیه کشورها در حاشیه تصویر قرار گرفته است. پس عنصر برجسته تصویر، نقشه ایران است. متن نوشتاری واژه «vast» (وسیع) را برجسته کرده و هدف متن نوشتاری انتقال معنی واژه مورد نظر است. تصویر بازنمودشده از ابزار کمکی بازنمودی مانند بردار و یا برجسته کردن تصویر برای رساندن معنی واژه مورد نظر استفاده نکرده است. همانند تصویر پیشین، عناصر برجسته تصویر و متن دارای ناهمخوانی است. از نظر برجستگی و قاب‌بندی الگوهای رایج در معنای ترکیبی رعایت نشده و در نهایت هدف آموزش به دست نیامده است.



The students **do experiments** in the school laboratory.

شکل ۳: (دانش آموزان در آزمایشگاه مدرسه، آزمایش انجام می‌دهند).

۵. ۳. عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم‌آفرین

تصویر فضای آزمایشگاه را به صورت بسته نشان می‌دهد. کارکرد متن شناختی و رابطه متن و تصویر نشانگر رابطه آیکونیک است. کار در آزمایشگاه به وسیله دانش‌آموزان، بازتاب فرهنگی تصویر است. تصویر دو فرد به صورت برجسته و بقیه عناصر کم رنگ و غیر قابل تشخیص، نشانه

مرکزگرایی است. رابطه‌ی کنش‌گران بر اشیاء رابطه‌ی چیره‌گی را نشان می‌دهد. متن نوشتاری، تصویر را گسترش می‌دهد که نشانه‌ی افزایش معنایی است.

۵.۳.۱. معنای باز نمودی

عامل مشارکتی، شرکت‌کنندگان باز نمود شده و تعاملی را شامل می‌شود: تعدادی چهار پایه با چند شیء نامشخص در پس‌زمینه تصویر، که قابل تشخیص نیستند و دو کنش‌گر در پیش‌زمینه، که امتداد خط نگاهشان به سمت داخل تصویر است، ارتباطی با بیننده برقرار نمی‌کنند. از جنبه‌ی ساخت روایی پوشیدن دست‌کش به وسیله‌ی دو دانش‌آموز، کنش‌های درون تصویر هستند که از نوع کنش‌گذرای تک‌سویه است. از نظر ساخت مفهومی، تصویر ساختار نمادین دارد.

۵.۳.۲. معنای تعاملی

کنش‌گرها به صورت تمام‌پیکر و از نزدیک نمایش داده شده‌اند. بنابراین فاصله اجتماعی نزدیکی بین بیننده و کنش‌گرهای حاضر در تصویر به وجود می‌آید. بردار نگاه کنش‌گرهای حاضر در تصویر مایل و به سمت داخل تصویر است و هیچ‌یک از افراد حاضر در تصویر مستقیم به بیننده نگاه نمی‌کنند، تصویر در حالت ارائه‌دهنده قرار دارد و امکان برقراری تماس چشمی بیننده با تصویر از بین می‌رود. بردار نگاه کنش‌گرها به سمت گوشه سمت راست تصویر و زاویه مایل انتخاب شده توسط تصویرپرداز، نشانگر عدم تمایل او به ایجاد ارتباط بیننده با تصویر است.

۵.۳.۳. معنای ترکیبی

در این‌جا مانند متن‌های بالا، متن نوشتاری برای روشن ساختن پیام تصویر، پائین متن تصویری قرار گرفته و نقش اصلی و ایدئولوژیک بر عهده متن تصویری است. در نتیجه دانش‌آموز با دیدن تصویر باید تا اندازه‌ی زیادی به معنا و مفهوم اصلی تصویر پی‌ببرد. دو کنش‌گر حاضر در مرکز تصویر نگاه بیننده را به خود جلب کرده، از این رو تصویر الگوی مرکز را برگزیده است و اشیاء موجود در پس‌زمینه کمتر مورد توجه بیننده قرار می‌گیرند. از نظر برجستگی نیز افراد از برجستگی بالایی برخوردارند و اشیاء حاضر در حاشیه و پس‌زمینه، برجستگی کمتری دارند. قاب‌بندی عناصر پیش‌زمینه را از پس‌زمینه جدا می‌کند. به این معنا که آن دو به یک گروه تعلق ندارند و از هم جدا هستند. در متن نوشتاری پاره‌گفته «do experiments» (انجام دادن آزمایش) با رنگ قرمز برجسته شده است. عناصر برجسته تصویر و نوشتار دارای تناقض هستند و ناکارآمدی تصویر از جنبه‌ی رعایت نشدن معنای تعاملی و ترکیبی، روشنگری لازم برای درک معنی را به بیننده نمی‌دهد.



She is **doing research**
on blood cells.

شکل ۴: (او روی سلول های خونی پژوهش می کند).

۵. ۴. عوامل برجسته ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر کار در آزمایشگاه با نمای بسته نشانگر کارکرد شناختی و بار فرهنگی است. تصویر فرد به صورت بزرگ و بشر به صورت مبهم در گوشه، نشان از مرکز گرایی دارد. رابطه متن و تصویر رابطه آیکونیک است. متن نوشتاری، تصویر را افزایش می دهد و افزایش معنایی وجود دارد.

۵. ۴. ۱. معنای باز نمودی

تصویر دارای شرکت کننده تعاملی (فرد) و باز نمودی (بشر) است. از جنبه ساخت روایی تصویر یک کنش گر دارد و کنشی را نشان نمی دهد. پس ساختار ناگذرا و بدون هدف است. تصویر از نظر مفهومی ساختار نمادین دارد. بردار نگاه فرد به سوی ظرف و به سمت گوشه سمت چپ تصویر است.

۵. ۴. ۲. معنای تعاملی

تصویر در حالت ارائه دهنده قرار دارد، چرا که فرد به تماشاگر نگاه نمی کند و بردار نگاه فرد مایل و به سمت داخل تصویر است و امکان برقراری تماس با تماشاگر تا اندازه ای از بین می رود. فرد به صورت نیم تنه و از نزدیک به تصویر کشیده شده که نشان دهنده فاصله اجتماعی نزدیک است. مایل بودن زاویه دوربین، نشان دهنده نبود رابطه میان تصویر پرداز و بیننده با تصویر است. بیننده ضمن درگیر شدن با موضوع، تصویر را بر اساس زاویه بندی تصویر پرداز مشاهده می کند.

۵. ۴. ۳. معنای ترکیبی

تصویر الگوی مرکز-حاشیه را انتخاب کرده، به دلیل قرار گرفتن فرد در مرکز تصویر و جلب نگاه بیننده، در مقایسه با بشر از اهمیت بیشتری برخوردار است. پاره گفته «doing research» (انجام دادن پژوهش) در نوشتار برجسته شده و هدف اصلی تصویر، انتقال معنای همان پاره گفته، نخست به وسیله تصویر و سپس روشن تر شدن مفهوم از طریق نوشتار است، ولی عنصر برجسته تصویر،

فرد است. عناصر برجستهٔ تصویر و نوشتار دارای تناقض هستند. نبود همپوشانی کافی بین تصویر و نوشتار، دریافت معنای پاره‌گفته را با اشکال روبه‌رو می‌کند.



I.R. stands for Islamic Republic.

شکل ۵: (I.R به معنای جمهوری اسلامی است).

۵.۵. عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر پرچم ایران با فضای بسته، نشان‌دهندهٔ کارکرد شناختی و بار فرهنگی - اجتماعی است و عنصر برجستهٔ تصویر نشان^۱ روی پرچم است. متن تصویر را افزایش می‌دهد و رابطهٔ متن و تصویر، نمادین است.

۵.۵.۱. معنای باز نمودی

تصویر یک شرکت‌کنندهٔ باز نمود شده (پرچم ایران) دارد. از نظر ساخت روایی تصویر کنش و کنش‌گر ندارد. پس زمینه ساده و خنثی تصویر، بیانگر یک ساختار ناگذرا و همچنین بی‌هدف است.

۵.۵.۲. معنای تعاملی

تصویر در حالت ارائه‌دهنده قرار دارد. زاویهٔ دوربین از روبه‌رو است که ضمن درگیر کردن بیننده با موضوع، نشانگر فاصلهٔ اجتماعی نزدیک است.

۵.۵.۳. معنای ترکیبی

به دلیل فراگرفتن کل قاب تصویر به وسیله شرکت‌کنندهٔ باز نمود شده، نشان روی پرچم دارای برجستگی است. این در حالی است که متن نوشتاری پاره‌گفته «stands for» (معنی می‌دهد) را برجسته کرده و هدف آموزش نیز انتقال مفهوم همین پاره‌گفته است. این در حالی است که ما بین متن تصویری و نوشتاری از نظر الگوهای رایج در معنای ترکیبی تناقض وجود دارد و هم‌پوشانی لازم به وجود نیامده است.

¹ arm



My little sister sits on my
mother's **lap** all the time.

شکل ۶: (خواهر کوچک من روی دامن مادر می نشیند).

۵. ۶. عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر مادر و دختر با فضای بسته، نشانگر کارکرد شناختی و عاطفی است. تصویر مادر پشت سر کودک، نشان از حمایت فرزندش دارد که بیانگر بازتاب فرهنگی و اجتماعی تصویر است. در برگرفته شدن کودک توسط مادر، رابطه کل و جز را به وجود آورده است. متن تصویر را افزایش می دهد.

۵. ۱. ۶. ۵. معنای باز نمودی

عامل مشارکتی تصویر فقط شامل شرکت کنندگان تعاملی یعنی مادر و دخترش است. از نظر روایی تصویر دو کنش گر دارد که بردار نگاه آن‌ها به سمت بیرون است. کنشی وجود ندارد و این بیانگر ساختار ناگذرا و بدون هدف است. هیچ برداری مادر و فرزندش را به هم پیوند نمی زند. از جنبه ساخت مفهومی تصویر از نوع نمادین است.

۵. ۲. ۶. ۵. معنای تعاملی

تصویر در حالت تقاضا قرار دارد. به دلیل اینکه افراد به صورت مستقیم به بیننده نگاه می کنند. همچنین امکان برقراری تماس با بیننده افزایش می یابد. تقریباً تمام پیکر افراد به تصویر کشیده شده که نشان دهنده فاصله اجتماعی نزدیک است. قرار گرفتن زاویه دوربین از روبه‌رو، بیننده را با موضوع درگیر می کند.

۵. ۳. ۶. ۵. معنای ترکیبی

انتخاب الگوی مرکز برای تصویر، ضمن جلب توجه بیننده، سبب برجسته شدن تصویر مادر شده است. متن واژه «Lap» (دامن) را برجسته کرده و هدف انتقال معنی واژه مورد نظر است، ولی

از نظر معنای ترکیبی، هیچ کدام از الگوهای برجستگی و قاب‌بندی در مورد واژه «Lap» رعایت نشده‌است. همچنین، تناقض بین عنصر برجستهٔ تصویر و متن، سبب نبود همپوشانی لازم بین تصویر و متن شده‌است.



One **serv**ing of rice is not
enough for them.

شکل ۷: (یک پرس برنج برای آن‌ها کافی نیست).

۵. ۷. عوامل برجسته‌ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر با فضای بسته، کارکردشناختی را نشان می‌دهد. نمایش برنج به صورت برجسته و ظرف در حاشیه، نشان از مرکز‌گرایی و نیز افزودگی دارد. تصویر برنج نشانگر ایرانی بودن غذا و بیانگر بار فرهنگی و اجتماعی است.

۵. ۱. ۲. ۵. معنای باز نمودی

عامل مشارکتی فقط شرکت‌کننده باز نمود شده (بشقاب برنج) است. از جنبهٔ ساخت روایی تصویر کنش و کنش‌گری ندارد. تصویر دارای ساختار ناگذرا و بدون هدف است. ساخت مفهومی از نوع نمادین است.

۵. ۲. ۷. ۵. معنای تعاملی

تصویر در حالت ارائه قرار دارد. از این نظر که موضوعی در اختیار بیننده قرار گرفته‌است، انتخاب زاویهٔ دوربین از روبه‌رو، تماشاگر را با موضوع درگیر می‌کند. برنج از نزدیک و با تمام ابعاد به تصویر کشیده شده، که نشان‌دهندهٔ فاصلهٔ اجتماعی نزدیک است.

۳.۷.۵. معنای ترکیبی

تصویر الگوی مرکز-حاشیه را انتخاب کرده است. تصویر محتویات ظرف را برجسته کرده و ظرف با توجه به اصول قاب بندی، حاشیه تصویر جای گرفته است. این در حالی است که متن نوشتاری واژه «serving» را برجسته کرده است. همخوانی بین تصویر و نوشتار وجود ندارد.



Rice is the most popular food
in Iran.

شکل ۸: (برنج مشهورترین غذا در ایران است).

۵. ۸. عوامل برجسته ساز نشانه و ریتم آفرین

تصویر با فضای بسته (مانند تصویر پیشین)، کارکرد شناختی را نشان می دهد. تصویر برنج به صورت برجسته و نمایش ظرف در حاشیه، نشان از مرکزگرایی دارد. مانند شکل پیشین، تصویر برنج نشانگر ایرانی بودن غذا و بیانگر بار فرهنگی و اجتماعی است.

۱.۸.۵. معنای باز نمودی

تصویر یک شرکت کننده باز نمود شده (ظرف برنج) را نمایش می دهد. از نظر ساخت روایی تصویر کنش گر و کنشی را نشان نمی دهد. تصویر دارای ساختاری ناگذرا و بدون هدف است.

۲.۸.۵. معنای تعاملی

تصویر موضوعی را با تماشاگر به اشتراک گذاشته و حس کنجکاوی بیننده را برانگیخته است. بنابراین تصویر در حالت ارائه قرار دارد. تصویر باز نمود شده از نزدیک به تصویر کشیده شده است که بیننده را با موضوع درگیر می کند و نشان دهنده فاصله اجتماعی نزدیک است.

۳.۸.۵. معنای ترکیبی

تصویر دارای الگوی مرکز-حاشیه و نیز قاب‌بندی است. برجسته شدن برنج، نشان‌دهندهٔ اهمیت آن از نظر تصویرپرداز است و توجه بیننده را به خود جلب می‌کند و ظرف در حاشیه قرار گرفته است. این در حالی است که از نظر معنای ترکیبی برنج عنصر برجسته است ولی واژهٔ انتزاعی «popular» (مشهور) توسط متن نوشتاری برجسته شده که توجه بیننده را به خود جلب می‌کند. تصویر هفتم نیز برنج را بازنمود می‌کند. در آن‌جا نیز از نظر معنای ترکیبی عنصر برجسته محتویات ظرف است و خود ظرف حاشیهٔ تصویر جای دارد. هدف آموزش انتقال معنی واژهٔ «serving» است. در واقع تصویرپرداز با یک تصویر یکسان درصدد انتقال دو مفهوم جدا از هم است. از جنبهٔ نبود همپوشانی بین عناصر برجستهٔ تصویر و نوشتار و رعایت نشدن اصول و قوانین رایج معنای ترکیبی، هدف آموزش و انتقال معنی در هر دو متن ناموفق مانده است.

جدول ۱: فراوانی فرانش‌های بازنمودی در تصویرها

معنای ترکیبی		معنای تعاملی				معنای بازنمودی		پایه درسی
قاب‌بندی	پیش‌زمینه	مرکز	مستقیم	نزدیک	ارایه	کنش	کنش‌گر	
۲	۲	۲	۲	۴	۷	۳	۳	دهم
۱	۱	۱	۴	۵	۷	۲	۲	یازدهم
۲	۲	۲	۴	۴	۶	۲	۲	دوازدهم

جدول ۲: فراوانی و درصد هماهنگی عناصر برجسته متن و تصویر

درصد	فراوانی	پایه
٪۱۰	۲	دهم
٪۵	۱	یازدهم
٪۱۰	۲	دوازدهم

۶. نتیجه‌گیری

در پژوهش مورد بررسی، متن نوشتاری واژهٔ خاصی را برجسته کرده است، پس بیننده به جای خواندن کل متن ترجیح می‌دهد واژه برجسته شده را بخواند و رد شود و بقیه متن از اهمیت کمتری برخوردار می‌گردد. بنابراین متن پیش از اینکه خوانده شود مورد استفاده قرار می‌گیرد، پس خوانش خطی اهمیت چندانی پیدا نمی‌کند و از نظر طراح و نیز مخاطب، هدف متن، ارائهٔ معنی واژهٔ برجسته است. پس بازنمود عنصر مورد نظر آموزش و ایجاد همسویی بین تصویر و

نوشتار از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از نظر نشانه-معناشناسی گفتمانی در بیشتر تصاویر، عناصر برجسته تصویر و نوشتار با یکدیگر هم‌سویی ندارند و مخاطب دچار ابهام در دریافت معنی می‌شود و همچنین از نظر ساختار روایی و مفهومی، تصاویر وضوح کافی جهت انتقال مطلب به بیننده را ندارند. به همین دلیل بسیاری از مفاهیم از دید مخاطب مخفی شده و در واقع هدف مورد نظر کتاب آموزشی، دچار اشکال گردیده‌است. جدول (۱) بیانگر فراوانی فرانش‌های بازنمودی روی هم‌رفته ۲۰ تصویر موجود در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی است. بررسی معنای بازنمودی نشان می‌دهد که فراوانی کنش‌گر و کنش در کتاب زبان انگلیسی پایه دهم در مقایسه با دو پایه دیگر بیشتر است. از دیدگاه معنای تعاملی، بیشتر تصاویر در حالت ارایه قرار دارند. بنابراین ارتباط چشمی بین بیننده و شرکت‌کننده بازنمودشده برقرار نمی‌شود و بیشتر تصاویر همانند منبعی اطلاعاتی یا موضوعی جهت تفکر در معرض دید بیننده قرار می‌گیرد. همان‌گونه که کرس و ون‌لیوون (Kress & Van Leeuwen, 2006) بیان می‌کنند شرکت‌کننده بازنمودشده در معرض نگاه فاعلانه و بی‌طرفانه بیننده قرار می‌گیرد. از دید کرس و ون‌لیوون (همان)، تصویری که از فاصله نزدیک نمایش داده می‌شود، می‌تواند این حس را انتقال دهد که گویی بیننده به نحوی با آن پدیده ارتباطی مستقیم برقرار کرده‌است. در بیشتر تصاویر، کل اجزای تصویر با فاصله یکسان با بیننده طراحی شده‌اند و هدف و دید مورد نظر آموزش در این میان گم شده‌است. برای نمونه، در شکل (۶) با برجسته‌شدن واژه «lap» در متن نوشتاری، به نظر می‌رسد هدف آموزش انتقال معنی واژه مورد نظر است، ولی رعایت نشدن فاصله و قاب‌بندی هدف آموزش را دچار ابهام کرده‌است. از دید کرس و ون‌لیوون (همان) زاویه مستقیم و مایل به مانند تفاوت میان رابطه و عدم رابطه تصویرپرداز و نیز بیننده با شرکت‌کنندگان بازنمود شده‌است و نیز تصویرپردازی به صورت مایل بیان می‌کند که شرکت‌کننده بازنمودشده بخشی از دنیای مخاطب نیست و دنیای بیننده و تصویر با هم ارتباط ندارند. ارتباط میان مخاطب و تصویر در کتاب پایه دهم نسبت به دو پایه دیگر کمتر به چشم می‌خورد. شکل (۴) فرد را به صورت مایل نمایش می‌دهد، بنابراین ارتباط مابین بیننده و شرکت‌کننده بازنمودشده ایجاد نمی‌شود. در معنای ترکیبی، قرارگرفتن تصویر موردنظر تصویرپرداز در مرکز و پیش‌زمینه تصویر، توجه بیننده را به خود جلب می‌کند و در واقع برجستگی آن را افزایش می‌دهد. در شکل (۱)، هدف آموزش، انتقال معنی واژه «natural» است، ولی با قرارگرفتن تصویر حیوان در مرکز و نیز پیش‌زمینه تصویر، نگاه بیننده متوجه آن می‌شود، در نتیجه کتاب از انتقال معنی واژه انتزاعی «natural» بازمانده‌است. فراوانی برجستگی و قاب‌بندی در هر سه پایه به یک اندازه‌است. در کتاب‌های مورد نظر، متن نوشتاری و تصویری از

طریق اصول ارزش اطلاعاتی، برجستگی و قاب‌بندی با هم ارتباط برقرار می‌کنند. با توجه به اینکه هدف آموزشی کتاب، انتقال واژهٔ برجستهٔ نوشتار است، بنابراین هر دو متن از نظر اصول ارزش اطلاعاتی، برجستگی و قاب‌بندی بایستی در یک راستا قرار بگیرند. به این معنا که عناصر برجستهٔ نوشتار و تصویر با یکدیگر هم‌پوشانی داشته باشند تا هدف مورد نظر آموزشی به دست آید. جدول (۲)، فراوانی و درصد هماهنگی عناصر برجستهٔ تصویر و نوشتار را نشان می‌دهد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که هماهنگی عناصر برجستهٔ هر دو متن در هر سه پایه کمتر دیده می‌شود. این امر بیانگر این نکته است که هم‌پوشانی لازم بین نوشتار و تصویر کمتر است که در نتیجه در بیشتر موارد انتقال هدف مورد نظر آموزش با ایراد روبه‌رو شده است. همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، همخوانی عناصر تصویر و نوشتار برای انتقال بهتر و سریعتر معنی، اهمیت ویژه‌ای دارند. بنابراین وجود تناقض بین عناصر برجسته‌شدهٔ تصویر و نوشتار و نبود همپوشانی بین متن نوشتاری و تصویر، آموزش، انتقال و نیز دریافت معنی را دچار اشکال کرده و در نتیجه هدف مورد نظر آموزش به دست نیامده است.

فهرست منابع

- احمدی، مینا (۱۳۹۱). *ارتباط تصویر با نوشته (متن) در تصویرسازی مدهبی*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکز).
- بحرینی، نسرين (۱۳۹۲). *تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی*. راهبرد فرهنگ. دورهٔ ۶. شمارهٔ ۲۲. صص ۱۶۳-۱۸۲.
- حسینی، ناهید، محمد حسین همافر و فرزانه سجودی (۱۳۹۲). «نشانه‌شناسی گفتمانی نقوش سیمرخ و عقاب بر لباس ساسانی». *نقش‌مایه*. دورهٔ ۵. شمارهٔ ۱۴. صص ۲۹-۴۰.
- رضی، احمد (۱۳۸۸). «شاخص ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی». *سخن‌سمت*. شمارهٔ ۲۱. صص ۲۱-۳۰.
- سجودی، فرزانه (۱۳۸۲). «نشانه و نشانه‌شناسی، بررسی تطبیقی آرای سوسور، پیرس و اکو». *زیباشناخت*. شمارهٔ ۶. صص ۸۳-۱۰۰.
- سعیدفر، الف (۱۳۹۱). «ارزیابی انتقادی عناصر تصویری کتاب‌های انگلیسی دوره راهنمایی». *پژوهشگاه ادب و علوم انسانی*. دورهٔ ۸. شمارهٔ ۲۸. صص ۹۶-۸۰.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۸۸). «از نشانه‌شناسی ساختگرا تا نشانه-معناشناسی گفتمانی». *نقد ادبی*. دورهٔ ۲. شمارهٔ ۸. صص ۳۳-۵۱.
- شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۱). *نشانه معناشناسی دیداری، نظریه و تحلیل گفتمان هنری*. تهران: سخن

صفوی، کورش (۱۳۸۷). *درآمدی بر معنی‌شناسی*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر اسلامی

عباسی، علی (۱۳۸۸). «بخش‌های روایی بر اساس روش گرمس: مطالعه موردی دو اثر». پژوهشگاه فرهنگستان هنر (ویژه نقد ساختارگرایانه هنر). شماره ۱۲. صص ۱۱۵-۱۲۵.

علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ الف). *انگلیسی پایه دهم دوره متوسطه*. ج ۵. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ ب). *کتاب کار انگلیسی پایه دهم دوره متوسطه*. ج ۵. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ پ). *انگلیسی پایه یازدهم دوره دوم متوسطه*. ج ۴. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ ت). *کتاب کار انگلیسی پایه یازدهم دوره دوم متوسطه*. ج ۴. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ س). *انگلیسی پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه*. ج ۳. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

علوی مقدم، سید بهنام، رضا خیرآبادی، مهرک رحیمی و حسین داوری (۱۳۹۹ ج). *کتاب کار انگلیسی پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه*. ج ۳. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

فاضل نجف آبادی، سمیه (۱۳۸۸). «بازتولید نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی». پژوهش زنان. دوره ۷. شماره ۱. صص ۸۷-۱۰۷.

فدوی، محمد و معصومه اعتبارزاده (۱۳۹۲). «بررسی زمینه‌های ایده‌پردازی خلاق در تصویرسازی». پیکره. دوره ۲. شماره ۴. صص ۶۹-۷۸.

هاتفی، محمد (۱۳۸۸). «بررسی و تحلیل نشانه معناساختی رابطه متن و تصویر در متون ادبی». رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.

References

- Abbasi, A. (2009). Narrative sections based on Germes method, case study of two words. *Pazhouheshnameh Farhangestan-e-Honar (Special Issue on Structuralist Criticism of Art)*, 12, 115-125 [In Persian].
- Ahmadi, M. (2012). *Relationship between picture and context in religious illustration* (Master's thesis). Azad University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian].
- Ajaye, L. (2013). How teachers deploy multimodal textbooks to enhance English language learning. *TESOL Journal*, 6, 16-35.
- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018a). *Vision 1: English for schools (student book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].
- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018b). *Vision 1: English for schools (work book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].

- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018c). *Vision 2: English for schools (student book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].
- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018d) *Vision 2: English for schools (work book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].
- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018e) *Vision 3: English for schools (student book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].
- Alavi Moghadam, S. B., Kheir Abadi, R., Rahimi, M., & Davari, H. (2018f). *Vision 3: English for schools (work book)*. Tehran: Book publishing companies of Iran [In Persian].
- Bahrainy, N. (2013). An analysis of cultural values in EL textbooks. *Strategy for Culture*, 6 (22), 163-182 [In Persian].
- Fadavi, M., & Etebarzadeh, M. (2013). Paving the way for creative idea in illustration. *Peykareh*, 2 (4), 69-78 [In Persian].
- Fazel Nagafabadi, S. (2009). Reproduction gender roles in Persian books for elementary school Women. *Research*, 7 (1), 87-107 [In Persian].
- Hall, E. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hatefi, M. (2009). *Analysis and investigation semantic-semiotic relationship between context and picture in literary context* (PhD Dissertation). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian].
- Hemais, B. J. W. (2014). Word and image in academic writing: A study of verbal and visual in marketing articles. *Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 2 (2), 113-133.
- Hosseini, N., Homafar, M. H., Sojoodi, F. (2013) A Discursive-semiotic study on phoenix and eagle's motifs on the Sassanid's ruler clothes. *Naqsh Mayeh*, 5(14), 29-40 [In Persian].
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996[2006]). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Peirce, Ch. S. (2012). *Collected writings*. Cambridge, MA: Harvard university Press.
- Razi, A. (2009). Index evaluation and analysis university educational books. *Sokhan Samt*, 21, 21-30 [In Persian].
- Saeidfar, A. (2013). A critical evaluation of visual elements in Iranian junior high school English textbooks. *Journal of Faculty of Letter and Humanities*, 8(28), 80-96 [In Persian].
- Safavi, K. (2008). *An introduction to semantics*. Tehran: Pazhuheshgah Farhang and Honar-e-Eslami [In Persian].
- Saussure, F. D. (1916 [1983]). *Course in general linguistic* (R. Harris, Trans.). London: Duckworth.
- Shairi, H. R. (2010). From structural semiotics to discursal semantic-semiotic. *Literary Criticism*, 2 (8), 33-51 [In Persian].
- Shairi, H.R. (2012). *Visual semantic-semiotic: The theory and analysis of art discourse*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Sojoudi, F. (2003). Semantics and semiotics, the comparative analysis of Saussure, Peirce and Eco theories. *Ziba Shenakht*, 6, 83-100 [In Persian].
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London New York: Routledge.

Relationship between Context and Picture in English Books (Vision series) based on Discoursal Semantic-semiotic Approach

Nasrin Tanhaee Ahari¹

Hayat Ameri²

Alireza Ameri³

Hamidreza Shairi⁴

Received:05/02/2020

Accepted:18/07/2020

Article Type: Research

Abstract

Nowadays, pictures and writing in English books are used in order to transfer educational concepts. As it is claimed that the pictures not only help the students learning but also they increase the interactional relationship between them and their around society (Kress and Van Leeuwen,2006). There is always one problem that an argument on how we can use multimodal- texts in school books especially English books to facilitate transfer concepts and also trigger motivation in educational processes so that English learning and training procedures will be improved.

According to Sojoudi(2003), semiotic perspective rooted in the works of Saussure and Pierce, shows two points of view but with special and similar philosophical implications. Saussure framework is called structural semiotics but Pierce framework is analytical semiotics. Pierce believes semantic-semiotic means theory and study of signs and it is the world science that includes all other sciences. Saussure considers signs as mechanical but Paris School claim that signs perform the role of signifier only in discoursal context. Greimas, as a founder of Paris School, believes that we should pass the surface and enter to the deep layers of context as the deep and inner structures have semantic implications. (Abbasi,2009). Kress and Van Leeuwen (2006) believe their work on visual representation is set within the theoretical framework of social semiotics. It is important, therefore, to place it in the context of the way semiotics has developed during, roughly, the past 75 years. The visual, like all semiotic modes, has to serve representational and communicational requirements and they are adopted the theoretical notion of meta-functions from the work of Halliday for this purpose. Visual design has three main

¹ PhD Candidate of Linguistics, Isalmic Azad University, Central Tehran Branch; nassrintanhaee@gmail.com

² PhD in Linguistics, Assistant Professor in Department of Linguistics, Faculty Member of Tarbiat Modares University (corresponding author); h.ameri@modares.ac.ir

³ PhD in TEFL, Assistant professor in Department of TEFL, Faculty Member of Isalmic Azad University, Central Tehran Branch; a_ameri@azad.ac.ir

⁴ PhD in French Language and Literature, professor in Department of French Teaching, Faculty Member of Tarbiat Modares University; shairi@modares.ac.ir

roles such as all other semiotic modes (Kress and Van Leeuwen, 2006). The three meta-functions which Halliday posits are the ideational, the interpersonal and the textual functions. Wilcox (2014) believes that described meta-functions in Halliday's systematic-functional grammar are changed by Kress and van Leeuwen to representational, interactional and compositional meaning. This research tried to analyze the relationship between the written and pictorial context based on discursive semantic-semiotic using description framework of Kress and Van Leeuwen (2006, 1996), to develop Halliday's functional-systematic linguistics. In this essay, we analyzed the relation between pictorial and written texts in English school books (vision). This article is based on discursive semantic-semiotic approach. The social-semiotic using description framework of Kress and Van Leeuwen's (2006, 1996) theories is affected by Halliday's thoughts (1994) and three main roles of language which is raised by him.

The purpose of this research was to investigate the relationship between context and picture in English books (vision), to express how to select pictorial texts accompaniment to written forms in educational English books to increase students meaning comprehension, to present rich and comprehensible concepts, and to investigate discursive different social and emotional functions. The analysis of the function of the pictures in this discursive process, the way of their reflection in English books for educational procedures facilitation, and the transfer of educational concepts were the sub goals of this research.

The pictures which are used in English books (Vision) were placed in this analysis. English books (Vision) include some common parts as New words and Expressions in which written texts put under the pictorial ones. In the written texts, some words or expressions are salient so that the writer consider them as educational aim. The written and pictorial texts of three English books were analyzed based on discursive semantic-semiotic approach considering the salient factors and rhythm creator in visual context, and both of them were investigated upon Kress and Van Leeuwen theory looking at three meta-functions; representational, interactional and compositional functions. This essay by investigation of the pictorial and written texts in English books (Vision) deliberated that English book texts to what extent are in accordance with three meta-functions patterns of visual analysis; meaning, representational, interactional and compositional. And how overlap between the pictorial and written texts speeds up learning and meaning transfer.

In conclusion, we found that there is a contradiction between the written and pictorial salient factors according to discursive semantic-semiotic. Additionally, there is no accompaniment and overlap between written and pictorial contexts. Thus the viewer (especially the student) confronts with a problem in comprehending meaning. It was observed that common patterns in meta-functions were not considered in these contexts. Consequently, the meaning transfer is conveyed defectively and the learning process slows down. Hence the educational aim was not achieved.

Keywords: Discursive semantic-semiotic, Representational function, Social-semiotics, English books (Vision)

رده‌بندی نشانه‌شناختی «سوژه‌های تخیلی» در داستان‌های کودک: از منظر نظریه آمیختگی مفهومی^۱

امیرحسین زنجانبار^۲

غلامحسین کریمی دوستان^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۰۷

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

لیکاف، استعاره‌های مفهومی را نگاشتی بین دو حوزه می‌داند. فوکونیه و ترنر، الگوی شبکه‌ای آمیختگی مفهومی را جایگزین الگوی دو حوزه‌ای استعاره مفهومی، نمودند. به باور آن‌ها این الگو، نخست، علاوه بر جنبه‌های استعاری درک آنی، جنبه‌های غیر استعاری را هم می‌تواند تبیین کند. دوم اینکه، مشتمل بر دو حوزه درون‌داد و نگاشت بین آن‌ها و همچنین فضای فراگیر و فضای آمیخته است. فضای آمیخته، فضایی است که از آمیزش ذهنی دو یا چند فضای درون‌داد پدید می‌آید. فضای فراگیر، میانجی ارتباط فضاهای درون‌داد با فضای آمیخته است. به سبب ماهیت تخیلی فضای آمیخته، از رویکرد نظریه آمیختگی برای بررسی شخصیت‌های خیالی داستان‌های فانتزی، بهره گرفته شده است.

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.27032.1734

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی رایانشی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛

rahimi.zanjanbar@ut.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استاد گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه تهران؛ gh5karimi@ut.ac.ir

منظور از سوژه، کنش‌گر یا کنش‌پذیری است که به عنوان قهرمان یا یکی از شخصیت‌های اصلی، در پیش‌بردِ پی‌رنگِ داستان، نقش آفرینی می‌کند. هدف پژوهش پیش‌رو، رده‌بندی سوژه‌های تخیلی بر پایه دسته‌بندی نشانه‌شناختی پرس است. پرس، انواع نشانه‌ها، از منظر نوع رابطه‌اش با ابژه، به سه گونه نمادین، شمایی، نمایه‌ای گروه‌بندی کرده‌است. در همین راستا، این پژوهش با بهره‌گیری از روش تحلیلی-توصیفی بر آن است تا علاوه بر درآمیختن دو نظریه نشانه‌شناسی و آمیختگی مفهومی، چگونگی شکل‌گیری سوژه‌های تخیلی در داستان‌های کودک را از جنبه شناختی مورد بررسی قرار دهد. این پژوهش، برای نخستین بار از نشانه‌شناسی برای بررسی فضاهای آمیخته و رده‌بندی سوژه‌های فانتزی بهره می‌گیرد. از دستاوردهای کاربردی پژوهش، ایده‌بخشی به نویسندگان برای سوژه‌آفرینی و آسان‌سازی آموزشِ شگردهای فانتزی‌نویسی برای کارگاه‌های نویسندگی خلاق است. در سطح نظری، نیز ضمن دسته‌بندی شناختی سوژه‌های تخیلی، تمهیدات نوینی را در اختیار نقد تطبیقی قرار می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: فضای آمیخته، نشانه‌شناسی، پرس، فوکونیه، معنی‌شناسی شناختی، نقد داستان کودک، سوژه‌های تخیلی.

۱. مقدمه

موضوع مشترک میان رویکرد نشانه‌شناسی پرس و رویکرد شناختی آمیختگی مفهومی^۱، چگونگی فرایند تولید و دریافت معنا است. «نشانه‌شناسی دانشی است درباره نشانه‌ها و رده‌بندی آن‌ها، تحلیل رمزگان‌ها، و دستورهای زبان، نظام‌ها، قراردادها، و غیره. به گفته پل دومان^۲، نکته اصلی در نشانه‌شناسی این نیست که واژه چه معنایی دارد. بلکه این است که چگونه معنا می‌یابد» (McColean, 2006, p. 30). چارلز موریس (Morris, 1938; quoted from) معتقد است روش نشانه‌شناسی مبتنی است بر بررسی چگونگی ترکیب نظام‌های نشانه‌ای در سه سطح نحوی (ارتباط صوری بین‌نشانه‌ای)؛ معناشناختی (ارتباط نشانه‌ها با اشیا)؛ و کاربردشناختی (ارتباط نشانه‌ها و تفسیرگران) (Sasani, 2009, p. 35). دو سطح نخست پایه شکل‌گیری صورتگرایی و ساختگرایی بوده‌است و نشانه‌شناسی کاربردی بر پایه سطح کاربردشناختی و وفق نوشته‌های پرس شکل گرفته‌است (Sadeghi, 2015, p. 12). از آن‌جا که برخلاف سوسور، پرس در تعریف نشانه قائل به حضور یک ذهن تفسیرگر است، بنابراین با

¹ conceptual blend

² Paul Duman

روش علوم، به مثابه روشی مبتنی بر فرایندهای بازنمایی و عملکرد شناختی ذهن، اشتراک حوزه دارد. نظریه سه وجهی پرس شاید از دید نظری پیوستگی چندانی به نظریه آمیختگی مفهومی نداشته باشد اما در کاربردش به منظور سوژه آفرینی در داستان‌های فانتزی با نظریه آمیختگی مفهومی ارتباط دارد. به بیان دیگر، پژوهش پیش رو پیوستگی این دو را در بافتی موسوم به «سوژه تخیلی» روشن می‌کند. هدف پژوهش حاضر این است که سوژه‌های داستان‌های فانتزی کودک را از جنبه چگونگی فرایند شناختی تولید و دریافت معنا بررسی کند و با تکیه بر نشانه‌شناسی پرس^۱، آن‌ها را رده‌بندی کند. در همین راستا، ابتدا یک معرفی اجمالی از دسته‌بندی‌های نشانه-شناختی پرس و نیز کلیاتی از نظریه‌های فوکونیه-ترنر (Fauconnier & Turner, 1994; Fauconnier & Turner, 2002) درباره فضای آمیخته، فضای درون‌داد^۲، فضای فراگیر^۳، نگاشت فرافکن، گزینش، اصل دسترسی^۴، فرایندهای ترکیب و تکمیل و بسط^۵ ارائه می‌شود. سپس، دو دسته‌بندی از فضاهای آمیخته بر پایه رابطه درون‌دادها معرفی می‌گردد. سرانجام، چگونگی طبقه‌بندی سوژه‌های آمیخته در داستان‌های کودک، همسو با نشانه‌شناسی پرس، همراه با آوردن نمونه‌هایی برای شرح آن‌ها تبیین می‌شود. گردآوری اطلاعات به روش کتابخانه‌ای و روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام گرفته‌است. پرسش‌های پژوهش از این قرارند؛ تفاوت سوژه آمیخته در زمانی با همزمانی و نیز سوژه آمیخته بینا نشانه‌ای با درون‌نشانه‌ای چیست؟ همسو با دسته‌بندی‌های نشانه‌ای پرس، سوژه‌های آمیخته فانتزی چگونه رده‌بندی می‌شوند؟ درون‌دادهای فضای آمیخته با چه سازوکاری، افزون بر معناسازی، سوژه آفرینی می‌کنند؟ کاربرد پُربسامد شخصیت‌های خیالی در داستان‌های کودک و نبود پژوهش‌های بینارشته‌ای نظری در این زمینه، ضرورت پژوهش در راستای از بین بردن این کاستی را آشکار می‌نماید.

۲. پیشینه

در اواخر قرن نوزدهم تقریباً همزمان با تولد نشانه‌شناسی سوسوری، چارلز ساندرس پرس نیز نشانه‌شناسی خود را ارائه داد. پرس نشانه را با تکیه بر تفسیر نشانه‌های دیگر، به صورت زنجیره‌ای از دلالت‌های نشانه‌ای، قابل درک می‌داند. ترنر (Turner, 1996) در کتاب «ذهن ادبی» درک مفاهیم (نشانه‌ها) را فرایندی تلفیقی می‌داند، تلفیق داده‌هایی که از حوزه‌های گوناگون حس‌گرها، تجربیات زیسته، طرحواره‌ها و موارد مشابه فراخوانده می‌شوند. فوکونیه و ترنر در کتاب «فرافکنی

¹ Charles Sanders Peirce

² input space

³ generic space

⁴ access principle

⁵ composition, completion, elaboration

مفهومی و فضا‌های میانی» (Fauconnier & Terner, 1994) به بسط استعاره‌های مفهومی از طریق فضا‌های آمیخته پرداختند. فضا‌های آمیخته در تحلیل متون داستانی بارها استفاده شده‌اند، برای نمونه، سیندینگ (Sinding, 2005) پیوستگی و وحدت را در فضا‌های ذهنی داستان سیال‌ذهن «اولیسس» با استفاده از فضا‌های آمیخته به نمایش گذاشته‌است. آلونسو (Alonso, 2003) معتقد است که آمیختگی مفهومی سبب پیوستگی معنایی متن می‌شود و الگوی شبکه‌ای چهارگانه نظریه آمیختگی، ابزاری کارآمد برای بررسی چگونگی فرایند معنا‌سازی و پیوستگی متن است. پیاده‌سازی الگوی شبکه‌ای آمیختگی بر روی متن‌ها بارها در ایران انجام شده‌است اما هیچ‌یک به تطبیق متن‌ها و رده‌بندی با استفاده از نظریه آمیختگی نپرداخته‌اند. گواه تکرر پیاده‌سازی‌های این الگو، همین کافی است که مقاله «روایت‌شناسی شناختی: کاربردی نظریه آمیختگی مفهومی بر قصه‌های عامیانه ایران» (Barkat et al., 2012) به پیاده‌سازی الگوی آمیختگی روی دو تا از قصه‌های عامیانه پرداخته‌است و چندی پس از این، دوباره همین مقاله با کمترین تغییرات توسط همان مجموعه نویسندگان، واوبه‌واو روی یک قصه عامیانه دیگر پیاده و با عنوان جدیدی دیگر به نام «پیوستگی معنایی متن از منظر نظریه آمیختگی مفهومی» (Ardebili et al., 2011) منتشر شده‌است. با همه این احوال، ولی تاکنون نه این الگو و نه سایر الگوهای شناختی برای هیچ‌یک از داستان‌های کودک و نوجوان در ایران به کار گرفته شده‌است. رویکرد نشانه‌شناسی پرس نیز پیوسته در مقاله‌های ایرانی دیده می‌شود، ولی برخلاف مقاله‌های مربوط به الگوی شبکه آمیختگی، همه مقالات مبتنی بر رویکرد نشانه‌شناسی پرس یکسان و صرفاً پیاده‌سازی نیستند. عده‌ای از دید فلسفی به نشانه‌شناسی پرس نگاه کرده‌اند مانند «نشانه‌شناسی پرس در پر تو فلسفه، معرفت‌شناسی و نگرش وی به پراگماتیسم» (RazaviFar, 2011) و برخی با پیاده‌سازی روی ادبیات مانند «بررسی الگوی نشانه‌شناختی پرس در زبان عرفان مولانا» (MirbagheriFard, 2009) و برخی معماری و هنر را با نگاه نشانه‌شناختی پرس بررسی نموده‌اند. با این وجود، همچنان تاکنون پژوهشی که پیونددهنده نشانه‌شناسی با نظریه شناختی آمیختگی مفهومی باشد، دیده نشده‌است.

۳. مبانی نظری

۳.۱. کلیاتی از نشانه‌شناسی پرس

برخلاف الگوی خودبسنده دوگانه سوسور، پرس الگویی سه‌وجهی را برای نشانه ارائه می‌دهد که دربردارنده بازنمون، تفسیر، موضوع است و «فرایند نشانگی» را تعامل میان این سه وجه می‌داند.

بازنمون^۱: صورتی است که نشانه به خود می‌گیرد. الزاماً مادی نیست و معادل «دال» سوسوری است. پرس بازنمون را این‌گونه تعریف می‌کند: «چیزی است که برای کسی از جنبه یا ظرفیتی به جای چیزی می‌ایستد» (Sasani, 2009, p. 39). **تفسیر^۲:** معادل «مدلول» سوسوری است اما با کیفیتی متفاوت. به باور پرس (Peirce, 1931)، تفسیر را «بازنمون» در ذهن تفسیرگر و در قالب نشانه‌ای برابر یا بسط‌یافته‌تر از نشانه اولیه به وجود می‌آورد (Peirce, 1931, v. 8, P. 228). تفسیر می‌تواند خودش نشانه‌ای دیگر باشد و زنجیره‌ای نامتناهی را به وجود آورد. **موضوع (ابژه)^۳:** مصداقی است که نشانه به آن ارجاع می‌دهد. این وجه در تعریف سوسور از نشانه در نظر گرفته نشده است (Sojoodi, 2004, p. 30-31). سجودی (همان) تقسیم‌بندی نشانه‌ها، بر پایه ارتباطشان با ابژه‌هایشان، را از دیدگاه پرس این‌گونه معرفی می‌کند: **نشانه شمایی:** در این نوع نشانه، رابطه بازنمون و ابژه مبتنی بر مشابهت است. یعنی، صورت از برخی جهات (برای نمونه از جنبه شکل ظاهری، صدا، بو، احساس) مشابه با مفهوم است. مانند کاریکاتور یک شخص، نام‌آواها. **نماد:** رابطه بازنمون و تفسیر یک نشانه نمادین براساس مشابهت نیست بلکه قراردادی و یادگرفتنی است، مانند الفبا، علائم نگارشی. **نمایه:** در نشانه نمایه‌ای، بازنمون و ابژه رابطه قراردادی ندارد بلکه وابستگی علی و فیزیکی دارد، مانند نشانه‌های طبیعی (دود، جای‌پا، بو)، نشانگان پزشکی (درد، خارش)، ابزارهای اندازه‌گیری (بادنما، ساعت)، عکس، فیلم (Sojoodi, 2004, p. 33-34). به بیان دیگر، نمایه بر رابطه معرفتی بین نمود و تفسیر (دال و مدلول) یا نمود و موضوع متمرکز است. لازم به یادآوری است که قرار گرفتن یک نشانه در هر یک از مقوله‌های دسته‌بندی سه‌گانه بالا می‌تواند بسته به بافت تغییر کند. برای نمونه، عکس روتوش^۴ نشده هم نشانه-ای نمایه‌ای است به سبب رابطه علت و معلولی میان نور و نگاتیو^۵ عکاسی و هم نشانه‌ای شمایی است به دلیل شباهتش با مصداقش. بافتی که عکس، به مثابه نشانه، به کار گرفته می‌شود شاخص عضویت نشانه به هر یک از سه مقوله مورد اشاره است.

۲.۳. کلیاتی از فضاهای آمیخته

معنا با ایجاد «فضاهای ذهنی» و سپس «نگاشت بین فضایی» ساخته می‌شود. کوچش (Kuchsh, 2014) فضای ذهنی را یک بسته مفهومی ناقص می‌داند که به صورت آنی، یعنی همان لحظه

¹ representamen

² interpretant

³ object

⁴ retouche

⁵ negative

درک کردن، ساخته می‌شود و دارای اطلاعاتی خاص تر از «حوزه مفهومی» مبدأ و مقصد استعاره-ها است (Kuchsh, 2014, p. 352). شبکه آمیختگی دست کم از چهار فضای ذهنی تشکیل شده است: فضای درون‌داد اول، فضای درون‌داد دوم، فضای فراگیر، فضای آمیخته. «فضای فراگیر»، ساختار انتزاعی و طرحواره‌ای دارد و مشتمل بر اشتراک تمام فضاهای دخیل در شبکه است (Kuchsh, 2014, p. 355). ایجاد فضای آمیختگی در ذهن مخاطب با شناخت فضای فراگیر (فضای عام) فراهم می‌شود. «فضاهای درون‌داد»، از طریق نگاهت، بر هم منطبق می‌شوند، یعنی «فراکنی مفهومی» بین آن‌ها رخ می‌دهد. فضای فراگیر بر فضاهای درون‌داد اعمال می‌شود. عناصری که تحت نگاهت قرار گرفته‌اند به «فضای آمیخته» فراکن می‌شوند. فضای آمیخته، برخی ساختارهای طرحواره‌ای درون فضای فراگیر و برخی عناصر فضاهای درون‌داد را «گزینش» می‌کند. ساختار جدید دوباره از فضای آمیخته به فضاهای درون‌داد «واپس‌فکنی» شده و سبب تغییر درک مخاطب از فضاهای درون‌داد می‌شود. فضای آمیخته ضرورتاً بازتاب عناصر همتایش در درون‌دادها نیست بلکه ممکن است دارای عناصر جدیدی باشد که پیش‌تر در هیچ یک از درون‌دادهایش نبوده است و ذهن با واپس‌فکنی، درون‌دادها را به گونه‌ای متفاوت نسبت به قبل درک کند. ایجاد این ساختارِ نوحاسته در فضای آمیخته به کمک سه فرایند «ترکیب»، «تکمیل»، و «بسط» انجام می‌پذیرد. با بهره از فرایند «ترکیب»، درون‌دادها با هم در می‌آمیزند. از آن‌جا که فضاهای ذهنی ناقص‌اند و با گره خوردن با دانش طرحواره‌ای و تجربه زیسته کامل می‌شوند، فرایند «تکمیل» با استفاده از فراخواندن «طرحواره‌های پویا» و «چارچوب‌ها» (قالب‌های ایستایی) که در حافظه درازمدت وجود دارند، ساختارهایی را به فضای آمیخته می‌افزاید. به باور فوکونیه و ترنر (Fauconnier & Turner, 2002)، فرایند «بسط» وجه تخیلی فضای آمیخته را با پویانمایی و انعطاف در عناصر فضای آمیخته، تأمین می‌کند (Fauconnier & Turner, 2002, p. 40-44). به گفته برکت و همکارانش (Barkat et al., 2012) شبکه مفهومی، نمایی ثابت از آمیختگی را نشان می‌دهد، اما در واقع، فرایند مذکور پویا و وابسته به تخیل است. فضاهای درون‌داد جدا از هم پردازش نمی‌شوند بلکه به صورت هم‌زمان و همراه با فضای آمیخته، پردازش می‌شوند. فوکونیه و ترنر (Fauconnier & Turner, 2002) به امکان دسترسی از طریق عنصری از یک فضا به عنصر متناظرش در فضای دیگر، «اصل دسترسی» می‌گویند و همچنین «فضاسازها» را واحدهای زبانی‌ای معرفی می‌کنند که زمینه‌ساز آمیختگی درون‌دادها باشند (Barkat et al., 2012).

¹ script

² frame

۳.۳. چند رده‌بندی از سوژه آمیخته

۳.۳.۱. آمیخته همزمانی / درزمانی

آمیخته درزمانی: عنصر کانونی حوزه‌های درون‌داد، یک رابطه توالی زمانی نیز نسبت به هم دارند، مانند سوژه‌ای که دچار دگرذیسی شده، یا سوژه‌ای که از جهانی به جهان دیگر انتقال پیدا کرده است (و به تعبیر مک‌هیل^۱: دچار «همانی تراج جهانی» شده است). در داستان «جوجه اردک زشت» (Andersen, 1999)، کانون معنایی درون‌داد اول، یک جوجه‌اردک زشت است و کانون معنایی درون‌داد دوم، یک قوی زیبا. از آن‌جا که جوجه‌اردک زشت در اثر دگرذیسی به قو تبدیل شده است، بنابراین فضای درون‌داد دوم (فضای ذهنی مرتبط با قو) در توالی زمانی فضای درون‌داد اول (فضای ذهنی مرتبط با جوجه‌اردک) شکل گرفته است. بنابراین سوژه، پس از دگرذیسی، در پایان داستان «جوجه‌اردک زشت» (نه در ابتدای داستان)، در قالب یک فضای آمیخته (با درون‌دادهایی از دو زمان مختلف) درک می‌شود. **آمیخته همزمانی:** عنصر کانونی دو حوزه درون‌داد رابطه توالی زمانی نسبت به یک‌دیگر ندارند. در «مامان کله‌دودکشی» (Mazarei, 2013) تصویری که در داخل کتاب از سوژه داستان کشیده شده، از تلفیق دو فضای درون‌داد تشکیل شده است که در یکی کانون معنایی، «مامان» است و در دیگری «دودکش».



شکل ۱: تصویر سوژه «مامان کله‌دودکشی»

این دو کانون معنایی، دو مقوله مفهومی کاملاً مستقل‌اند که از همان آغاز داستان با هم ترکیب شده‌اند و هیچ رابطه توالی زمانی‌ای نسبت به هم ندارند. درون‌داد اول شامل یک «مامان» است که قابلیت عصبانی شدن را دارد. درون‌داد دوم شامل یک «دودکش» است که به حالت عمودی

¹ B. McHale

ایستاده‌است و قابلیت دود کردن را دارد. در فضای آمیخته، از آمیزش این دو کانون معنایی، یک «مامان» (از فضای درون داد اول) شکل می‌گیرد که روی موهایش یک دودکش (از فضای درون داد دوم) قرار دارد. (در حالی که در داستان «جوجه اردک زشت» خواننده باید اردکی را تصور کند که پس از اینکه در ابتدای داستان جوجه اردک بوده، در پایان داستان به یک قو دگرذیسی یافته‌است. بنابراین درک معنا و تصور این سوژه دگرذیس شده نیازمند آمیختن دو فضای درون‌دادی است که در دو زمان پی‌درپی شکل گرفته‌است، نه به صورت هم‌زمان.)

۳.۲. آمیخته مبتنی بر استعاره / مستقل از استعاره

علاوه بر رده‌بندی سوژه بر پایه آمیختگی هم‌زمانی/درزمانی، می‌توان از منظری دیگر نیز آن‌ها را رده‌بندی نمود. **آمیخته مبتنی بر استعاره**: دو فضا یا حوزه درون‌داد می‌توانند مبتنی بر دو حوزه مبدأ و مقصد یک استعاره مفهومی باشند. سوژه در «مامان کله‌دودکشی» (Mazarei, 2013)، مبتنی است بر استعاره مفهومی «بالاترین درجه خشم (درون‌داد اول) بالاترین حد آتش (درون‌داد دوم) است» (Kuchsh, 2014, p. 197). چرا که در فضای آمیخته هر وقت مامان عصبانی می‌شود کله دودکشی او دود می‌کند و پی‌رنگ داستان بر همین ویژگی «دود کردن در عصبانیت» استوار است. «آمیختگی هم‌زمانی» اعم از «آمیختگی مبتنی بر استعاره» است. زیرا ممکن است دو فضای آمیخته هم‌زمانی لزوماً دارای حوزه‌های مبتنی بر مبدأ و مقصد استعاره مفهومی ویژه‌ای نباشند. **آمیخته مستقل از استعاره**: در «خط سیاه تنها» (Honar Kar, 2015)، تصویر سوژه، یک خط را به نمایش می‌گذارد که نیمه پایین تنه بدنش یک مجموعه خط سیاه است و نیمه بالاتنه‌اش، بدن یک پسر بچه. در متن نیز به سوژه، هم‌زمان هم حالت‌ها و کنش‌هایی انسانی (مانند فرار کردن، ترسیدن، شنیدن صدا، درخواست کردن) را نسبت می‌دهد و هم حالت‌های خط بودن (شبیبه گرم شدن، شبیه رعد و برق شدن) را. یعنی سوژه فرآورده یک فضای آمیختگی‌ای است که درون‌دادهای آن در نقش مبدأ و مقصد هیچ استعاره‌ی مفهومی‌ای نیستند.

۴. بحث و تحلیل داده

۴.۱. رده‌بندی نشانه‌شناختی سوژه آمیخته

۴.۱.۱. آمیختگی بین‌نشانه‌ای

دو نشانه مستقل، به عنوان دو فضای درون‌داد، می‌توانند با هم تلفیق شوند و از آمیزش این دو درون‌داد نشانه‌ای مستقل، سوژه‌ای آمیخته پدید آید. این دو نشانه مستقل می‌توانند وابسته به یک نظام نشانه‌ای (برای نمونه، هر دو متعلق به نظام نشانه‌ای کلامی) باشند یا از دو نظام نشانه‌ای متفاوت

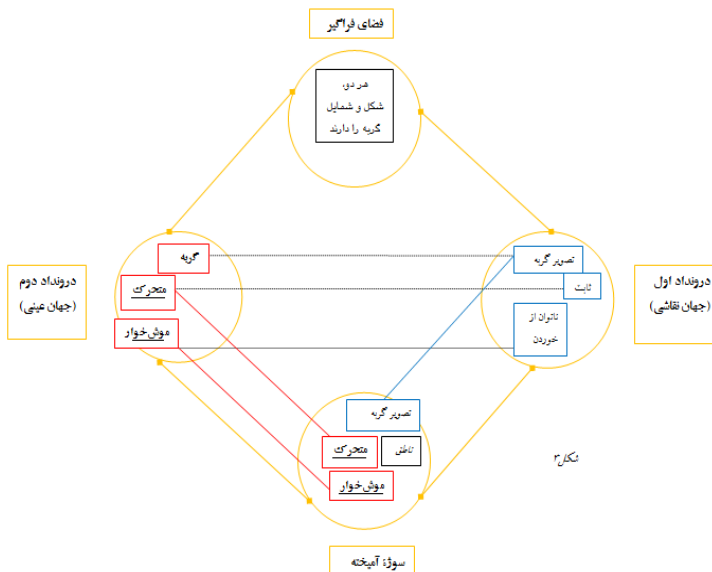
برای نمونه، یکی متعلق به نظام نشانه‌ای کلامی و دیگری غیر کلامی). در داستان «خط سیاه تنها» (Honar Kar, 2015) درون‌داد اول دارای کانون معنایی نشانه‌ای هندسی، یعنی خط، است. درون‌داد دوم دارای کانون معنایی نشانه‌ای انسانی، یعنی یک پسر بچه، است. فضای آمیختگی شامل شخصیتی است با هویت جسمی دو گانه: نیمی انسان و نیم دیگر، خط. در داستان «درخت بخشنده» (Silverstein, 1964)، وقتی درخت با پسرک وارد گفت‌وگو می‌شود، تبدیل به سوژه آمیخته می‌شود. آمیزشی از یک درخت عینی، به عنوان درون‌داد اول، و یک انسان، به - عنوان درون‌داد دوم. دانستن اینکه این روایت یک ژانر قصه خیالی است، در حکم فضا ساز عمل می‌کند، یعنی بستر آمیزش را فراهم می‌کند. به این ترتیب سوژه درخت برای تعامل با پسرک، توان نطق و گفتگو را از درون‌داد دوم (فضای انسانی) به ارث می‌برد.

۴.۱.۲. آمیختگی درون‌نشانه‌ای

از ترکیب هر دو وجه از وجوه سه گانه «بازنمون، تفسیر، موضوع»، به مثابه فضاهای درون‌داد، فضای آمیخته‌ای به دست می‌آید موسوم به فضای آمیخته درون‌نشانه‌ای. وقتی گفته می‌شود: عدد سه، دارای دندان است، «بازنمون» (صورت ظاهری) آن مورد توجه است نه «تفسیر» ریاضی آن. اگر کسی بگوید: «دو بعلاوه‌ی یک، می‌شود عددی که سه تا دندان دارد»، در این صورت به یک فضای آمیخته درون‌نشانه‌ای متوسل شده‌است. چرا که تفسیر (مدلول) ریاضی اعداد «یک» و «دو» را جمع کرده‌است اما به جای اینکه به تفسیر ریاضی «سه» برسد، به بازنمون بدون تفسیر «سه» رسیده‌است. در وضعیت آمیختگی درون‌نشانه‌ای، کانون معنایی درون‌دادها نشانه‌هایی مستقل نیستند، بلکه یکی از درون‌دادها بازنمون و دیگری تفسیر یا موضوع همان نشانه است. البته این فضای آمیختگی، از آن نوع آمیزش عادی بازنمون یا تفسیر در زبان طبیعی نیست که همواره درون نشانه برقرار است. بلکه فضای آمیختگی قراردادی و طبیعی درونی مابین بازنمون و تفسیر و موضوع زده می‌شود و «بازنمون»، در قامت یک صورت محض و بدون تفسیر و موضوع، به - عنوان درون‌داد اول، در نظر گرفته می‌شود؛ سپس با «تفسیر» یا «موضوع» خود در درون‌داد دوم، فضای آمیخته نوخاسته‌ای را پدید می‌آورد که در آن فضا، سوژه همزمان بین «بازنمون» بودن و «تفسیر / بژه» بودن شناور است. همسو با دسته‌بندی‌های پرس، سه نوع آمیختگی درون‌نشانه‌ای وجود دارد: آمیختگی نمادین، شمایی، نمایه‌ای. **سوژه آمیخته نمادین:** در آمیختگی نمادین، نخست اینکه، کانون معنایی یکی از درون‌دادها «بازنمون» است و کانون معنایی درون‌داد دیگر، «تفسیر». (بنابراین دو درون‌داد، دو نشانه مستقل نیستند بلکه اجزای یک نشانه واحدند)؛ دوم آنکه، «بازنمون» و «تفسیر» مورد اشاره، وجوهی از یک نشانه «نمادین» هستند. در داستان «و»

(Zanjanbar, 2020) سوژه محوری واژه هفت حرفی «موش موشی» است که در اثر برخورد لنگه کفش به کمرش حرف «واو» خودش را از دست داده، به واژه شش حرفی «مَش موشی» تغییر هویت می‌دهد. این دگرذیسی روشنگر آن است که موش موشی، بین واژه بودن (بازنمون بودن) و موش بودن (تفسیر بودن) در نوسان است. دیگر شخصیت‌های داستان مورد اشاره نیز دچار آمیختگی نمادین‌اند. سوژه «قوش» هم بر صورت واژه «قوش»، به عنوان بازنمون، دلالت می‌کند (حتی از قوش خواسته می‌شود که، به مثابه یک واژه، نقطه‌هایش را مبادله کند)، هم به «تفسیر» مفهوم پرنده‌ای محاکاتی (محاکاتی یعنی برساخته‌ای ذهنی از جهان عینی). زنجانبار (Zanjanbar, 2019) سوژه آمیخته نمادینی که بین واژگی (بازنمون بودن) و سوژگی (تفسیر بودن) سیال است را «سوژه‌واژه» می‌خواند (Zanjanbar, 2019). در داستان برگزیده بخش دانش آموزی، «آری یا نه» (Dehruyeh, 2018, p.57)، شخصیت‌های داستان مشتمل‌اند بر «قیدهای پرسشی» و پاسخ‌های «بله» و «نه». در فضای کشمکش بین قیدهای پرسش و پاسخ‌های «بله/خیر»، راوی توانسته سوژه «آیا» و «چگونه» را همزمان بین محتوای پرسشی‌اش (تفسیر) و صورت واژه نوشتاری‌اش (بازنمون)، شناور نگه دارد و بدین ترتیب سوژه آمیخته نمادین بیافریند. در داستان مورد اشاره، «خمیدگی آیا» در جمله «به همه خمیدگی‌های آیا پاسخ داد» به خمیدگی کلاه حرف «آ» در صورت واژه «آیا» و مجازاً به خمیدگی علامت پرسشی (؟) که پس از «آیا» می‌آید دلالت دارد (اگرچه این آمیختگی از نوع شمایی است اما بر صورت واژه بودن واژه «آیا» نیز اشاره دارد). **سوژه آمیخته شمایی:** در آمیختگی شمایی؛ نخست اینکه کانون معنایی یکی از درون‌دادها «بازنمون» است و کانون معنایی درون‌داد دیگر، «تفسیر»؛ دوم آنکه، بازنمون و تفسیر مورد اشاره وجوهی از یک نشانه «شمایی» هستند. (جایگاه ابژه در «شمایی شدن نشانه» در نظر گرفته می‌شود، نه در آمیخته شدن. به بیان دیگر، ابژه در آمیختگی شمایی به صورت مستقیم نقش ندارد چراکه در هیچ یک از درون‌دادها مستقیماً ورود نمی‌کند اما به صورت غیرمستقیم، به سبب شمایی کردن «تفسیر»، با استفاده از حضور «تفسیر» در درون‌دادهای فضای آمیخته، نقش آفرینی می‌کند.) کودکان از آمیختگی اشیا و شکل‌هایی که بر شباهت دیداری استوار است درک بیشتری دارند تا از آمیختگی درون‌دادها و بازنمون‌های بدون شکل؛ بنابراین بیشترین سوژه‌سازی درون‌نشانه‌ای در داستان‌های کودک با استفاده از فضای آمیخته شمایی انجام می‌پذیرد. در داستان «آقارنگی و گربه ناقلا» (Hassanzadeh, 2005)، آقارنگی یک نقاش است که با سه موش زندگی می‌کند. روزی گربه‌ای را نقاشی می‌کند. گربه از تابلوی نقاشی فرار می‌کند. به جهان متن می‌آید و می‌خواهد موش‌ها را بخورد. رابطه متن داستان (جهانی که موش‌ها داخلش زندگی

می‌کنند) با تابلو (جهانی که گربه داخلش زندگی می‌کند) رابطه دو جهان تودرتو (رابطه کل و جزء) است. گربه از جهان داخلی ایستای تابلوی نقاشی، یک لایه بالاتر آمده و در جهان پویای متن داستان، در جوار موش‌ها پدیدار شده‌است. هوفشتاتر (Hofstadter, 2017) می‌نویسد در دو جهان خیالی تودرتو، با وجود اینکه هر دو جهان خیالی اند اما عناصر جهان بیرونی تر واقعی تر به نظر می‌رسند (Hofstadter, 2017). از همین رو، وقتی گربه از جهان نقاشی‌ای که توی داستان فراگذاری شده، به یک لایه بالاتر، یعنی به متن داستان، نفوذ می‌کند به باور خواننده، آن گربه از یک جهان خیالی (جهان تابلوی نقاشی) به جهانی واقعی تر (جهان متن داستان) وارد شده‌است. بنابراین، رابطه گربه‌ای که در تابلوی نقاشی بدون حرکت ایستاده‌است با گربه‌ای که داخل جهان داستان به دنبال موش‌ها می‌دود، رابطه بازنمون و تفسیر است. «گربه نقاشی» یک بازنمون شمایی است که به‌عنوان درون‌داد اول با «تفسیر» خودش (گربه محاکاتی داخل متن) فضایی آمیخته تشکیل می‌دهد. بازنمون شمایی گربه (از درون‌داد اول) با تفسیر گربه (در درون‌داد دوم) طی فرایند «ترکیب» در می‌آمیزد و طی فرایند «تکمیل» پاره‌ای از قابلیت‌ها را از درون‌داد دوم (از فضایی که گربه در آن «تفسیر» است، نه بازنمون) با یاری طرحواره و تجربه زیسته مخاطب برمی‌گزیند (برای نمونه، توانایی حرکت و دویدن یا خوردن موش از درون‌داد دوم فرافکن می‌شود به فضای آمیخته). بنابراین در فضای آمیخته یک گربه «نقاشی شده»، با قابلیت دویدن و موش خوردن پدید می‌آید.



شکل ۲: فضای آمیخته داستان «آقارتگی و گربه نقاش»

گاهی قابلیت‌های افزونی برای سوژه آمیخته به وجود می‌آید که سوژه، آن قابلیت‌ها را نه از فضای درون‌داد اول به ارث برده‌است و نه از فضای درون‌داد دوم. برای نمونه، «قابلیت گفت‌وگو و ناطق بودن» برای گربه داخل داستان، نه در درون‌داد اول (گربه نقاشی) است و نه در درون‌داد دوم (گربه محاکات)، بلکه این قابلیت را ژانر فانتزی - به مثابه یک «فضاساز» - در اختیار «فرایند بسط» قرار داده‌است.

سوژه آمیخته نمایه‌ای: در آمیختگی نمایه‌ای، نخست اینکه، کانون معنایی یکی از درون‌دادها بازنمون است و کانون معنایی درون‌داد دیگر، تفسیر. دوم آنکه، بازنمون و تفسیر مورد اشاره وجوهی از یک نشانه «نمایه‌ای» هستند. «سوژه آمیخته شمایی» بر پایه شباهت ساخته می‌شود و دربردارنده یک «استعاره» نهفته است؛ در مقابل، «سوژه نمایه‌ای» بر پایه مجاورت ساخته می‌شود و در کنه خود دربردارنده یک «مجاز مرسل». در داستان «قایق کاغذی» (Timurian, 2017)، روزنامه‌ای تبدیل به یک قایق کاغذی می‌شود. کانون معنایی درون‌داد اول یک روزنامه است و کانون معنایی درون‌داد دوم یک قایق کاغذی. این دو نه شباهتی با هم دارند و نه دو نشانه مستقل - اند. قایق کاغذی همان روزنامه است که تغییر شکل داده‌است. به این معنا که قایق کاغذی با روزنامه براساس علاقه «ماکان» رابطه مجازی دارند. به بیان دیگر، یک سوی نشانه، قایق است. سوی دیگر، ماده‌ای است که سوژه قایق از آن ساخته شده‌است؛ بنابراین هر دو در «نشاء ساخت» قرار دارند (Kuchsh, 2014, p. 240). بر این مبنای، سوژه از ترکیب، تکمیل، و بسط دو درون‌داد دارای کانون‌های معنایی «قایق» و «روزنامه»، ساخته شده‌است. این دو درون‌داد، با هم رابطه نمایه‌ای دارند. در ادامه داستان، فرایند سوژه‌سازی با همین شیوه فضای آمیخته نمایه‌ای همچنان تکرار می‌شود: برای نمونه، روزنامه در ابتدای داستان تبدیل به پرده‌ای می‌شود که مانع ورود نور از پنجره است و در پایان داستان تبدیل به یک موشک کاغذی. به شیوه مشابه در «چیزی از هیچ چیز» (Gilman, 1993). یک قواره پارچه، به مثابه بازنمون، در مرحله‌های گوناگون داستان تبدیل می‌شود به «تفسیر» کت، جلیقه، دستمال، و دکمه. پارچه نسبت به کت رابطه نمایه‌ای دارد چراکه پارچه در یک فرایند دگردیسی تبدیل به کت شده‌است. بنابراین فضای آمیخته مبتنی بر درون‌دادهای مورد اشاره، پدیدآورنده یک ابژه یا سوژه آمیخته در زمانی است. با توجه به اینکه همه «سوژه‌های آمیخته درون‌نشانه‌ای در زمانی»، مجاز به علاقه «ماکان» هستند بنابراین در جرگه سوژه‌های آمیخته «نمایه‌ای» قرار می‌گیرند. به شیوه مشابه در «درخت بخشنده برده‌اش» (Silverstein, 1964) درخت سوژه محوری داستان است که اجازه می‌دهد تا پسرک تنه‌اش را، به مثابه یک سوژه آمیخته نمایه‌ای، تبدیل به قایق کند. **سوژه آمیخته چندگانه:** منظور از

چندگانه بودن این نیست که یک رابطه درون‌نشانه‌ای مانند رابطه عکس و صاحبش همزمان هم نمایه‌ای تصور شود و هم شمایی. یعنی چندگانه بودن به معنای عدم مشخص بودن مرز قطعی در دسته‌بندی‌ها نیست، بلکه منظور، آمیختگی با بیش از دو فضای درون‌داد است. این درون‌دادهای چندگانه می‌توانند چند فضای بینانسانه‌ای یا چند فضای درون‌نشانه‌ای و یا تلفیقی از هر دو باشند. در داستان «مامان کله‌دودکشی» (Mazarei, 2013)، دود نشانه طبیعی آتش است. درون‌داد اول آتش (تفسیر) و درون‌داد دوم دود (بازنمون) با هم فضای آمیخته درون‌نشانه‌ای از نوع «نمایه‌ای» به وجود می‌آورند. از طرفی درون‌داد «آتش» با یک درون‌داد دیگر، با کانون معنایی «خشم»، فضای آمیخته بینانسانه‌ای (حوزه مبدا و مقصد یک استعاره مفهومی) را تشکیل می‌دهد. با توجه به آمیزش این سه درون‌داد، مخاطب از دود کردن کله‌مامان کله‌دودکشی (در درون‌داد اول)، بنا بر «اصل دسترسی»، به خشم (در درون‌داد سوم) می‌رسد. بنابراین، فضای آمیخته، چندگانه است و فرآورده دو فضای آمیخته درون‌نشانه‌ای و بینانسانه‌ای است. با توجه به آمیزش این سه درون‌داد، مخاطب از دود کردن کله‌مامان کله‌دودکشی (در درون‌داد اول)، بنا بر «اصل دسترسی»، به خشم (در درون‌داد سوم) می‌رسد. بنابراین، فضای آمیخته، چندگانه است و فرآورده دو فضای آمیخته درون‌نشانه‌ای و بینانسانه‌ای است. (ایجاد یک فضای آمیخته از جنبه صوری یا ریاضی، یک نگاشتی است که درون‌دادهای اول و دوم در آن به‌مثابه دامنه و برد آن نگاشت هستند. بنا بر قانون ترکیب نگاشت‌ها در ریاضیات، هر ترکیب سه تایی از درون‌دادها را که منجر به ساخت یک فضای آمیخته شود، می‌توان به صورت ترکیب دو فضای آمیخته نمایش داد، به گونه‌ای که دامنه فضای آمیخته اول، زیرمجموعه برد فضای دوم باشد. از همین رو، در مبحث حاضر، به جای ترکیب سه درون‌داد برای ساخت یک فضای آمیخته، از ترکیب دو فضای آمیخته استفاده شده است). تصاویر داستان «و» (Zanjanbar, 2020)، فضای آمیخته‌ای است از سه درون‌داد. درون‌داد اول با کانون معنایی نقاشی (بازنمون) است. درون‌داد دوم شامل تفسیر نقاشی‌ها در جهان عینی است که با رابطه شمایی به ذهن می‌رسند. سومین درون‌داد با کانون معنایی واژه‌هایی (بازنمون‌هایی) است که در لابه‌لای تصاویر به شیوه خط‌نقاشی ادغام^۱ شده است.

¹ mix



شکل ۳: تصویر خط‌نقاشی «نقاشی خروس»

برای نمونه در تصویر بالا، «نقاشی خروس» بازنمونی است که در درون‌داد اول قرار دارد و «تفسیر عینی خروس» در درون‌داد دوم. «واژه خروس» که به صورت خط‌نقاشی در لابه‌لای تصویر ادغام شده‌است، در درون‌داد سوم قرار دارد. درون‌داد دوم (تفسیر) با درون‌داد سوم (به‌مثابه بازنمونی که به صورت واژگانی است) فضای آمیخته نمادین تشکیل می‌دهد ولی با درون‌داد اول (به‌مثابه بازنمونی که به صورت نقاشی است) فضای آمیخته شمایی می‌سازد. این فضاها جدا جدا پردازش نمی‌شوند، بلکه به صورت پویا و همزمان پردازش می‌شوند و تشکیل یک سوژه آمیخته چندگانه می‌دهند.

۵. نتیجه

با توجه به اینکه چگونگی تأثیر متن بر فرایند شناختی و معنی‌سازی مخاطب کودک، ملاک کودکانه بودن یا نبودن متن است، این پژوهش نشان می‌دهد که با بهره‌گیری از رویکردهای شناختی، به ویژه با استفاده از نظریه آمیختگی، و نیز نوع نشانه‌هایی که برای سوژه‌سازی تخیلی به کار گرفته شده‌است، می‌توان چگونگی فرایند معنی‌سازی متن را تشخیص داد. از طرفی از آنجا که معمولاً نقش قهرمان یا شخصیت اصلی داستان‌های تخیلی کودکانه را «سوژه‌ای آمیخته» بر عهده دارد و نیز با توجه به اینکه پیوستگی پیرنگ داستان از طریق قهرمان و سوژه‌هایش به کل متن سرایت می‌یابد، بنابراین بررسی فرایند معناسازی داستان‌های فانتزی کودک به فرایند آمیختگی سوژه یا سوژه‌های اصلی آن داستان استوار است. این پژوهش «سوژه آمیخته» را از سه دیدگاه رده‌بندی می‌کند: ۱- از منظر «توالی زمانی» ۲- از دیدگاه «نگاشت استعاری» ۳- از منظر «نشانه‌شناسی». از دیدگاه توالی زمانی سوژه آمیخته بر دو گونه است: آمیخته در زمانی، و آمیخته هم‌زمانی. در حالت آمیختگی در زمانی، عنصر کانونی حوزه‌های درون‌داد، یک رابطه توالی زمانی

نسبت به هم دارند، مانند سوژه‌ای که دچار دگرگونی شده است. در حالت آمیختگی هم‌زمانی، عنصر کانونی دو حوزه درون‌داد رابطه توالی زمانی نسبت به یکدیگر ندارند. از دیدگاه رابطه استعاری، سوژه آمیخته بر دو گونه است: آمیخته مبتنی بر استعاره، و آمیخته مستقل از استعاره. در آمیختگی مبتنی بر استعاره، دو فضا یا حوزه درون‌داد مبتنی بر دو حوزه مبدأ و مقصد یک استعاره مفهومی هستند. در آمیختگی مستقل از استعاره، درون‌دادهای فضای آمیخته در نقش مبدأ و مقصد هیچ استعاره‌ی مفهومی‌ای نیستند. رده‌بندی از منظر نشانه‌شناسی که هدف اصلی این پژوهش است، سوژه آمیخته را بر دو گونه می‌داند: آمیخته بینا‌نشانه‌ای، و آمیخته درون‌نشانه‌ای. در نوع آمیختگی بینا‌نشانه‌ای، دو نشانه مستقل - به عنوان دو فضای درون‌داد - می‌توانند با هم تلفیق شوند و از آمیزش این دو درون‌داد نشانه‌ای مستقل، سوژه‌ای آمیخته پدید آید. در نوع آمیختگی درون‌نشانه‌ای، دو وجه از وجوه سه‌گانه «بازنمون، تفسیر، موضوع»، به مثابه حوزه‌های درون‌داد، با هم ترکیب می‌شوند و ایجاد سوژه‌ای آمیخته می‌کنند. سوژه آمیخته درون‌نشانه‌ای، متناظر با دسته‌بندی نشانه‌شناختی پرس، به سه دسته گروه‌بندی می‌شود: سوژه آمیخته نمادین، شمایی، نمایه‌ای. در هر سه نوع مورد اشاره، نخست اینکه کانون معنایی یکی از درون‌دادها «بازنمون» است و کانون معنایی درون‌داد دیگر، «تفسیر»؛ دوم آنکه، «بازنمون» و «تفسیر» در سوژه‌های «آمیخته نمادین»، «آمیخته شمایی»، و «آمیخته نمایه‌ای» به ترتیب وجوهی از نشانه «نمادین»، «شمایی» یا «نمایه‌ای» هستند. گاهی نیز آمیختگی چندگانه رخ می‌دهد. به این معنا که ترکیبی از آمیختگی نمادین، شمایی یا نمادین در شکل‌گیری سوژه اتفاق می‌افتد. با این همه، به نظر می‌رسد با تحلیل فرایند آمیختگی سوژه‌های اصلی داستان و رده‌بندی سوژه‌های آمیخته می‌توان گامی بلند برای تحلیل داستان و، رده‌بندی داستان‌های تخیلی برداشت. افزون بر داستان‌های فانتزی کودک، می‌توان برای داستان‌های واقع‌گرای^۱ جادویی، و قصه‌های عامیانه نیز سوژه آمیخته را با رویکرد نشانه‌شناسی پرس بررسی کرد.

فهرست منابع

- اردبیلی، لایلا، بهزاد برکت، بلقیس روشن و زینب محمدابراهیمی (۱۳۹۴). «پیوستگی معنایی متن از منظر آمیختگی مفهومی». *جستارهای زبانی*. دوره ۶. شماره ۵. صص ۲۷-۴۷.
- برکت، بهزاد، بلقیس روشن، زینب محمدابراهیمی و لایلا اردبیلی (۱۳۹۱). «روایت‌شناسی شناختی: کاربردی نظریه آمیختگی مفهومی بر قصه‌های عامیانه ایرانی». *ادب پژوهی*. شماره ۲۱. صص ۹-۳۲.
- تیموریان، آناهیتا (۱۳۹۶). *قایق کاغذی*. ج ۱. تهران: فاطمی.

^۱ realistic

- حسن‌زاده، فرهاد (۱۳۸۴). *آقازنگی و گربه ناقلا*. تهران: کانون پرورش فکری کودک و نوجوان.
- دهروی، فاطمه (۱۳۹۷). «آری یا نه». *پرسش مهر* ۱۸. به کوشش معاونت پرورشی و فرهنگی وزارت آموزش و پرورش. تهران: منادی تربیت. ص ۵۷.
- رضوی‌فر، املی و حسین غفاری (۱۳۹۰). «نشانه‌شناسی پیرس در پرتو فلسفه: معرفت‌شناسی و نگرش وی به پراگماتیسم». *نشریه فلسفه*. شماره ۲. صص ۵-۳۶.
- زنجانبر، امیرحسین (۱۳۹۸). «شگرد روایی «همانی تراجهانی» در داستان‌های کودک و نوجوان: با رویکرد هستی‌شناختی». *روایت‌شناسی*. دوره ۳. شماره ۲. صص ۲۹۳-۳۲۵.
- زنجانبر، امیرحسین (۱۳۹۹). و. تهران: قو.
- ساسانی، فرهاد (۱۳۸۹). *معناکاوی: به سوی نشانه‌شناسی اجتماعی*. تهران: علم.
- سجودی‌فرزان (۱۳۸۳). *نشانه‌شناسی کاربردی*. تهران: قصه.
- صادقی، لیلا (۱۳۹۲). *نشانه‌شناسی و نقد ادبیات داستانی معاصر*. تهران: سخن.
- کوچش، زلتن (۱۳۹۳). *مقدمه‌ای کاربردی بر استعاره*. ترجمه شیرین پور ابراهیم. تهران: سمت.
- مزارعی، الهام (۱۳۹۲). *مامان کله‌دودک‌کشی*. ج ۱. تهران: افق.
- مک کونلان، مارتین. (۱۳۸۴). *پل دومان*. ترجمه پیام یزدان‌جو. تهران: مرکز.
- میرباقری‌فرد علی‌اصغر و زهره نجفی (۱۳۸۸). «بررسی الگوی نشانه‌شناختی پیرس در زبان عرفانی مولانا». *بستان ادب*. دوره ۱. ش ۲. صص ۱۳۳-۱۵۶.
- هنرکار، لیلا (۱۳۹۴). *خط سیاه تنها*. تهران: علمی و فرهنگی.
- هوفشتا، داگلاس آر (۱۳۹۶). *گودل، اشر، باخ*. ترجمه مرتضی خزانه‌دار، عبدالرضا خزانه‌دار و سروش ثابت. تهران: مرکز.

References

- Alonso, P. (2003). Conceptual integration as a source of discourse coherence: A theoretical approach with some examples from William body's my girl in skin tight jeans. *Atlantis*, 25(2), 13-24.
- Andersen, H. Ch. (1999). *The ugly duckling*. New York: Harper Collins.
- Ardebili, L., Barkat, B., Rovshan, B., & Mohammad Ebrahim, Z. (2011). Semantic connectivity of the text from the perspective of conceptual integration theory. *Linguistic Researches*, 5 (26), 27-47 [In Persian].
- Barka, B., Rovshan, B., Mohammad Ebrahimi, Z., & Ardebili, L. (2012). Cognitive anthropology: Applying conceptual blending theory to Iranian folk Saga. *A Quarterly of Persian Language and Literature*, 6 (21), 9-32 [In Persian].
- Dehruyeh, F. (2018). Yes or no. In Departments of Education and Culture (Eds.), *Question Oct 18* (p. 57). Tehran: Educational Mind [In Persian].
- Fauconnier, G., & Turner, M. (1994). *Conceptual projection and middle space: Technical report 9401*. San Diego: University of California (Department of Cognitive Science). Retrieved from <<https://ssrn.com/abstract=1290862>> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1290862>>
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic books.

- Gilman, Ph. (1993). *Something from nothing*. New York: Scholastic Press.
- Hassanzadeh, F. (2005). *The colorful and cute cat, or, that's how it was*. Tehran: Fostering Children's and Youth [In Persian].
- Hofstadter, D. R. (2017). *Goodell Asher Bach Goodyear*. (M. Khazaneh-Dar, A. Khazaneh-Dar & S. Sabet, Trans.). Tehran: Center. [In Persian].
- Honar Kar, L. (2015). *Black line only*. Tehran: Scientific and Cultural Publishing Company [In Persian].
- Kuchsh, Z. (2014). *An introduction to applied to metaphor*. (Sh. Pour Abraham Trans.). Tehran: SAMT [In Persian].
- Lacoff, J., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live*. Lonon: The University of Chicago.
- Mazarei, E. (2013). *Smoke mom*. Tehran: Ofough [In Persian].
- McColean, M. (2006). *Paul Duhamen*. (P. Yazdanjoo, Trans.). Tehran: Markaz. [In Persian].
- Mirbaheeri Fard, S. A. A., & Najaf, Z. (2009). The study of Pearce's semiotic pattern in Rumi's mystical language. *Bostan Adab*, 1 (2), 133-156. doi: 10.22099 / jba.2012.342. [In Persian].
- Peirce, Ch. S. (1931-58). *Collected writings*. (8 Vols). In Ch. Hartshorne, P. Weiss, A. W burks (Eds.), *Collected papers of Charles Sanders Pierce* Cambridge: Harvard University Press.
- Razav A., E., & Ghaffari, H. (2011). Pearce's significance in the light of philosophy, epistemology, and his attitude to pragmatism. *Philooophy*, 39 (2), 5-37 [In Persian].
- Sadegi, L. (2015). *Semiotics and criticism of contemporary fiction*. Tehran: Talk [In Persian].
- Sasan, F. (2009). *Meaning: mining for social semiotics*. Tehran: Elm [In Persian].
- Silverstein, Sh. (1964). *The giving tree*. New York: Harper.
- Sinding, M. (2005). Genera Mixta: Conceptual blending and mixed genres in Ulysses. *New Literary History*, 36 (4), 5589-5619.
- Sojooi, F. (2004). *Applied semiotics*. Tehran: Storyteller [In Persian].
- Timurian, A. (2017). *Paper boat*. Tehran: Fatemi [In Persian].
- Turner, M. (1996). *The literary mind*. Oxford: Oxford University Press
- Zanjanbar, A. H. (2019). Narrative technique of transworld identity in child and adolescent stories, with an ontological approach". *Narraive Studies*, 3 (2), 293-325 [In Persian].
- Zanjanbar, A. H. (2020). *Wow*. Tehran: Ghou [In Persian].

Semiotic Categorization of Fantastic Subject in Child Story: Based on Conceptual Blend Theory

**Amir Hossein Zanjanbar¹
Gholamhossein Karimi Doostan²**

Received: 08/07/2019

Accepted: 27/05/2020

Article Type: Research

Abstract

With the replacement of the conceptual blended network model instead of the two-headed model of conceptual metaphor, Fauconnier and Turner (1994) argue that, in addition to explaining the metaphorical aspects of immediate understanding, this model is capable of explaining non- metaphorical aspects. The network pattern, besides the two domains of the input and mapping, also includes the public space and fusing space. The mixed space emanates from the mental mixing of two or more input spaces. Given that the blended space is fantastic, the choice of the theory of fusion approach is appropriate for imaginary characters in fantasy subject. On the other hand, according to Pierce's (1931,1958) classification, the sign is of three kinds: symbolic, iconic, and index. Based on this division, the research is ahead in the categorization of fancy story subjects. In this regard, this research aims to answer four questions about the fantasy stories of the children: what is the difference between the subject of intermingling and coincidence? What is the difference between the definitions in the inter-semiotic and in-semiotic? According to Pierce's semiotic categories, what classes do in-semiotic intercourse subjects ranked? What are the mechanisms of the inputs of mixed space for subject creation, while meaning creation? This research uses semiotics for the first time, to study of mixed spaces as well as to classify fancy story subjects. The frequent use of imaginary characters in the child stories, and the lack of interdisciplinary research in this field, reveals the need for research in order to eliminate gaps.

In this study, "Subject" refers to an actor or actionable character that, as the protagonist or one of the main characters, plays a role in advancing the plot. This study classifies mixed subjects from three perspectives, including time sequence, metaphor, and semiotics.

In terms of time sequence, it is of two types: In time (chronic) mixed subjects, the central element of intro domains are the time sequence relation to

¹ M.A Student Computational linguistics, Tehran University, Tehran, Iran (corresponding author); rahimi.zanjanbar@ut.ac.ir

² PhD in Linguistic, Professor in Department of Linguistic, Faculty Member of Tehran University, Tehran, Iran; gh5karimi@ut.ac.ir

each other, like a subject that has undergone a transformation. In the story of 'Ugly Duckling' (Andersent,1999), the semantic center of the first intro is an ugly duckling, and the semantic center of the second intro is a graceful swan. The second intro space (the mental space associated with the swan) is formed in the time sequence of the first intro space (the mental space associated with the duckling). In case of Synchronous subject matter, the central element of the two intro domains is that they have no time sequence in relation to each other. In " Chimney-Head Mom " (Mazarei, 2013), the image drawn in the book from the subject of the story, consists of a combination of two intro spaces, one in which the semantic center is "mother", and in the other, the semantic center is "*Chimney*". These two semantic centers are two completely independent conceptual categories, which have been combined since the beginning of the story, and have no relation of time sequence to each other.

In terms of metaphor, two types were discovered. One is *metaphor-based mixed subject* in which two spaces or intro domains can be based on two domains of origin and destination, from a conceptual metaphor. In Chimney Head Mom (Mazarei,2013), the subject is based on the conceptual metaphor of "the highest degree of anger (intro first), the highest degree of fire (intro second)," (Kuchsh,2014, p:197). Because in the mixed space, every time Mom gets angry, Her Chimney head smokes, and the plot is based on this "smoking in anger" feature. The other is *metaphor-independent mixed subject*. In *Lonely Black Line* (Honarkar,2015), the subject image of a line is shown, the lower half of which is a set of black lines, and the upper half of which is the body of a boy. That is, the subject is the product of a fusion space, whose intro, in the role of origin and destination, is by no means a conceptual metaphor.

In terms of semiotics, it is of two types, including *intrastitial mixed subject* and *interstitial mixed subject*. In the former, two independent signifiers, as two intro spaces, can be combined, and from the combination of these two intros, an independent sign emerges, which is a mixed subject. These two independent signs can belong to one sign system, or to two different sign systems (for example, one belongs to the verbal sign system and the other to the non-verbal system). In *interstitial mixed subject*, on the other hand, by combining both aspects of the three aspects of "representation, interpretation, subject," as intro spaces, a mixed space is obtained, called the intertextual interconnected space.

The main goal of the research is to mark the classification of semiotics of intra-symbolic fusion. This research shows that the intra-symbolic mixed subject is of three types: symbolic, iconic, and indexed. In all three cases, at first, the semantic center of one of the intros is "representation", and the semantic center of the other intro is "interpretation." Second, "representation" and "interpretation" in the subjects of *symbolic fusion*, " iconic fusion," and *indexed fusion* are, respectively, aspects of the *symbolic*, *iconic* or *index* sign. The position of the object is determined in becoming iconic or symbolic or indexing the sign not in blending. For example, in iconic blending, the object does not have a direct role, because in any of the data, it does not enter directly but indirectly. This happens as it embodies *interpretation*; it plays a role through the presence of *interpretation* within the data of the mixed space intro.

Keywords: Semiotics, Critique of child's story, Imaginary characters, Fauconnier and Turner, Blended space, Cognitive semantics, Charles Sanders Peirce

روند دستوری شدگی پسوند جمع ساز /gal-/ در زبان‌های ایرانی^۱

اسفندیار طاهری^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

چند گروه از زبان‌های ایرانی، پسوند /gal-/ یا تکواژ گونه‌های آن را به تنهایی یا در کنار پسوندهای دیگر، برای جمع بستن اسم به کار می‌برند. این پسوند، در اصل، اسم جمع و به معنای «گروه، دسته» بوده که سپس به چنین پسوندی با این نقش صرفی تبدیل شده‌است. این مقاله، نشان می‌دهد که پسوند /gal-/ و تکواژ گونه‌های آن در نتیجه دستوری شدگی اسم «gal» به معنای «دسته، گروه» پدیدار شده‌اند. نخست، مقدمه‌ای درباره دستوری شدگی پسوندهای جمع ساز در زبان‌های دنیا، ارائه شد. سپس، به بررسی ساخت و چگونگی کاربرد این پسوند در چند گروه از زبان‌های ایرانی - که این پسوند را به کار می‌بردند - پرداخته شد. پس از آن، مراحل شکل‌گیری این پسوند، در چارچوب فرایند دستوری شدگی بررسی شد. همچنین، نشان داده شد که هر یک از این گروه‌های زبانی در چه مرحله‌ای از فرایند دستوری شدگی این پسوند قرار دارند. علاوه بر

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.30584.1847

^۲ دکترای تخصصی زبان‌های باستانی ایران، استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه اصفهان؛ e.taheri@fgn.ui.ac.ir

این، سازوکارهای معنایی، آوایی، صرفی-نحوی و کاربردشناختی درگیر در فرایند دستوری‌شدگی این پسوند بررسی شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: دستوری‌شدگی، پسوند جمع‌ساز، زبان‌های ایرانی، گویش‌های ایرانی

۱. مقدمه

در فارسی و زبان‌های ایرانی نو غربی که بیشتر به نام گویش‌های ایرانی شناخته می‌شوند، عموماً نشانه‌هایی برای جمع بستن اسم به کار می‌رود که بازماندهٔ پسوند جمع‌ساز دورهٔ میانه هستند. برای نمونه، پسوند جمع‌ساز /-ân/ در فارسی بازماندهٔ پسوندی است که آن را به صورت /-ān/ در فارسی میانه و پارتی می‌بینیم، که خود بازماندهٔ پایانهٔ حالت اضافی جمع /-ānām/ در ایرانی باستان است. همین پسوند در بیشتر زبان‌های ایرانی به صورت /-ūn/ یا /-ōn/ دیده می‌شود که می‌تواند بازمانده از پایانهٔ حالت اضافی جمع /-ūnām/ در ایرانی باستان در صرف اسم‌های /-u/ ستاک باشد. پسوند /-hâ/ در فارسی که در زبان‌های ایرانی به صورت /-â/ به کار می‌رود، در فارسی میانه به صورت /-ihâ/ وجود داشت که در اصل پسوند قیدساز بوده‌است، اما در متن‌های متأخر فارسی میانه گاهی به عنوان پسوند جمع‌ساز نیز به کار رفته‌است. زبان‌های دیگری مانند تالشی، تاتی، هورامی، سمنانی و بلوچی که صرف دو گانهٔ اسم دارند (با دو حالت مستقیم و غیرمستقیم) اسم جمع را با پایانه‌های صرفی‌ای نشان می‌دهند. این پایانه‌های صرفی، بازماندهٔ پایانه‌های صرفی جمع در ایرانی باستان هستند و هم‌زمان شمار اسم و حالت آن را نشان می‌دهند (Windfuhr. 1991). این در حالی است که در چند زبان ایرانی پسوندهای جمع‌ساز نوساخته‌ای می‌بینیم که نشانه‌ای از کاربرد آن‌ها در دوره‌های گذشتهٔ زبان‌های ایرانی دیده نمی‌شود. این پسوند به صورت /gal- و با تکواژگونه‌های /-yal/ و /-al/ و /-ayl/ برای جمع بستن اسم به کار می‌رود، که یا گروه‌های خاصی از اسم‌ها را جمع می‌بندد یا به عنوان نشانهٔ جمع عمومی به کار برده می‌شود. پرسش این است که خاستگاه چنین پسوندی در زبان‌های ایرانی چیست، آیا همه بازماندهٔ یک پسوند مشترک در دورای کهن تر هستند که سپس در این زبان‌ها به یادگار مانده‌اند؟ اگر چنین است، آیا این چنین پسوندی را در دورهٔ کهن‌تر زبان‌های ایرانی می‌بینیم؟ و اگر چنین نیست، این پسوند چگونه در گروه‌های ناهمگنی از زبان‌های ایرانی ایجاد شده‌است. چه فرایند زبان‌شناختی در کار بوده‌است که سبب شکل‌گیری چنین پسوندی شده‌است. پیش از آنکه کاربرد این پسوند در زبان‌های ایرانی که از آن بهره می‌برند، مورد بررسی قرار گیرد،

نخست مقدمه‌ای دربارهٔ دستوری‌شدگی و فرایندهای درگیر آن گفته می‌شود. سپس به نمونه‌هایی از دستوری‌شدگی در پسوندهای جمع‌ساز اشاره خواهد شد. در پایان نیز روند دستوری‌شدگی این پسوند در زبان‌های ایرانی بررسی می‌شود.

بررسی‌هایی در پیوند با پسوند جمع‌ساز در زبان‌های ایرانی انجام گرفته‌است. با وجود اینکه آثار گوناگونی دربارهٔ دستور زبان این زبان‌ها نوشته شده‌است و به وجود و کاربرد این پسوندها اشاره شده‌است، اما دربارهٔ خاستگاه و چگونگی شکل‌گیری آن جستاری انجام نشده‌است. نخستین بار ویندفوهر (Windfuhr, 1991) در بررسی نظام حالت در زبان‌های ایرانی به ارتباط ریشه‌شناختی این پسوند با واژه «گله» در فارسی اشاره کرده‌است. وی نمونه‌های دیگری از کاربرد چنین پسوندهایی را در چند زبان دیگر ایرانی برشمرده‌است، اما دربارهٔ چگونگی شکل‌گیری چنین پسوندی بحث و بررسی نکرده‌است. الفنباین (Elfenbein, 1988) در پیوند با دستور بلوچی اشاره کرده‌است که پسوندی به صورت /-gal/ که در اصل اسم جمع بوده‌است، برای جمع بستن اسم در برخی از گونه‌های بلوچی به کار می‌رود. اشاره مشابهی به این موضوع از سوی پاول (Paul, 1998) انجام گرفته‌است که در برخی گونه‌های کردی جنوبی اسم با پسوندی به صورت /-yal/ یا /-al/ جمع بسته می‌شود. هر چند وی اشاره‌ای به خاستگاه این پسوند و چگونگی شکل‌گیری آن نکرده‌است.

۲. روند دستوری‌شدگی پسوند جمع‌ساز /-gal/

۲.۱. دربارهٔ دستوری‌شدگی

در تعریف سنتی از دستوری‌شدگی که نخستین بار از سوی کوریلوویچ^۱ ارایه شده‌است، دستوری‌شدگی فرایندی دانسته شده‌است که در آن نه تنها یک عنصر واژگانی به عنصری دستوری تبدیل می‌شود، بلکه شامل تحول یک عنصر کمتر دستوری به عنصری بیشتر دستوری نیز می‌شود. باید توجه داشت که دستوری‌شدگی یک دگرگونی دوسویه نیست که با دگرگونی یک عنصر واژگانی یا کمتر دستوری به عنصری دستوری یا بیشتر دستوری پایان یابد. در واقع، دستوری‌شدگی فرایندی تدریجی و دامنه‌دار است که می‌تواند طی چند مرحله انجام بگیرد و ادامه نیز یابد (Lehmann, 1995. p. 11). دیدگاه‌های جدیدتر پیرامون دستوری‌شدگی، نه تنها آن را بررسی چگونگی شکل‌گیری و تحول ساخت‌های دستوری در زبان تعریف می‌کنند (Traugott, 2010. p. 271)، بلکه تأکید بیشتری هم بر مفهوم دستوری‌شدگی دارند. در واقع،

^۱ J. Kurylowicz

دستوری‌شدگی به عنوان فرایندی که در طی آن ساخت‌های دستوری به ساخت‌های دستوری‌تر تبدیل می‌شوند. مهمتر اینکه آن‌ها معتقدند که عناصر زبانی برای دستوری شدن نیاز به یک بافت و ساختار دارند و انگاره دستوری‌شدگی با کاربردشناسی و بافت صرفی-نحوی که این فرایند در آن شکل می‌گیرد، ارتباط دارد (Heine, 2003. p. 575). گیون (Givón, 1979) چشم‌انداز جدیدی به این موضوع گشود. به باور وی، نه تنها شناخت از مراحل کهن‌تر تحول زبان را برای درک دستوری‌شدگی ضروری است، بلکه با این شعار معروف خود که «ساخت‌واژه‌های امروز بازمانده ساخت‌های نحوی دیروز هستند»، تأکید داشته‌است که عناصر ساخت‌واژی بازمانده ساخت‌های نحوی هستند. وی این امر را بخش مهمی از روند دستوری‌شدگی در زبان دانسته‌است. هاینه (2003, p. 579) برای روند دستوری‌شدگی چهار سازوکار مرتبط با هم در نظر می‌گیرد:

۱. معنزدایی یا کاهش معنا؛ عنصر دستوری‌شده معنای خود را از دست می‌دهد، یا معنای آن کاهش یافته و کم‌رنگ می‌شود.
۲. گسترش بافتی^۲، یعنی عنصر دستوری‌شده در بافت‌های زبانی بیشتری به کار می‌رود.
۳. فرسایش یا کاهش آوایی^۳، عنصر دستوری‌شده نسبت به واژگان یا دیگر عناصر زبان بیشتر دستخوش فرسایش آوایی می‌شود.
۴. مقوله‌زدایی^۴ به این معنا است که عنصری که دستوری می‌شود مقوله یا ویژگی دستوری خود را از دست می‌دهد که شامل از دست رفتن استقلال واژه نیز می‌شود. به این معنا که با دستوری شدن از جنبه دستوری بیشتر مقید می‌شود.

هاینه، این چهار سازوکار را با چهار جنبه از ساخت و کاربرد زبان مرتبط می‌داند؛ به ترتیب با معناشناسی، کاربردشناسی، واج‌شناسی و صرف و نحو. در نتیجه، در فرآیند دستوری‌شدگی برخی ویژگی‌های معنایی، آوایی و صرفی نحوی از دست می‌رود، اما با افزایش کاربرد در بافت‌های جدید، ویژگی‌های دستوری جدیدی ایجاد می‌گردد.

هر یک از این چهار سازوکار در روند یک فرایند سه مرحله‌ای پدید می‌آیند:

۱. در مرحله نخست عنصر زبانی A وارد روند دستوری‌شدگی می‌شود.
۲. در مرحله دوم عنصر زبانی A الگوی کاربری جدیدی پیدا می‌کند که B نام دارد، با این شرایط که در این مرحله هنوز مرز مشخصی بین الگوی کاربری A و الگوی کاربری B وجود ندارد.
۳. در پایان الگوی A از میان رفته و تنها الگوی B باقی می‌ماند.

¹ desemantization

² context generalization

³ erosion or phonetic reduction

⁴ decategorialization

نتیجه این فرایند آن است که دستوری‌شدگی شبیه حلقه‌های به هم پیوسته یک زنجیر است که ممکن است یک نوع دستوری‌شدگی به مرحله ۳ رسیده باشد و دیگری هنوز در مرحله ۲ باشد. این در حالی است که هرگاه روند دستوری‌شدگی به مرحله ۳ رسید، به این معناست که الگوی کاربری جدید جا افتاده است و وارد طبقه دستوری جدید شده است (Heine, 2003. p. 579).

۲.۲. نمونه‌هایی از دستوری‌شدگی پسوندهای جمع‌ساز

کم نیستند زبان‌هایی در جهان که مقوله دستوری شمار را در ساخت اسم ندارند. در این زبان‌ها هر جا لازم باشد به گروهی از افراد یا چیزها اشاره شود، از تکواژهایی در معنی «گروه، دسته» استفاده می‌شود، که به پایان اسم افزوده می‌شود. مانند زبان مندرین^۱ (از خانواده زبان‌های چینی-تبتی) که مقوله شمار ندارد، اما از واژه /men/ «طبقه، دسته» استفاده می‌کند برای اشاره به گروهی از انسان‌ها یا اشخاص. در این کاربرد، این واژه همانند پسوند به پایان اسم افزوده می‌شود، مانند /rén-men/ «مردمان». دیگر اینکه در زبان هیشکارینه^۲ (از زبان‌های کاریبی که در منطقه آمازون در برزیل صحبت می‌شود) که شمار جمع ندارد و تکواژ /komo/ می‌تواند پس از اسم انسان یا اسم‌هایی که از نظر فرهنگی مرتبط با زندگی انسان هستند، بیاید و از آن‌ها اسم جمع بسازد، مانند /harye komo/ «سیب‌زمینی‌های شیرین». همچنین است اسم جمعی به معنی «بچه‌ها» در زبان بُنی^۳ (از زبان‌های کوشیتی^۴ که در کنیا صحبت می‌شود). در همه این زبان‌ها به کار رفتن این واژه‌ها اختیاری است و اسم بدون این واژه‌ها، هم در معنای مفرد و هم در معنای جمع به کار می‌رود (Lehmann, 1995. p. 57).

در مرحله پس از دستوری‌شدگی چنین واژه‌هایی، اغلب پسوندهای جمع‌سازی را می‌بینیم که در نتیجه دستوری‌شدگی واژه‌هایی در معنی «جمع، گروه» ایجاد شده‌اند. مانند پسوند جمع‌ساز /-ler/ در ترکی، پسوند جمع‌ساز /-kuna/ در زبان کوچوا^۵ (از زبان‌های آمریکای جنوبی که در کوه‌های آند صحبت می‌شود). در همه زبان‌هایی که چنین پسوندهایی دارند درجاتی از اختیاری بودن بهره‌گیری از این گونه پسوند را می‌بینیم. دست کم در همه آن‌ها وقتی اسم با عدد جمع همراه شود، این پسوند به کار نمی‌رود (Lehmann, 1995. p. 57).

¹ Mandarin

² hyxkaryana

³ Boni

⁴ Cushitic

⁵ Quechua

در میان زبان‌های ایرانی نیز نمونه‌های مشابهی دیده می‌شود. در سریکلی^۱ که از زبان‌های ایرانی شرقی نو است و در شرقی‌ترین نقطه از کوه‌های پامیر در استان ژین‌جیانگ چین صحبت می‌شود (Payne, 1989)، پسوند /-xēl/ برای جمع بستن اسم در حالت مستقیم به کار می‌رود. مانند /chevd/ «خانه» < /chevdxēl/ «خانه‌ها» در حالت مستقیم (Shaw, 1876. p. 20). این پسوند همان واژه فارسی-عربی /xeyl/ است که در فارسی به معنی «گروه، دسته» است (بسنجید. با عربی خیل «رمة اسب‌ها»).

گُرش‌گونه‌ای از بلوچی جنوبی است که زبان گروهی از بلوچ‌های مهاجر در استان فارس است که در بین اقوام ترک زبان قشقایی زندگی می‌کنند. گروه‌های دیگری از کرش‌ها نیز در استان هرمزگان سکونت دارند. با وجود سال‌ها زندگی در میان قشقایی‌های ترک‌زبان، کرشی تأثیر چندانی از ترکی نپذیرفته‌است. هر چند تأثیر گویش‌های فارس بر کرشی به روشنی پیداست، که با توجه به محل سکونت آن‌ها طبیعی می‌نماید (Emadi, 2005. p. 11). شاید سکونت کرش‌ها در بین اقوام قشقایی قدمت چندانی نداشته باشد و کرش‌ها پیش از آن در منطقه‌های همجوار با زبان‌های فارس زندگی می‌کردند. در هر صورت در کرشی پسوند جمع‌سازی به صورت /-(o)bâr/ وجود دارد که در خود بلوچی دیده نمی‌شود. این پسوند در کنار پسوند جمع‌ساز /-ân/ به کار می‌رود (Nourzaei et al., 2016):

۱.

/nagan/ «نان» > /naganobâr/ «نان‌ها»

/idân/ «این‌جا» > /idânobâr/ «این‌جاها»

/bânard/ «مرد» > /bânardobâr/ «مردان»

پسوند /-(o)bâr/ را برگرفته از واژه‌ای به معنی «گروه، دسته» می‌دانند (Windfuhr, 1990). هر چند خود واژه را در بلوچی و کرشی نمی‌بینیم، اما هم‌ریشه آن در گویش‌های فارس و گونه‌های لری دیده می‌شود، مانند: کوهمره سرخی از گویش‌های فارس /bor/ «دسته، گروه» (Hessampour & Jabbareh, 2011. p. 103)، بختیاری /bor/ «دسته، گروه» (Madadi, 1996. p. 37)، لری بویراحمدی /borr/ «گروه، دسته» (Taheri, 2016. p. 213)، فینی در شمال غربی بندرعباس /bor/ «دسته، گروه» (Najibi Fini, 2002. p. 56).

¹ Sariqoli

۳.۲. پسوند جمع ساز /-gal/ در زبان های ایرانی

در این بخش تکواژ گونه ها و چگونگی کاربرد پسوند جمع ساز /-gal/ در زبان های ایرانی بررسی می شود، سپس به بررسی روند دستوری شدگی این پسوند پرداخته خواهد شد. /-gal/ در گروه های زیر از زبان های ایرانی و با این کارکردها دیده می شود:

۳.۲.۱. بختیاری

در گونه کوه رنگ از بختیاری پسوند /-gal/ و تکواژ گونه آن /-yal/ برای جمع بستن اسم های جاندار به کار می رود. /-gal/ برای جمع بستن اسم های جاندار مختوم به همخوان و /-yal/ که در نتیجه دگرگونی /g/ میان واکه ای به /y/ ایجاد شده است، برای جمع بستن اسم های مختوم به واکه به کار می رود (Taheri, 2010. p. 111):

۲.

«دخترها» /dōrgal/ > «دختر» /dōr/
«میش ها» /mēšgal/ > «میش» /mēš/
«مردها» /piyâyal/ > «مرد» /piyâ/
«آدمی ها» /âdomīyal/ > «آدمی» /âdomī/

این پسوند در کنار پسوند /-ōw/ (برابر با پسوند جمع ساز /-ān/ در فارسی) به کار می رود، که آن هم برای جمع بستن اسم های جاندار استفاده می شود: /behīgōw/ «عروس ها»، /bayōw/ «قورباغه ها»، /dozōw/ «دزدها». این در حالی است که اسم های بی جان با پسوند عمومی /-â/ (برابر با پسوند جمع ساز /-hâ/ در فارسی) جمع بسته می شوند: /melâ/ «موها»، /ârtâ/ «آردها» و /hīwehâ/ «هیزمها» (Taheri, 2010. p.111).

چگونگی کاربرد این پسوند در بختیاری نشان می دهد که پسوندی نوساخته است که به پسوندهای اصلی /-ōw/ و /-â/ (به ترتیب برابر با فارسی /-ān/ و /-hâ/) افزوده شده است. با توجه به خاستگاه مشترک بختیاری و دیگر گونه های لری با فارسی (Taheri, 2010. p. 91) می توان حدس زد، بختیاری نیز در اصل برابر همان پسوندهای جمع ساز فارسی را داشته است، و /-gal/yal/ سپس به فهرست پسوندهای جمع ساز بختیاری افزوده شده است. دوم اینکه، کاربرد آن برای اسم های جاندار نشان می دهد، این پسوند نخست برای گروه ویژه ای از اسم ها به کار رفته است، زیرا که در دیگر گونه های لری مانند بویراحمدی یا برخی دیگر از زبان های ایرانی که در ادامه بررسی خواهند شد، /-gal/ یا تکواژ گونه های آن به پسوند جمع ساز عمومی تبدیل

شده‌اند. البته این امر به فهم و بررسی چگونگی دستوری‌شدگی این پسوند کمک فراوانی خواهد کرد.

۲.۳.۲. بویراحمدی

بویراحمدی گونه‌ای از لری است که در منطقه بویراحمد در استان کهگیلویه و بویراحمد صحبت می‌شود. در لری بویراحمدی این پسوند جمع‌ساز به صورت /-yal/ و /-al/ به کار می‌رود. این پسوند که یک پسوند جمع‌ساز عمومی است، هم با اسم‌های جان‌دار و هم با اسم‌های بی‌جان به کار می‌رود. گونه /-al/ پس از اسم‌های پایان‌یافته به همخوان و گونه /-yal/ با اسم‌های پایان‌یافته به واکه به کار می‌رود (Taheri, 2016. p. 73):

۳.

/dâr/ «درخت» > /dâral/ «درخت‌ها»

/gonj/ «زنبور» > /gonjal/ «زنبورها»

/piyâ/ «مرد» > /piyâyal/ «مردها»

/hūna/ «خانه» > /hūniyal/ «خانه‌ها»

در اسم‌های پایان‌یافته به یک واکه و همخوان (VC-)، هنگامی که پسوند جمع‌ساز /-al/ به

اسم افزوده می‌شود، واکه کوتاه قبل از همخوان پایانی اسم کشیده می‌شود:

۴.

/zan/ «زن» > /zānal/ «زن‌ها»

/gel/ «خاک‌ها» > /gēlal/ «خاک‌ها»

/duwar/ «دختر» > /duwāral/ «دختر»

دلیل این پدیده را باید در روند دگرگونی پسوند /-gal/ به /-al/ در بویراحمدی جستجو

کرد. به نظر می‌رسد با پیوستن پسوند /-gal/ به اسم‌های پایان‌یافته به یک واکه و همخوان، در

خوشه همخوانی ایجاد شده، /g/ آغازی پسوند جمع‌ساز حذف شده و سبب کشش جبرانی واکه

قبل از خوشه شده‌است:

۵.

/zan/ > /*zangal/ > /zānal/

/gel/ > /*gelgal/ > /gēlal/

/duwar/ > /*duwargal/ > /duwāral/

در مقایسه با بختیاری، می‌بینیم که در بویراحمدی پسوند جمع ساز جدید /-al/-yal/ کاملاً جایگزین پسوندهای جمع ساز پیشین شده‌است. در واقع، الگوی پیشین جمع بستن اسم از میان رفته‌است و الگوی جدیدی که شکل گرفته‌است، تمام حوزه‌های کاربرد پسوندهای پیشین را گرفته‌است. از سوی دیگر، می‌بینم که این پسوند جدید با گسترش کاربرد و به کار رفتن در بافت‌های آوایی جدید، دستخوش فرسایش آوایی شده و تکواژ گونه‌های جدیدی یافته‌است. این نشان می‌دهد که در بویراحمدی دستوری شدگی در مرحله پیشرفته‌تری قرار دارد، در حالی که در بختیاری هنوز در میانه راه است و الگوی جدید هنوز به طور کامل جایگزین الگوی پیشین نشده‌است.

۲.۳.۳. آزرانی

آزرانی، یکی از گویش‌های مرکزی است که در روستای آزران در جنوب غربی کاشان به آن سخن می‌گویند. آزرانی شباهت‌هایی با دیگر گونه‌های منطقه کاشان مانند جوشقانی، قهرودی و میمه‌ای دارد و در کنار این گونه‌ها در شاخه شمال شرقی از گویش‌های مرکزی قرار می‌گیرد. هر چند این گویش، ویژگی‌هایی دارد که آن را از این گونه‌ها متمایز می‌کند؛ از جمله اینکه از پسوند /-gal/ برای جمع بستن اسم استفاده می‌کند که در دیگر گویش‌های مرکزی این منطقه دیده نمی‌شود. در آزرانی پسوند /-gal/ برای جمع بستن اسم‌های پایان یافته به واکه به کار می‌رود، در حالی که اسم‌های پایان یافته به همخوان با پسوند /-ūn/ جمع بسته می‌شوند (Taheri, 2020):

۶.

«پسرها» /püragal/ > «پسر» /püra/

«سگ‌ها» /espe-gal/ > «سگ» /espe-gal/

«برگ‌ها» /valge-gal/ > «برگ» /valge-gal/

«گرگ‌ها» /vargūn/ > «گرگ» /varg/

«باغ‌ها» /razūn/ > «باغ» /raz/

پیدا است که همانند بختیاری کاربرد این پسوند محدود به اسم‌های ویژه‌ای است، که نشان می‌دهد دستوری شدگی یا هنوز در میانه راه است، و یا با کاربرد محدود تثبیت شده‌است. از سوی دیگر، در روند دستوری شدگی این پسوند در آزرانی، چگونگی شکل‌گیری و گسترش آن در مسیری متفاوت انجام گرفته‌است. این در حالی است که در بختیاری به تمام اسم‌های جاندار گسترش یافته‌است، در آزرانی این پسوند به همه اسم‌های جاندار و بی‌جان پایان یافته به واکه

گسترش یافته‌است. ممکن است در آزرانی کاربرد این پسوند نخست با اسم‌های جان‌دار پایان‌یافته به واکه آغاز شده‌است، سپس به همه اسم‌های پایان‌یافته به واکه تعمیم یافته‌است.

۲.۳.۴. آشتیانی، آمره‌ای و نابه‌ای

این سه گویش در استان مرکزی و در اطراف آشتیان و تفرش رواج دارند و در کنار کهکی و وفسی در شاخه «گویش‌های بینابین تاتی و مرکزی» از گویش‌های شمال غربی قرار داده شده‌اند (Lecoq, 1989). هر چند ویندفور (1991) در رده‌بندی خود از گویش‌های مرکزی ایران این گویش‌ها را شاخه شمالی از گویش‌های مرکزی می‌داند. آشتیانی زبان قدیم شهر آشتیان بوده‌است، که امروزه از میان رفته و فارسی جایگزین آن شده‌است. آشتیانی امروزه در خود شهر آشتیان از میان رفته‌است، اما در روستایی به نام شوره در نزدیکی آشتیان هنوز چند گویشور به این گویش صحبت می‌کنند. حدود ۸۰ سال پیش که این آشتیانی هنوز در شهر آشتیان زنده بود، محمد مقدم (Moqaddam, 1939) داده‌هایی از آشتیانی منتشر کرده‌است. هر چند وی در آن‌ها اشاره‌ای به دستور آشتیانی نشده‌است، اما در کنار واژه‌نامه تطبیقی مختصری از آشتیانی، آمره‌ای و کهکی، حدود ۳۰ جمله آشتیانی آورده و در جایی اشاره کرده‌است که در آشتیانی اسم با پسوند -گل و -گلان جمع بسته می‌شود (مقدم همان) داده‌ها را به خط فارسی آوانویسی کرده‌است که در این جا به آوانویسی لاتین برگردانده شده‌اند). وی این شش واژه را برای نشانه جمع در آشتیانی به عنوان نمونه آورده‌است (Moqaddam, 1939, p. 128):

.۷

/mâ/ «مادر» > /mâgal/ «مادرها»

/zenni/ «زن‌ها» > /zennigal/ «زن»

/deta/ «دخترها» > /detagalân/ «دختر»

/berâ/ «برادران» > /berârgalân/ «برادر»

/pūr/ «پسرها» > /pūrgalân/ «پسر»

/pir/ «پیرها» > /pirgalân/ «پیر»

داده‌های میدانی نگارنده در منطقه‌ای که این گویش‌ها رواج دارند، نشان می‌دهد که از میان گویش‌های این گروه پسوند جمع‌ساز /gal- در آشتیانی آمره‌ای و گویش نویافته‌ای به نام نابه‌ای (که در روستایی به نام نابه بین دستگرد و تفرش صحبت می‌شود) وجود دارد و در کهکی و وفسی دیده نمی‌شود. در هر سه گونه، این پسوند وجود دارد و هر سه گونه نظام حالت دوگانه (با دو

حالت مستقیم و غیرمستقیم) دارند، در آشتیانی در حالت غیرمستقیم پسوند /-ân/ به نشانه جمع افزوده می شود. /pürgal/ در نمونه (۸) که پسوند جمع ساز /-gal/ گرفته است، بدون گرفتن پایانه صرفی در حالت مستقیم جمع به کار رفته است. /jârgalân/ «بچه ها» در نمونه (۹) و /ângalân/ «آنها» در نمونه (۱۰) که پسوند جمع ساز /-gal/ گرفته اند، با گرفتن پایانه /-ân/ در حالت غیرمستقیم جمع به کار رفته اند (داده های میدانی نگارنده):

8. *pür-gal Bessan*
 boy-DIR.PL go.PST.3PL
 «پسرها رفتند»

9. *barâ jâr-gal-ân šalvâr dorost ed-keron*
 for child-PL-OBL trouser made IMPF-do.PRS.1SG
 «برای بچه ها شلوار درست می کنم»

10. *az ân-gal-ân čiči=tân ed-gohe*
 from that-PL-OBL what=2PL IMPF-do.PRS.1SG
 «از آنها چه می خواهید؟»

آمره ای و نایه ای نیز همین پسوند جمع ساز را به کار می برند، اما چون حالت را فقط در شما مفرد دارند، شمار جمع یک صورت دارد و برای حالت مستقیم جمع و غیرمستقیم جمع پسوند /-gal/ به کار می رود. در نمونه (۱۱)، از نایه ای /rundegal/ در حالت مستقیم و جمع است و پسوند /-gal/ را گرفته است. در نمونه (۱۲) از آمره ای /vorge/ در حالت غیرمستقیم /ارگنیو مفرد به کار رفته است و پایانه /-e/ گرفته است. این در حالی است که /gūsend-gal/ که پسوند جمع ساز /-gal/ را به کار برده است، حالت مستقیم دارد و پایانه صرفی نگرفته است:

11. *runde-gal dar-ad-xowsene*
 boy-DIR.PL PREV-IMPF.sleep.PRS.3PL
 «بچه ها می خوابند»

12. *vorg-e gūsend-gal baxord*
 wolf-OBL.ERG.SG sheep-PL eat.PST
 «گرگ گوسفندها را خورد»

در آمره‌ای و نایه‌ای با از میان رفتن پایانه جمع برای حالت مستقیم و غیرمستقیم، پسوند جمع‌ساز جدید /gal- جایگزین پایانه صرفی شده‌است و به این ترتیب نمود ساخت‌وازی حالت برای شمار جمع نیز از میان رفته‌است. هر چند، در آشتیانی با وجود اینکه اسم پسوند جمع‌ساز /gal- را می‌گیرد، هنوز پایانه حالت غیرمستقیم جمع نیز به صورت دوبرابر به کار می‌رود. این امر نشان می‌دهد دستوری‌شدگی /gal- در آشتیانی در مرحله کهن‌تری قرار دارد و با حفظ معنای اصلی هنوز به طور کامل به یک پسوند تصریفی تبدیل نشده‌است.

۲.۳.۵. بلوچی شرقی

در گونه‌های مختلف بلوچی که همه صرف اسم با سه حالت مستقیم، غیرمستقیم و اضافی دارند، اسم جمع فقط در حالت غیرمستقیم و اضافی نشانه دارد که به ترتیب با پسوند /-ān/ و /-āni/ جمع بسته می‌شود. این در حالی است که اسم جمع در حالت مستقیم نشانه‌ای ندارد. پایانه‌های صرفی اسم در بلوچی در جدول زیر آمده‌است (Elfenbein, 1989; Ahangar et al., 2018):

جدول ۱: پایانه‌های صرفی اسم در بلوچی

جمع	مفرد	
-∅	-∅	حالت مستقیم
-ānī	-e	حالت اضافی
-ān	-ā	حالت غیرمستقیم

بلوچی شرقی مجموعه‌ای از گونه‌های بلوچی است که در شمال غرب پاکستان رواج دارند و بیشتر به نام طوایفی که به آن‌ها صحبت می‌کنند، شناخته می‌شوند. به دلیل دسترسی دشوار به این منطقه و نبود ادبیات مکتوبی از بلوچی شرقی بررسی چندانی بر روی این گونه از بلوچی انجام نگرفته‌است، به جز چند کار توصیفی قدیمی که دایمز^۱ و گیلبرتسون^۲ انجام داده‌اند (Jahani & Korn, 2009. p. 637). در بلوچی شرقی در کنار این حالت سه‌گانه با پایانه‌های صرفی، ساخت جدیدی شکل گرفته‌است. بر پایه این ساختار، اسم در ترکیب با واژه /gal/ (تعدادی، چند تا) (Dames, 1922. part 4. p. 60) واژه مرکبی در معنی اسم جمع می‌سازد، که فقط در شمار مفرد صرف می‌شود، اما معنی جمع دارد. پایانه صرفی این واژه مرکب در پایان ترکیب و به

¹ Dames

² Gilbertson

/gal/ افزوده می‌شود. این ساخت در کنار ساخت اصلی بلوچی برای جمع بستن اسم با پایانه‌های صرفی جدول بالا به کار می‌رود. نمونه‌ای از کاربرد این ساخت را در جمله‌های زیر می‌بینیم. جمله‌ها از کتاب دایمز (Dames, 1922. part 2. p. 2, 11, 35) نقل شده‌اند. آوانویسی از دایمز و ترجمه جمله و تحلیل واژه‌ها از نگارنده است:

13. *guḍā zar-gal burthaī lāl Bādšāh Gwar*
and money-a number.DIR.PL taken.PTCP ruby king.DIR To

«و پول‌ها را نزد پادشاه لعل برده»

14. *Ān ki Tharṭo āxṭā gwar zah-gala*
that.NOM that.CONJ return.PTCP was near kid-a number.OBL.PL

«آنکه نزد بچه‌ها برگشته بود»

15. *dāī-gala gwašta ki*
nurse-a number.OBL/ERG.PL say.PRET that.CONJ

«دایه‌ها گفتند که ...»

در جمله (۱۳)، /gal/ به واژه /zar/ «پول» افزوده شده است، و ترکیب ایجاد شده که بدون پایانه است، حالت مستقیم جمع دارد و در نقش مفعولی به کار رفته است. در جمله (۱۴)، /gal/ به واژه /zah/ «بچه» افزوده شده و در ترکیب با آن، با گرفتن پایانه صرفی /-ā/ و آمدن پیش‌اضافه /gwar/ پیش از آن در حالت غیرمستقیم به کار رفته است. در جمله (۱۵)، /gal/ به /dāī/ «دایه» افزوده شده است، و ترکیب ایجاد شده چون عامل است برای فعل گذشته گذرا که ساخت ارگتیو دارد، پس حالت غیرمستقیم-ارگتیو دارد (Payne, 1998) و پایانه حالت غیرمستقیم مفرد را گرفته است.

در همه جمله‌های بالا، اسم‌های مفردی با اسم /gal/ ترکیب شده‌اند، و این ترکیب که از نظر صرفی مفرد است و پایانه‌های صرفی مفرد گرفته است، در معنی جمع به کار می‌رود. این ساخت جدید که در بلوچی شرقی شکل گرفته است، در دیگر گونه‌های بلوچی دیده نمی‌شود. از سوی دیگر، یک ساخت نوساخته است و در کنار ساخت اصلی که افزودن پسوند /-ān/ و /-ānī/ به اسم است، به کار می‌رود که در بلوچی شرقی همچنان کاربرد دارد. در ادامه، نمونه‌هایی از کاربرد ساخت اصلی را می‌بینیم. در جمله (۱۶)، /duzeān/ «زدان» حالت مستقیم جمع است و پایانه جمع /-ān/ گرفته است (Dames, 1922. part 2. p. 2):

16. *bādšāhā gwašta Man dī duze-ān*
king-OBL.PL say-PST 1SG-OBL see-PST thief-DIR.PL

«پادشاه گفت من زدان را دیدم»

در جمله (۱۳)، /mardum-ān/ حالت مستقیم جمع دارد و پایانه /-ān/ گرفته‌است، در حالی که /khoh-ānī/ با داشتن پایانه /-ānī/ حالت اضافی جمع دارد (Gilbertson & Haddiani, 1923. p. 287):

17. *thī mardum-ān khoh-ānī čakha pedāxtay-ant*
other people.DIR.PL hill.GEN.PL upon visible.PTCP-are.3PL
«مردمانی که بر روی تپه‌ها نمایان‌اند.»

با نگاه به چگونگی کاربرد این پسوند در بلوچی شرقی در می‌یابیم که روند دستوری‌شدگی تازه آغاز شده‌است و در واقع شاهد شکل‌گیری نخستین حلقه از زنجیره دستوری‌شدگی هستیم. نخست اینکه /gal/ هنوز از اسم جدا نشده‌است که به پسوند تبدیل شود و در مجموعه واژه‌های زبان هنوز حضور دارد. دوم، معنای اصلی واژه هنوز کم و بیش حفظ شده‌است، و سوم اینکه کاربرد آن در بافت‌های گفتاری هنوز محدود است و ترکیب /gal/ با اسم عمومیت نیافته‌است. چهارم آنکه، از نظر آوایی هنوز صورت اصلی واژه حفظ شده‌است و وارد فرایند فرسایش آوایی نشده‌است. مهمتر از همه این‌ها، اینکه واژه‌های مرکبی که با /gal/ ساخته می‌شوند و معنی جمع دارند، در شمار مفرد صرف می‌شوند.

۲.۳.۶. کردی جنوبی

در میان گونه‌های مختلف کردی، کردی شمالی و بیشتر گونه‌های کردی مرکزی که گونه‌های کهن‌تر کردی هستند، با حفظ ساخت دوگانه صرف اسم، اسم جمع را با پایانه‌های صرفی نشان می‌دهند. کردی سورانی که نظام حالت ندارد، از پسوند جمع برای جمع بستن اسم استفاده می‌کند، در گونه‌هایی که صرف دوگانه اسم دارند همین پسوند پایانه حالت غیرمستقیم جمع است (MacKenzie, 1961. P. 50, 178). این در حالی است که گونه‌های مختلف کردی جنوبی مانند کرمانشاهی، کلهری و لکی همه از /-ayl/ و تکواژ گونه‌های آن /-yal/ و /-al/ برای جمع بستن اسم استفاده می‌کنند (Paul, 2008). برای نمونه در گونه کرمانشاهی پسوند /-eyl/ برای جمع بستن اسم به کار می‌رود، که در کنار آن گاهی از پسوند /-ān/ نیز استفاده می‌شود (Ranjbar, 2015. p.84):

.۱۸

«زن‌ها» /žanayl/ > «زن» /žan/

«دوست‌ها» /dusayl/ > «دوست» /dus/

«شب‌ها» /šawān/ > «شب» /šaw/

به نظر می‌رسد در کردی جنوبی با از میان رفتن ساخت حالت دوگانه، نخست پایانه حالت غیرمستقیم جمع این پسوند به نشانه عمومی برای جمع بستن اسم تبدیل شده‌است، جایگزین نشانه‌های کهن تری شده‌است که هنوز در کردی شمالی و مرکزی به کار می‌روند. سپس /-ayl/ که شاید در اصل برای جمع بستن گروه خاصی از اسم‌ها کاربرد داشته‌است، گسترش یافته‌است و به تدریج دارد جایگزین پسوند /-ān/ می‌شود. به این ترتیب، می‌توان گفت همانند لری بویراحمدی الگوی جدید جمع بستن اسم با این پسوند کاملاً جایگزین الگوهای کهن تر شده‌است و باز با کاربرد آن در بافت‌های جدید و در گونه‌های مختلف شاهد فرسایش آوایی این پسوند و شکل‌گیری تکواژگونه‌های جدیدی از آن هستیم.

۲.۴. روند دستوری‌شدگی /gal-/ در زبان‌های ایرانی

روشن است که برای بررسی روند دستوری‌شدگی این پسوند در زبان‌های ایرانی، لازم است که مرحله‌های مختلف این فرایند در هر کدام از این زبان‌ها جداگانه بررسی شده و یک جمع‌بندی کلی از این روند انجام بگیرد. با این وجود، در شرایطی که از گذشته تاریخی هیچ کدام از این گونه‌ها شناخت کاملی نداریم و رشته به هم پیوسته‌ای از شواهد تاریخی برای بررسی روند دگرگونی هر یک از این زبان‌ها در اختیار نداریم، نمی‌توان روند دستوری‌شدگی را در هر کدام پیگیری کرد. به ناچار باید این گونه‌ها را با هم مقایسه کرد و دید که آیا می‌توان حلقه‌های به هم پیوسته زنجیره دستوری‌شدگی را در این گونه‌ها یافت. آن‌ها را در کنار هم نهاد و مراحل مختلف شکل‌گیری این پسوند را در چارچوب دستوری‌شدگی بازسازی کرد. خوشبختانه ماهیت داده‌ها در چند گروه زبانی که این پسوند جمع‌ساز در آن‌ها به کار می‌رود به گونه‌ای است که تصویری کمابیش روشن از روند دستوری‌شدگی آن به دست می‌دهند. در بین گونه‌های زبانی بررسی شده سه مرحله تاریخی مختلف را در سه گروه از این زبان‌ها می‌توان از هم بازشناخت:

مرحله اول که حلقه نخست در زنجیره دستوری‌شدگی این پسوند است، در بلوچی شرقی دیده می‌شود. واژه‌ای به صورت /gal/ وجود دارد، به معنای «تعدادی، چند تا» که برابر آن را در دیگر گونه‌ها نیز می‌بینیم. در بختیاری در ساخت واژه‌ها و ترکیب‌هایی مانند /gal gal/ «دسته‌دسته»، /gal gerehδen/ «جمع شدن» /gal gašten/ «گروهی گشتن، دسته‌جمعی حرکت کردن» (Taheri, 2010. p. 291) هنوز باقی مانده‌است و به کار می‌رود؛ همین‌طور در بویراحمدی به صورت /gal/ «گروه، دسته» دیده می‌شود. این واژه با واژه فارسی «گله» هم‌ریشه است. در مرحله نخست، /gal/ به عنوان جزء دوم واژه‌های مرکبی که معنی اسم جمع می‌دهند به

کار گرفته می‌شود، و در مورد بلوچی شرقی همانند اسم‌های دیگر صرف می‌شوند، مانند /zah-gal/ به معنی «چند بچه، تعدادی بچه، گروهی از بچه‌ها» یا /zar-gal/ «چند سکه پول». گام بعدی از همین مرحله در آشتیانی دیده می‌شود که هر چند /gal-/ کاربرد عمومی یافته‌است، اما هنوز نقش دستوری نیافته‌است، زیرا پایانه‌های صرفی که برای شمار جمع و حالت وجود دارند، همچنان کاربرد دارند و به واژه‌هایی که پسوند /gal-/ را می‌گیرند، افزوده می‌شود. احتمالاً در زبان‌های دیگر نیز در آغاز چنین ترکیب‌هایی در گروه‌های ویژه‌ای از اسم‌ها ایجاد شده بودند و سپس به تدریج به اسم‌های دیگر نیز گسترش یافته‌اند. شاید در بختیاری، نخست با اسم‌های جاندار ترکیب‌های مانند /gā-gal/* «گلّه گاو» ایجاد شده بود و سپس به دیگر اسم‌های جاندار گسترش یافته بود و یا در آزرانی نخست با چند واژه پایان یافته به واکه ترکیب ساخته بود.

مرحله دوم، گسترش ترکیب ایجاد شده به اسم‌های هم‌گروه است. نشانه‌های این مرحله را در بختیاری و آزرانی می‌بینیم. الگوی جدیدی که در برخی اسم‌ها ایجاد شده‌است، سپس به اسم‌های مشابه دیگر گسترش می‌یابد. در بختیاری این گسترش در مورد اسم‌های جاندار و در آزرانی در مورد اسم‌های پایان یافته به واکه انجام گرفته‌است. هم‌زمان دگرگونی‌های دیگری در /gal/ که درگیر روند دستوری‌شدگی شده‌است، انجام می‌گیرد. /gal/ دستوری شده استقلال نحوی خود را از دست می‌دهد و با جدا شدن از طبقه اصلی خود که طبقه اسم است، به پسوندی وابسته تبدیل می‌شود که دیگر به تهایبی به کار نمی‌رود. هر چند این پسوند با نقش صرفی جدیدی که پذیرفته‌است، می‌تواند به واژه‌های بیشتری افزوده شود. در این نقش جدید البته معنای اصلی /gal/ کم‌رنگ شده‌است و تنها نقش صرفی جمع‌ساز را ایفا می‌کند. با این نقش جدید کاربرد آن در بافت‌های گفتاری افزایش می‌یابد و این، پسوند را مهیای درگیر شدن در فرآیند فرسایش آوایی می‌کند، که نتایج این فرایند را در مرحله بعد می‌بینیم که نشانه‌های آن در بویراحمدی و کردی جنوبی دیده می‌شود.

در مرحله سوم و آخر در روند دستوری‌شدگی این پسوند، الگوی جدیدی که در زبان با کاربرد پسوند جمع‌ساز جدید /gal-/ ایجاد شده‌است، با گسترش کامل کاربری پسوند جدید، جایگزین الگوی قبلی زبان می‌شود، و با کنار زدن الگوی قبلی تمام ظرفیت‌های کاربری آن را می‌گیرد. بویراحمدی و کردی جنوبی نمونه‌های خوبی از تثبیت این مرحله هستند. در هر دو زبان پسوند جمع‌ساز جدید تعمیم یافته و برای جمع بستن همه اسم‌ها به کار می‌رود. در هر دو زبان پسوند جدید تکواژگونه‌هایی یافته‌است که نتیجه فرسایش آوایی پسوند در نتیجه کاربرد بیشتر آن در بافت‌های گفتاری است. تکواژگونه‌های /al-/ در بویراحمدی و /al-/ و /ayl-/ در کردی

جنوبی به خوبی نتایج این فرسایش آوایی را نشان می‌دهند. از سوی دیگر، برخلاف بختیاری و آزرانی که الگوی قدیمی همچنان کاربرد دارد و در کنار الگوی جدید به کار می‌رود، در بویراحمدی الگوی قدیمی کاملاً از میان رفته و الگوی جدید جایگزین آن شده است.

اگر از جنبه سازوکارهای انجام گرفته به روند دستوری شدگی /gal-/ نگاه کنیم، تمام چهار سازوکاری که هاینه (نک. بخش ۲) مطرح می‌کند، در روند دستوری شدگی این پسوند دیده می‌شود. هم معنزدایی واژه انجام گرفته است؛ واژه‌ای که خاستگاه این پسوند بوده و به معنای «گروه، دسته» به کار می‌رفت، و امروزه همچنان در برخی از این زبان‌ها وجود دارد، با تبدیل شدن به پسوند جمع‌ساز، معنای اصلی خود را از دست داده است. هم فرسایش آوایی دیده می‌شود؛ در زبان‌هایی که روند دستوری شدگی در آن‌ها به پایان رسیده است، شاهد شکل‌گیری تکواژگونه‌های /-yal/، /-al/ و /-ayl/ هستیم که در نتیجه فرسایش آوایی ایجاد شده‌اند. هم شاهد مقوله‌زدایی از اسم اصلی /gal/ «دسته، گروه» هستیم که ویژگی‌های دستوری خود را از دست داده و به پسوندی وابسته تبدیل شده است. و البته پسوند گسترش‌یافتی نیز پیدا کرده است، زیرا وقتی از حوضه واژگان به حوضه پسوندهای تصریفی وارد شده است، میزان کاربرد آن در بافت گفتار افزایش یافته است.

۳. نتیجه‌گیری

در چند زبان ایرانی شامل بختیاری و بویراحمدی از گونه‌های لری، کردی جنوبی، آزرانی، آشتیانی، آمره‌ای و نابه‌ای از گویش‌های مرکزی و بلوچی شرقی پسوند /gal-/ یا تکواژگونه‌های آن /-yal/، /-al/ و /-ayl/ برای جمع بستن اسم به کار می‌رود. پسوندی جدید که سابقه‌ای در زبان‌های ایرانی دوره باستان و میانه ندارد و به جز گونه‌های نام‌برده در دیگر زبان‌های ایرانی دیده نمی‌شود. بررسی کاربرد این پسوند در گونه‌های نام‌برده نشان می‌دهد که در اثر دستوری شدگی واژه /gal-/ «دسته، گروه» که با «گله» در فارسی هم‌ریشه است، ایجاد شده است. فرایندی که هم در زبان‌های جهان نمونه‌های فراوانی دارد و هم در میان زبان‌های ایرانی. نمونه دیگری از این فرآیند را در سریکلی و گُرشلی نیز می‌بینیم. بررسی زبان‌های ایرانی که این پسوند را به کار می‌برند، مراحل انجام گرفتن این دستوری شدگی را کمابیش روشن می‌کند. کهن‌ترین مرحله از دستوری شدگی این پسوند در بلوچی شرقی دیده می‌شود، که اسم /gal/ «تعدادی، چندتا» در ترکیب با اسم‌های دیگر اسمی جمعی می‌سازد که به جای جمع بستن اسم با پایانه‌های صرفی جمع به کار می‌رود، مانند /zah-gal/ «بچه‌ها». در آشتیانی این پسوند هر چند تعمیم یافته است، اما اسم

همچنان پایانه صرفی جمع را نیز می‌گیرد. با گسترش کاربرد چنین ترکیب‌هایی این واژه که در آغاز جزء دوم ترکیب‌هایی از این نوع بوده‌است، به تدریج به پسوند جمع‌ساز تبدیل می‌شود و به دیگر اسم‌های همگروه نیز گسترش یافته‌است. این مرحله را در بختیاری و آزرانی می‌بینیم که این پسوند در کنار پسوندهای اصلی بازمانده از دورهٔ میانه، به ترتیب برای اسم‌های جان‌دار و اسم‌های پایان‌یافته به واکه به کار می‌رود. سرانجام با گسترش کامل کاربرد این پسوند برای جمع‌بستن همهٔ اسم‌ها شاهد جایگزینی کامل آن به جای پسوندهای قبلی هستیم و این مرحله‌ای است که دستوری‌شدگی به پایان رسیده و تثبیت شده‌است. آمراهی، نایه‌ای، بویراحمدی و کردی جنوبی نمونه‌هایی خوبی هستند که این مرحله را نشان می‌دهند. از جهت سازوکار به کاررفته در روند دستوری‌شدگی این پسوند معنازدایی، فرسایش آوایی، مقوله‌زدایی و گسترش بافتی را در مراحل مختلف تحول اسم /gal/ «گروه» به پسوند جمع‌ساز /gal- می‌بینیم.

فهرست منابع

- آهنگر، عباسعلی، موسی محمودزهی و فرزانه جمال‌زهی (۱۳۹۶). «بررسی مقوله‌های تصریفی اسم در بلوچی سرحدی گرچین». *زبان پژوهی*. سال ۹. شماره ۲۵. صص ۷۹-۱۱۱.
- حسام‌پور، سعید و عظیم جبار (۱۳۹۰). *دستور زبان و فرهنگ واژه‌های کوهمره سرخی*. شیراز: بنیاد فارس-شناسی.
- رنجبر، وحید (۱۳۹۴). *دستور زبان کردی گویش کرمانشاهی*. تهران: هرمس.
- طاهری، اسفندیار (۱۳۸۹). *گویش بختیاری کوه‌رنک*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- طاهری، اسفندیار (۱۳۹۴). *گویش لری بویراحمدی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- عمادی، نظام (۱۳۸۴). *گویش کُرش*. شیراز: آوند اندیشه
- مددی، ظهراب (۱۳۷۵). *واژه‌نامه زبان بختیاری*. اهواز: انتشارات آیات.
- مقدم، محمد (۱۳۱۹). *گویش‌های وفس و آشتیان و تفرش*. تهران: انجمن ایرانویج.
- نجیبی فینی، بهجت (۱۳۸۱). *بررسی گویش فینی*. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.

References

- Ahangar, A., Mahmoodzahi, M., & Jamalzahi, F. (2018). The study of inflectional categories of noun in Sarhaddi Balochi of Granchin. *Journal of language research*, 9(25), 79-111 [In Persian].
- Dames, M. L. (1922). *A Text Book of the Balochi Languages*. Lahore: Superintendent.
- Elfenein, J. (1988). Baluchistan, iii. Baluchi language and literature. *Encyclopedia Iranica*, III (6), 633-644.
- Elfenein, J. (1989). Balochi. In R. Schmitt (Ed.), *Compendium linguarum Iranicarum* (pp. 350-362). Wiesbaden: Reichert.
- Emadi, N. (2005). *Korosh dialect*. Shiraz: Avand Andishe [In Persian].

- Gilbertson, G. W., & Haddiānī, G. K. (1923). *The Balochi language: A grammar and manual*. Hertford: Stephen Austin and Sons, Ltd.
- Givón, T. (1979). *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- Heine, B. (2003). Grammaticalization. In B. Joseph & R. Janda (Eds.), *The handbook of historical linguistics* (pp. 575-601). Oxford: Blakwell.
- Hessampour, S., & Jabbareh, A. (2011). *Grammar and lexicon of Kohmareh Sorkhee*. Shiraz: Fars-Shenasi Foundation [In Persian].
- Jahani, C., & Korn, A. (2009). Balochi. In G. Windfuhr (Ed.), *The Iranian languages* (pp. 634-692). London: Routledge.
- Lecoq, P. (1989). Le dialectes du Centre de l'Iran. In R. Schmitt (Ed.), *Compendium linguarum Iranicarum* (pp. 313-326). Wiesbaden: Reichert.
- Lehmann, C. (1995). *Thoughts on grammaticalization*. München: Lincom Europa.
- MacKenzie, D. N. (1961). *Kurdish dialect studies I*. London: Oxford University Press.
- Madadi, Z. (1996). *A dictionary of Bakhtiari*. Ahvaz: Ayat [In Persian].
- Moqaddam, M. (1939). *The dialects of Vafs, Ashtian and Tafresh*. Tehran: Anjoman-e Iranvij [In Persian].
- Najibi Fini, B. (2012). *A study on Fini Dialect*. Tehran: Iranian Academy of Persian Language and Literature [In Persian].
- Nourzaei, M., Jahani, C., & Anonby, E. (2016). KOROSH i. Linguistic Overview of Koroshi. In E. Yarshater (Ed.), *Encyclopedia Iranica*. Retrieved from <https://www.iranicaonline.org>
- Paul, L. (2008). Kurdish languages. In E. Yarshater (Ed.), *Encyclopedia Iranica*. Retrieved from <https://iranicaonline.org>
- Payne, J. (1989). Pāmīr Languages. In R. Schmitt (Ed.), *Compendium linguarum Iranicarum* (pp. 417-444). Wiesbaden: Reichert.
- Payne, J. (1998). Ergative construction. In E. Yarshater (Ed.), *Encyclopedia Iranica*, (Vol. 8, pp. 555-558).
- Ranjbar, V. (2015). *Grammar of Kurdish, Kermanshahi dialect*. Tehran: Hermes [In Persian].
- Shaw, R. (1876). *Ghalachah languages (Wakhi and Sarikoli)*. Calcutta: Baptist Mission Press.
- Taheri, E. (2010). *Baxtiari dialect of Kuhrang*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Taheri, E. (2016). *Lori dialect of Boirahmad*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Taheri, E. (In Press). Azarani, a new found central Iranian dialect. *Iran and the Caucasus*. Leiden: Brill academic Publisher.
- Traugott, E. C. . (2010). Grammaticalization, In S. Luraghi & V. Bubenik (Ed.), *Continuum Companion to Historical Linguistics* (pp. 271-285). London: Continuum.
- Windfuhr, G. (1991). Central dialects. In E. Yarshater (Ed.), *Encyclopedia Iranica*. (Vol. 7, pp. 242-252).

Grammaticalization of Plural Suffix *-gal* in Iranian Languages

Esfandiar Taheri¹

Received: 12/03/2020

Accepted: 22/06/2020

Article Type: Research

Abstract

In Persian and most of New Western Iranian languages also known as Iranian dialects, plurality is marked by *-ān* inherited from Western Middle Iranian plural marker. This marker derives from the genitive plural ending *-ānām*, or by *-ā* from Middle Persian *-thā*, originally an abstract marker, developed as a plural marker in inanimate words. In some other languages like Talyshi, Semnani, Balochi, and Zazaki which have preserved at least a two-case system, the plural is marked by case ending which is used to distinguish not only cases but also number. There are six groups of Iranian languages that show an innovative form of the plural suffix *-gal* taken from a collective suffix. The suffix has been formed as a result of grammaticalization of a collective noun *gal* “group, bound”. The purpose of the present paper is to demonstrate how the *-gal* or its allomorphs has been formed by grammaticalization of *gal* “group, band”.

Traditionally grammaticalization refers to the increase of the range of a morpheme advancing from a lexical to a grammatical or from a less grammatical to a more grammatical status, for example, from a derivative formant to an inflectional one. But in its broadest sense, it refers to the process by which grammar is created. In other words, it offers an explanatory account of how and why grammatical categories arise and develop. Grammaticalization involves four interrelated mechanisms: 1. semantic reduction which means loss or reduction in content meaning; 2. context generalization, e.g. increase of use in new contexts; 3. decategorialization: loss in morphosyntactic properties characteristic of the source forms, including the loss of independent word status; 4. erosion or phonetic reduction, that is, reduction in phonetic substance. Each of these mechanisms is concerned with a different aspect of language structure or language use, respectively: (1) relates to semantics, (2) to pragmatics, (3) to morphosyntax, and (4) to phonetics. Each of these mechanisms gives rise to a development which can be described in the form of a three-stage model as follows: first stage: there is a linguistic expression that is recruited for grammaticalization; second stage: this expression acquires a second use pattern, but there is ambiguity between the former

¹ Assistant professor of Ancient Iranian Languages, University of Isfahan; e.taheri@fgn.ui.ac.ir

pattern and the new one; third stage: finally, the former pattern is lost, and is replaced by the new pattern.

After an introduction on grammaticalization, and its special use in development of plural markers derived from collective nouns, the morphological and functional features of *-gal* is examined in six groups of New Western Iranian languages, including Bakhtiari, Boirahmadi, Ashtiani, Azarani, Eastern Balochi, and Southern Kurdish that utilize the suffix *-gal* as their plural marker. Considering that there is no historical evidence of this suffix use and by comparative analysis of morphological and functional features of the suffix and its allomorphs in the given languages, the stages of historical development in the grammaticalization of the suffix is recovered. Then the semantic, phonetic, pragmatic, and morphosyntactic mechanisms related to the grammaticalization is also examined.

The suffix *-gal* and its allomorphs are found in a number of Iranian languages. In Baxtiari, a variety of Lori, *-gal/-yal* is used for animate plural nouns, such as *dorgal* “daughters”, *piyâyal* “men”; beside the former plural marker *-ōw*: *behīgōw* “brides”; while for inanimate nouns in this variety the plural marker is *-ā*: *hīvehā* “firewoods”. In Boirahmadi, another Lori variety, the plural marker has two allomorphs *-al* and *-yal* which are the only plural markers used for all nouns, for instance, *piyâyal* “men”, *dâral* “trees”. Next, Azarani, a central Iranian language, uses *-gal* for nouns ending in a vowel: *pûra-gal* “boys”, while the nouns ending in a consonant is marked by *-ûn*: *varg-ûn* “wolves”. In Ashtiani, Amora’i and Naya’i *-gal* is a general marker for plural nouns which may be combined with the plural ending *-ân* in oblique plural case: *jârgal* or *jârgalân* “children”. Still more, in Eastern Balochi *gal* is not a suffix, but it is a noun used as a morpheme of a collective meaning in combination with the noun; the compound noun is inflected in singular: *zah.galâ* “kids” (OBL.SG). Finally, in Southern Kurdish, we find different varieties of the suffix as *-gal*, *-al* and *-ayl* which are the general plural markers, for example, in Kermanshahi: the word *ženayl* which means “women”.

Since no evidence of historical background for the suffix *-gal* in Iranian languages is found, to show the historical development of this suffix, we should compare the languages to cover the historical stages of its grammaticalization as much as possible. Comparative analysis of the languages demonstrates that Eastern Balochi shows the first cycle in the process, where *gal* “a number” is not used as a collective or plural suffix, but as a postnominal noun of a collective meaning in combination with the noun. In Ashtiani *-gal* is used as a plural marker but the oblique plural ending is also used after *-gal*. The next stage of grammaticalization is found in Baxtiari and Azarani, where the collective changes to plural, and *-gal* is used as plural suffix, but with degrees of optionality. The last stage is found in Boirahmadi, Southern Kurdish, Amora’i and Naya’i in which *-gal* turns into a new grammatical category, where this suffix is obligatory for all plural nouns and has developed to some allomorphs.

Keywords: Grammaticalization, Plural suffix, Iranian languages, Iranian dialects

عوامل بازدارنده اعمال بازخورد بر متون دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته آموزش زبان انگلیسی در سطوح پیشرفته^۱

محمد حامد هومان فرد^۲

منوچهر جعفری گهر^۳

علیرضا جلیلی فر^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۰۶

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

در نگاه پژوهشگران زبان دوم، مشارکت دریافت کننده بازخورد متن که به شکل پیاده سازی آن در متن بازنویسی شده باشد، یکی از مسئله های مهم یادگیری نگارش، در زبان دوم است. بررسی و حذف عوامل بازدارنده بهره گیری از بازخوردها، می تواند به افزایش مشارکت دانشجویان و بهبود یادگیری آنها

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.22000.1593

^۲ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزش زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران؛

hoomanfard@student.pnu.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار گروه آموزش زبان و ادبیات انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه پیام

نور تهران؛ (نویسنده مسئول)؛ jafari@pnu.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان و ادبیات انگلیسی، استاد تمام گروه زبان و ادبیات انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه شهید

چمران اهواز؛ a.jalilifar@scu.ac.ir

منجر شود. پژوهش حاضر، با نگرشی کیفی، به بررسی علت‌های بازدارنده پیاده‌سازی بازخورد استاد‌های راهنما، به وسیله دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداخته‌است که پایان‌نامه یا رساله خود را به زبان دوم خود - زبان انگلیسی - می‌نویسند. این پژوهش، همچنین تفاوت میان دیدگاه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا را مورد بررسی قرار می‌دهد. با استفاده از مصاحبه برانگیخته، دلایلی که به وسیله ۵۴ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکترا در پیوند با نادیده گرفتن بازخورد استاد‌های راهنما ارائه شدند، مورد بررسی قرار گرفتند. با بهره‌گیری از روش طبقه‌بندی استنتاجی، دلیل‌های دانشجویان در چهار گروه معنایی کلی بودن، ناواضح بودن، ناهمخوانی بازخورد با توانایی‌های دانشجویان و نگهداری از استقلال و مالکیت متن، گروه‌بندی شدند. یافته‌ها نشان دادند که هر دو گروه کارشناسی ارشد و دکترا، ناواضح بودن و کلی بودن را به عنوان عمده‌ترین عوامل به کار بستن بازخوردها در متن بر شمردند. همچنین، یافته‌ها نشان‌دهنده تفاوت‌هایی میان دیدگاه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا بود. این‌گونه که دانشجویان دکترا به میزان معناداری بیش از دانشجویان کارشناسی ارشد برای نگهداری از استقلال فکری و مالکیت متن، بازخورد استاد راهنما را نادیده گرفتند. از سوی دیگر، دانشجویان کارشناسی ارشد، شمار بیشتری از بازخوردها را به سبب ناهمخوانی با توانایی‌های خود پیاده‌سازی نکردند.

واژه‌های کلیدی: نگارش به زبان دوم، نگارش دانشگاهی، اعمال بازخورد،

عوامل بازدارنده

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، دانشگاه‌های غربی به دلیل‌های اقتصادی و علمی به افزایش جذب دانشجویان بین‌المللی تحصیلات تکمیلی غیر انگلیسی زبان پرداخته‌اند (Fenton-Smith & Humphreys, 2016; Ryan & Carroll, 2005). هر چند تعداد رشته‌های ارائه‌شده در کشورهای غربی که دانشجویان را مکلف به بهره‌گیری از زبان انگلیسی برای نگارش پایان‌نامه یا رساله می‌کنند، به سرعت رو به افزایش است، اما پژوهش‌های لازم در جهت بهینه‌سازی شرایط آموزشی این افراد بسیار اندک هستند (Morrison & Evans, 2018; Simpson, 2016). همچنین، در کشوری مانند ایران که دانشجویان از زبان‌های مادری متفاوت (برای نمونه، ترکی، بلوچی، عربی، کردی و موارد مشابه) در بیشتر رشته‌ها، مکلف به نگارش‌های دانشگاهی خود به

زبانی غیر از زبان خویش هستند، پژوهش درباره چرایی عدم اعمال بازخوردها می تواند به سیاست گذاران و مدرسان دانشگاه در بهبود شرایط نگارش دانشگاهی این افراد کمک کند. یکی از متغیرهای مهم در فرآیند نگارش پایان نامه یا رساله بازخورد استاد راهنما است. بازخورد استادهاى راهنما به عنوان یک ابزار چهارچوب سازی^۱ که دانشجویان به آن نیاز داشته و خواستار آن اند، شناخته می شود (Caffarella & Barnett, 2000; Hoomanfard et al., 2018). پژوهشگرانی مانند بیتچنر و همکاران (Bitchener et al., 2011) بر این باورند که بازخورد بر متن های فراگیران زبان دوم می تواند به عنوان ابزاری موفق برای کاهش فاصله سطح بالفعل توانایی دانشجویان و هدف های طراحی شده در قالب منطقه رشد تقریبی^۲ به کار گرفته شود. همچنین، یافته های پژوهش های تجربی نشان داده اند که بازخورد می تواند تأثیر مثبتی بر سطح نگارش دانشجویان و کیفیت متن نهایی (Can & Walker, 2014; Hoomanfard, 2007; Kumar & Stracke, 2020; Rahimi, 2020) بگذارد.

یک مسئله مهم در مطالعات بازخورد، میزان مشارکت شناختی^۳، نگرشی^۴، و رفتاری فرد دریافت کننده در اعمال بازخورد ارائه شده است. پژوهش های پیشین نشانگر این هستند که میزان درگیر شدن فرد با بازخورد می تواند تعیین کننده موفقیت بازخورد و توضیح دهنده چرایی میزان یادگیری متفاوت توسط فراگیرانی باشد که بازخوردهای مشابهی دریافت می کنند (Ferris et al., 2015; Han & Hyland, 2013; Han, 2017; Han & Hyland, 2015). هان و هایلند (Han & Hyland, 2015) کیفیت درگیری فراگیران با بازخورد را حلقه حیاتی پیوند میان بازخورد و خروجی فرآیند یادگیری می دانند. یکی از یافته های درگیری ضعیف فراگیران با بازخورد ارائه شده توسط استاد راهنما، به کار نگرفتن بازخوردها توسط دانشجویان است (Sinclair & Cleland, 2007). بود (Boud, 2015) نیز حلقه بازخورد را زمانی کامل می داند که یک فراگیر عملی را مبتنی بر بازخورد انجام دهد و آن را در نسخه های پسین متن اجرا کند. اگر چه، همان گونه که استورچ و ویگلزورث (Storch & Wigglesworth, 2010) بیان می کنند، بررسی درگیری فراگیران با بازخورد، مسئله ای نادیده گرفته شده در پژوهش ها بوده است. بودز و همکاران (Bounds, et al., 2013) و برک (Burke, 2009) نیز این موضوع را نقطه کور پژوهش های بازخورد می دانند که باید بیش از پیش مورد بررسی قرار گیرند. به تازگی، وینستون و

¹ scaffolding tools

² zone of proximal development

³ cognitive

⁴ attitudinal

همکاران (Winstone et al., 2017) نیز بررسی متغیرهای مؤثر بر میزان درگیری فراگیران با بازخورد را امری حیاتی برای افزایش کیفیت بازخورد ارائه شده به وسیله استاد راهنما و در نتیجه افزایش فرصت‌های یادگیری فراگیران دانسته‌اند.

با وجود اهمیت مسئله بازخورد اساتید راهنما بر میزان یادگیری دانشجویانی که به زبان دوم می‌نویسند، این حوزه پژوهشی دست‌نخورده باقی مانده است. برخی از پژوهشگران پیشین این موضوع را به صورت کلی و با بررسی دیدگاه‌های فراگیران و بدون در نظر گرفتن بازخوردها مورد پژوهش قرار داده‌اند. برای نمونه، برخی پژوهش‌ها (Caffarella & Barnett, 2000; Can & Walker, 2011) نشان داده‌اند که رابطه‌ای مستقیم میان دیدگاه‌های دانشجویان نسبت به بازخورد و میزان به‌کارگیری آن‌ها وجود دارد. کارلس (Carless, 2006) در پژوهش خویش به این نتیجه رسید که یکی از دلایل عمده بازدارنده اعمال بازخورد ناتوانایی فراگیران در درک بازخوردها است. سدلر (Sadler, 2010) اعمال بازخورد را مستلزم درک دانشجویان می‌داند؛ وی بیان می‌کند که نبود توانایی لازم برای رمزگشایی معنایی بازخورد ارائه شده منجر به شکست در بهره‌بردن از بازخوردها می‌شود. کومار و ستراکه (Kumar & Stracke, 2007) نیز دریافته‌اند که دیدگاه دانشجویانی که به زبان دوم می‌نویسند درباره بازخوردهای انتقادی و احترام استاداها به حق اظهار نظر دانشجویان می‌تواند بر تصمیمات اعمال بازخورد آن‌ها تاثیر بگذارد؛ به این صورت که هر چه دیدگاه‌های فرد مثبت‌تر باشد، میزان اعمال بازخورد بیشتری به دست خواهد شد. پژوهش حاضر تلاش می‌کند تا گامی رو به جلو را در پژوهش بررسی عوامل درگیری فراگیران با بازخوردهای ارائه شده توسط استاد راهنما توسط دانشجویانی که به زبان دوم می‌نویسند بردارد و به بررسی فرآیند شناختی فراگیران حین نادیده گرفتن بازخورد استاد راهنما بپردازد.

همان‌گونه که استورج و ویگلزورث (Storch & Wigglesworth, 2010) بیان می‌کنند، پیچیدگی‌های پروتکل‌های تفکر کلامی (تفکر با صدا)^۱ دلیلی بر محدودیت پژوهش‌های مرتبط با درگیری دانشجویان با بازخوردهاست. با این وجود، پژوهش حاضر از روند گردآوری داده پس‌نگر^۲ در قالب مصاحبه‌های یادآوری برانگیخته^۳ برای درک چرایی نادیده گرفته شدن بازخوردها توسط دانشجویانی که به زبان دوم می‌نویسند، می‌پردازد. پژوهش حاضر با پاسخ به پرسش‌های زیر تلاش می‌کند تا سهمی در دانش نگارش به زبان اول و دوم و نگارش دانشگاهی

¹ think-aloud protocols

² retrospective

³ stimulated recall interviews

داشته باشد؛ نخست اینکه، چه عواملی بازدارنده‌ای سبب عدم به کارگیری بازخورد استاد‌های راهنما به وسیله دانشجویانی که پایان‌نامه/رساله خود را به زبان دوم می‌نویسند، می‌شوند؟ دوم آنکه، آیا تفاوت معناداری مابین نظرات دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا برای عدم به کارگیری بازخورد اساتید راهنما وجود دارد؟

۲. روش پژوهش

۲.۱. آزمودنی‌ها و پیکره مورد پژوهش

آزمودنی‌های پژوهش حاضر شامل ۳۹ دانشجوی کارشناسی ارشد و ۱۵ دانشجوی دکترای رشته آموزش زبان انگلیسی از چهار دانشگاه ایران بودند. دلیل انتخاب دانشجویان این رشته، دسترسی پژوهشگران به این دسته از دانشجویان که مکلف‌اند پایان‌نامه/رساله خود را به زبان انگلیسی بنویسند، بود. داده‌ها از دانشجویانی (مونث = ۵۶٪ و مذکر = ۴۴٪) گردآوری شدند که یا حداکثر ۳۰ روز از دفاع آن‌ها می‌گذشت و یا در حال انجام امور دفاع از رساله خویش بودند. سن افراد شرکت‌کننده مابین ۲۵ تا ۳۶ سال بود. آزمودنی‌ها همه درس‌های تخصصی خود را در دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکترا به زبان انگلیسی گذرانده بودند. زبان مادری همه آزمودنی‌ها، فارسی بود. پس از مصاحبه با ۴۶ نفر، اشباع نظری^۱ برای دسته‌بندی‌های فعلی به دست آمد، اما برای اطمینان از عدم وجود دلیلی دیگر، تعداد مصاحبه‌ها تا ۵۴ نفر افزایش یافت.

استاد‌های راهنمای این دانشجویان افرادی ایرانی با مدرک دکترا و درجه‌های استادیار، دانشیار و استاد تمام در یکی از رشته‌های آموزش زبان انگلیسی و یا زبان‌شناسی کاربردی بودند. زبان مادری همه استاد‌های راهنما فارسی بود و از اعضای هیأت علمی دانشگاه خود بودند. اگر چه در مواردی ویژه، ممکن است دو استاد راهنما به طور هم‌زمان دانشجویی را یاری دهند، در پژوهش حاضر، همه دانشجویان یک استاد راهنما داشتند.

متن‌های این ۵۴ دانشجو در دو نسخه، شامل الف) متن به همراه بازخورد استاد راهنما، و ب) متن اصلاح‌شده، پیکره این پژوهش را تشکیل دادند. متن‌ها گردآوری شدند و بازخوردها مورد ارزیابی دقیق قرار گرفتند. در این پژوهش، بازخورد ارائه‌شده توسط استاد راهنما را به صورت هرگونه علامت الفبایی (شامل حروف و علامت‌ها) که استاد‌های راهنما ارائه می‌کنند و دانشجویان تحصیلات تکمیلی بایستی آن را در جهت بهبود متن خود به وسیله افزودن، اصلاح، و یا حذف بخشی از متن خود به کار بگیرند، تعریف می‌شود. بازخوردها محدوده‌ای گسترده از یک علامت

¹ theoretical saturation

(برای نمونه، یک علامت سؤال، یک زیرخط کردن) تا یک صفحه متن را در بر می گرفت. در این پژوهش، هر شرکت کننده بازخوردهای ارائه شده بر متن خود را مورد بررسی قرار داد و درباره چرایی به کار نگرفتن آن اظهار نظر کرد.

۲.۲. مصاحبه‌های یادآوری برانگیخته^۱

برای بررسی دلیل‌های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا برای به کار نگرفتن بازخوردهای ارائه شده توسط استاد‌های راهنما، مصاحبه‌های یادآوری برانگیخته مورد استفاده گرفت. آزمودنی‌ها، که دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا بودند، به جلسه‌ها مصاحبه فراخوانده شدند تا با بررسی عامل برانگیختگی شناختی (بررسی بازخورد، متن اولیه، و متن اصلاح شده)، دلایل عدم بهره‌گیری از بازخوردها را شرح دهند. بازخوردهایی اعمال نشده توسط نویسندگان یک‌به‌یک به آن‌ها نمایش داده می‌شد. شرکت کنندگان پس از حدود یک دقیقه، که می‌توانستند صرف بررسی متن‌ها و بازخورد کنند، دعوت به پاسخ‌گویی می‌شدند تا درباره دلیل عدم اعمال بازخورد سخن بگویند. در این مصاحبه‌ها همراه با نشان دادن دو نسخه متن اولیه و متن بازنویسی شده به دانشجویان، پرسش «چرا این بازخورد را اعمال نکردید؟» پرسیده می‌شد. افزون بر این، پژوهشگران تلاش کردند تا اطلاعات بیشتری از دانشجویان به دست آورند. برای نمونه، هنگامی که یک دانشجوی کلی بودن بازخورد را دلیل به کار نگرفتن آن بیان می‌کرد، پژوهشگران از وی می‌خواستند که شرح دهد که این بازخوردهای کلی چه ایرادی دارند. در این پژوهش، برای عدم القای موضوعی به دانشجویان، دلایل عدم بازخورد مورد تأکید بود. پس از این، دیدگاه‌ها بر پایه موضوع‌ها در دسته‌های گوناگون قرار گرفتند. برای این کار، یک فرآیند دسته‌بندی استنتاجی^۲ (Mayring, 2004) مورد استفاده قرار گرفت تا دلایل بر پایه موضوعاتشان دسته‌بندی شوند. در این فرآیند، مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها شناسایی و دسته‌بندی شدند. این مصاحبه‌ها به زبان مادری دانشجویان، زبان فارسی، برگزار گردید تا دانشجویان در ابراز دیدگاه خویش راحت باشند و برداشت نادرستی در انتقال اطلاعات رخ ندهد (Pavlenko, 2007). هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۳۰ دقیقه به طول انجامید و به طور متوسط برای هر مصاحبه سه و نیم صفحه، با استاندارد متن فعلی، اطلاعات نوشته شده گردید.

¹ stimulated recall interviews

² inductive thematic analysis

۳. تحلیل داده‌ها

بازخوردهای کلی نگر و جزئی نگر که اصلاح متن را خواستار بودند، مورد بررسی قرار گرفتند. اگر بخواهیم بازخوردها را از دید کارکردهای زبانی^۱ (Holmes, 2001) مورد بررسی قرار دهیم، همه بازخوردهای امری و بازخوردهای عاطفی منفی (بازخوردهای مثبت خواستار اصلاح نبودند) در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. نسخه‌های ثانویه (اصلاح شده) به طور دقیقی مورد بررسی قرار گرفتند و میزان بازخوردهای ارائه شده، به کار گرفته شده، و به کار گرفته نشده تعیین شدند. در برخی موارد که کارکردهای زبانی عاطفی و امری با هم به کار گرفته شده بودند و فقط به یک موضوع اشاره داشتند به عنوان یک بازخورد شمرده شدند. افزون بر محاسبه فراوانی هر یک از مقوله‌ها، از مربع خی^۲ برای مقایسه فراوانی دو گروه کارشناسی ارشد و دکترا استفاده شد.

برای اطمینان از روایی^۳ این پژوهش کیفی، اقداماتی انجام پذیرفت که اولین آن، بررسی کل روند پژوهشی به وسیله یک پژوهشگر خارج از گروه پژوهشی حاضر (یک استاد تمام رشته آموزش زبان انگلیسی) بود. افزون بر نظارت این فرد بر روند گردآوری داده‌ها و مکتوب کردن مصاحبه‌ها، برای سنجش درستی فرآیند کدگذاری بازخوردها به صورت اعمال شده و اعمال نشده، یک سوم بازخوردها به وسیله وی مورد بررسی قرار گرفت و پایایی بین فردی (کوهنر کاپا) ۰/۹۶ به دست آمد. موارد شکل دهنده ناسازگاری چهاردرصدی در جلسه‌ای مورد بررسی واقع شدند و گفت و گوها تا رسیدن به تصمیماتی مشترک ادامه داشت. یک پنجم رونوشت مصاحبه‌ها نیز (شامل ۶۷۱ بازخورد اعمال نشده) به طور استنتاجی به وسیله همان استاد رشته آموزش مورد بررسی قرار گرفت. در ۳۲ مورد دیدگاه‌های پژوهشگران و استاد مدعو دارای تفاوت بود (پایایی بین فردی ۰/۹۵) که اختلافات در جلسه‌ای دوساعته به بحث گذاشته شدند و تا رسیدن به اتفاق نظر درباره یک دسته بندی ادامه یافتند. در پایان، یک دانشجوی دکترای آموزش زبان انگلیسی دسته‌ها را به صورت قیاسی مورد بررسی قرار داد که پایایی ۰/۹۷ به دست آمد. شایان یادآوری است که تعداد دلیل‌های بیان شده از تعداد موارد اعمال نشده، بیشتر بودند، زیرا در برخی موارد دانشجویان دو دلیل را برای عدم به کارگیری بازخورد مطرح کرده بودند. در اقدامی دیگر، از فرآیند بررسی عضو شرکت کننده در پژوهش^۴ استفاده شد. برای انجام این کار، یافته‌های پژوهش به ده نفر از

¹ language functions

² Chi square

³ credibility

⁴ member check

مصاحبه‌شوندگان نشان داده شد، که آن‌ها یافته‌ها را منطبق با نظر خود دانستند. به عنوان آخرین اقدام، پژوهشگران تلاش کردند که با ارائه نقل قول‌های مستقیم از سخنان مصاحبه‌شوندگان، کفایت ارجاعی^۱، که سبب تقویت روایی پژوهش می‌شود، را به دست آورند.

۴. یافته‌ها و بحث

جدول (۱)، نشانگر مقوله‌ها و زیرمقوله‌های یافت شده در پژوهش حاضر است. یافته‌ها نشان دادند که دلیل‌های عدم اعمال بازخورد اساتید راهنما در چهار مقوله عمده دسته‌بندی می‌شوند. به سبب یکسان بودن زیرمقوله‌ها برای دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا، از جداسازی آن‌ها پرهیز می‌کنیم.

جدول ۱: مقوله‌های یافت شده در مصاحبه‌ها

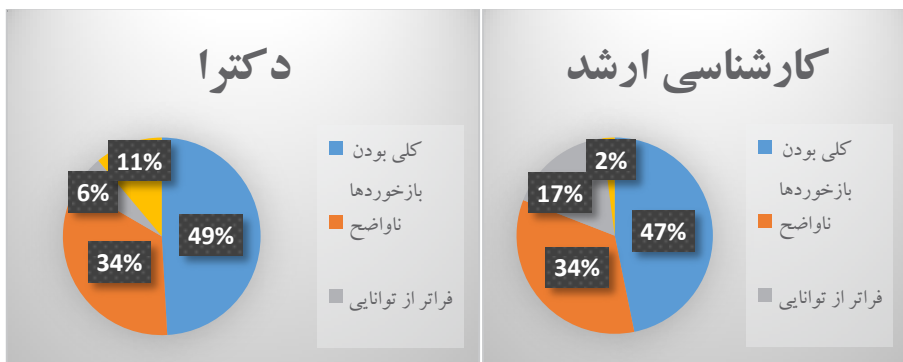
مقوله کلی	مقوله‌ها	زیرمقوله‌ها
کلی بودن بازخورد		-ارائه پیشنهاد کلی
		- مشخص نکردن مورد اشتباه در میان انبوه موارد به کاررفته در متن
عدم ارائه بازخورد دربرگیرنده جزئیات		-ارائه جمله‌های پیچیده از جنبه دستوری
		- بهره‌گیری از پاره‌گفته‌های تخصصی نا آشنا
دلیل‌های به کارنبردن بازخوردهای ارائه شده به وسیله استاد راهنما	ناواضح	-ارائه جمله‌های پیچیده از جنبه واژگان
		-ارائه بازخورد به صورت یک علامت بدون متن
فراتر از توانایی		-دست خط بد
		-توانایی‌های پائین شناختی، نحوی، و نگارشی دانشجو
حفظ استقلال و مالکیت متن		-سطح غیرمنطقی انتظارات شناختی، نحوی، و نگارشی استاد
		-تاکید بر مالکیت دانشجو بر متن
		-دخالت استاد در نوع نگارش
		-دخالت استاد در نوع چیدمان مطالب

جدول (۲)، فراوانی هر یک از دلایل مطرح شده برای عدم به کارگیری بازخورد ارائه شده توسط اساتید راهنما بر پایان‌نامه/رساله دانشجویان و یافته‌های آزمون‌های^۲ برای مقایسه دو گروه کارشناسی ارشد و دکترا را نشان می‌دهد.

¹ referential adequacy

جدول ۲: فراوانی و درصد و آزمون خی^۲ برای دلایل های به کار نگر فتن بازخوردها

دلیل‌ها	کارشناسی ارشد	دکترا	X ²	Sig.
کلی بودن بازخورد	۳۴۳ (٪ ۴۶/۷۹)	۱۱۶ (٪ ۴۹/۱۵)	۰/۳۹۸	۰/۵۲۵
ناواضح بودن بازخورد	۲۵۰ (٪ ۳۴/۱۰)	۸۱ (٪ ۳۴/۳۲)	۰/۰۰۴	۰/۹۵۲
فراتر از توانایی دانشجو	۱۲۵ (٪ ۱۷/۰۵)	۱۳ (٪ ۵/۵)	۱۹/۴۸	۰/۰۰۰
حفظ استقلال و مالکیت متن	۱۵ (٪ ۲/۰۴)	۲۶ (٪ ۱۱/۰۱)	۳۵/۴۵	۰/۰۰۰
	۷۳۳ (٪ ۱۰۰)	۲۳۶ (٪ ۱۰۰)		



شکل ۱: نمودار پراکندگی دلایل به تفکیک دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا

۴.۱. کلی بودن بازخورد

همان گونه که جدول های (۱) و (۲) نشان می دهند، کلی بودن بازخوردها عاملی برای عدم به کارگیری آن ها توسط دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا شده است. بازخوردهای کلی تقریباً نیمی از بازخوردهای به کار گرفته نشده را تشکیل می دهند (کارشناسی ارشد = ۴۶/۷۹٪ و دکترا = ۴۹/۱۵٪)، و تفاوت معناداری بین دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا در میزان عدم استفاده از بازخوردها به دلیل کلی بودن یافت نشد (خی^۲ = ۰/۳۹۸، پی = ۰/۵۲). این یافته ها نشان می دهند که میزان جزئی بودن بازخورد می تواند به عنوان یکی از عوامل اثرگذار در به کارگیری بازخورد توسط دو گروه کارشناسی ارشد و دکترا به شمار آید. در مصاحبه ها، نه تنها دانشجویان از تأثیر منفی این نوع بازخورد بر فرآیند اصلاح متن صحبت کردند، بلکه از کارآمدی پائین این نوع بازخورد در افزایش دانش خود سخن گفتند.

۱. برای نمونه، یکی از دانشجویان دکترا گفت:

زمانی که یک بازخورد کلی مثل گرامرها را درست کن! ارائه می شود، شما نمی دانید که کجای متن ایراد دارد و چطور باید آن را اصلاح کرد. یک پیشنهاد کلی بدون مشخص کردن بخش معیوب فقط می تواند وقت من را تلف کند و احتمال اعمال بازخورد را کم کند. این نوع بازخوردها همچنین من را نگران می کنند چون نمی توانم مطمئن شوم که آیا به درستی آن‌ها را اعمال کرده‌ام یا نه. در این موارد نه متن درست می شود و نه دانشجو چیزی می آموزد تا در کارهای علمی دیگر به کار بیند.

۲. یک دانشجوی کارشناسی ارشد در این باره می گوید:

من این بازخورد را اعمال نکردم چون واقعاً نمی دانستم این بازخورد کلی به چه چیزی اشاره دارد! نوشته شده در قسمت منابع از دستورالعمل ای پی ای پیروی شود! بخش منابع من ده صفحه است، کدام موارد اشکال دارند؟ من دستورالعمل را دوباره خواندم، منابع را نیز دو بار بازخوانی کردم ولی ایرادی ندیدم، پس بازخورد را نادیده گرفتم. احساس می کنم اگر در موارد اول به صورت ریز ایرادات را می گفت، من می توانستم بقیه ایرادات را پیدا و اصلاح کنم.

به نظر می رسد که بازخوردهای کلی، در بیشتر اوقات، نشانگر وجود مواردی هستند که نیاز به اصلاح دارند ولی در انتقال چگونگی اصلاح متن به دانشجویان و تغییر در چهارچوب شناختی دانشجو، که هدف نهایی بازخورد است، ناتوان هستند (Carless, 2016).

بحث درباره جزئی بودن بازخورد موضوعی ریشه دار در پژوهش های نگارش در زبان اول و دوم است. برخی از پژوهش ها استفاده از بازخوردهای جزئی را به سبب تأثیرات مثبت بر کمیت و کیفیت بازخوردها (Baker & Hansen, 2010; Ferris, 1997; Lipnevich & Vardi, 2009; Smith, 2009; Serge, Priest, Durlach, & Johnson, 2012; Vardi, 2009)، توانایی دانشجویان در یافتن خطاها (Nelson & Schunn, 2009)، خود تنظیمی دانشجویان (Butler & Cartier, 2004; Platten, 2010)، و درک و یادگیری درازمدت (Butler, Godbole, & Marsh, 2013) پیشنهاد می کنند. پژوهش های پیشین نیز نشان داده اند که هنگامی که فراگیران نتوانند خطاها را بیابند، آن‌ها احساس نگرانی می کنند، زیرا اطمینان ندارند که کار خویش را به درستی انجام داده اند (Fedor, 1991). این امر سبب احساس بی اعتمادی نسبت به توانایی هایشان می شود، زیرا آن‌ها احساس می کنند که کاستی در آن‌ها منجر به عدم یافتن خطا شده است. به نظر می رسد که بی اعتمادی نسبت به توانایی خود می تواند تأثیرات منفی بر شرایط شناختی و عاطفی دانشجویان بگذارد (Butler, 1988; Wiliam, 2007; Williams,)

(1997)؛ این شرایط می تواند تأثیر چشمگیری بر انگیزه آنها (Busse, 1986; Ashford, 2013)، و میزان درگیری آنها با بازخوردها، کیفیت متن، و یادگیری آنها بگذارد (Sweller, 1998; Merrienboer, & Paas, 1998).

با این وجود، دیدگاه های مخالف ارائه بازخورد جزئی هم کم نیستند. برخی از پژوهش های پیشین نشان داده اند که اگرچه بازخوردهای جزئی در کوتاه مدت تأثیر مثبت دارند، اما در رشد شناختی فرد در درازمدت ناتوان هستند (Goodman, Wood, Hendrickx, 2004; Hatziapostolou & Paraskakis, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Huxham, 2007). گودمن و همکاران (Goodman et al., 2004) دریافته اند که بازخوردهای جزئی توانایی تحریک فرد برای کاوش، که در قلب یادگیری عمیق است، را ندارند. هتی و تیمپرلی (Hattie & Timperley, 2007) اشاره دارند که بازخوردهای بسیار جزئی شانس درگیری شناختی فرد، که منجر به رشد دانش وی می شود، را به حداقل می رسانند. هاگزهام (Huxham, 2007) نیز بازخورد کلی را به سبب اثرات مثبت درازمدت بر یادگیری و استفاده از آن در محیط های جدید ستایش می کند. برخی از پژوهشگران باور دارند که سطح جزئی بودن بازخورد بایستی متناسب با سطح درک دانشجویان و میزان به کارگیری بازخوردها تعیین شود (Wood, Wood, & Middleton, 1978). ایجاد تناسب لازم میان سطح جزئی بودن بازخوردها و میزان درک بازخورد مستلزم دانش کافی استاد راهنما از سطح توانایی ها و نقاط ضعف دانشجویان است که این امر مهم با روابط کلامی و مکتوب گسترده با دانشجو ممکن می شود.

۴.۲. نواضح بودن بازخورد

درک معنایی یک بازخورد عامل پایه ای در درگیری دانشجویان با بازخورد و یادگیری ناشی از آن است (Bitchener et al., 2011; Ferris, 2003; Lizzio & Wilson, 2008). یافته های پژوهش های پیشین روشن گر این موضوع است که اگرچه بازخوردهای نوشتاری می توانند منجر به سطح بالایی از توجه (Ellis, 2010) شوند، اما هیچ تضمینی برای درک بازخورد توسط فراگیران فراهم نمی کنند (Han & Hyland, 2015; Sachs & Polio, 2007).

در پژوهش حاضر، نواضح بودن معنایی بازخورد به عنوان دومین دلیل عدم به کارگیری بازخورد ابراز شد. هر دو گروه دانشجویان کارشناسی ارشد (۳۴/۱۰٪) و دکترا (۳۴/۳۲٪) مبهم بودن معنای بازخوردها را دلیلی بر عدم به کار بستن آن ها نامیدند و تفاوت معناداری بین دو گروه

یافت نشد (خی^۲ = ۰/۰۰۴، پی = ۰/۹۵). دانشجویان اشاره کردند هنگامی که معنای یک بازخورد مشخص نیست، آن کلام چیزی «به درد نخور»، «چرت و پرت»، «گیج کننده» و «تلف کننده وقت» است. این پاره گفته‌ها نشان‌دهنده نارضایتی دانشجویان از بازخوردهای ناواضح است که به کار بستن آن‌ها را دشوار یا غیرممکن می‌سازد. نقل قول‌های زیر نمونه‌هایی از نارضایتی دانشجویان نسبت به این نوع بازخوردها هستند.

۳. «زیر یک بند را خط کشیده و یک علامت سؤال گذاشته! منظورش چی بود؟ چطوری باید متن را بهتر کنم؟ خیال خودم را راحت کردم و آن بند را حذف کردم!»

۴. «راستش را بخواهید، من چندین بار این جمله را خواندم، فکر کنم یک جمله شرطی باشه، ولی نتوانستم معنایش را درک کنم. خوب تصمیم گرفتم بی خیالش بشم!»

۵. «به این دست خط نگاه کنید! می‌توانید این را بخوانید؟! من نتوانستم، اعمالش نکردم!»

همانند پژوهش‌های پیشین (Nicol, 2010; Poulos & Mahony, 2008)، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مسئله بازخورد ناواضح تأثیرات منفی خود را بر میزان و دقت به کارگیری بازخورد دانشجویانی که پایان‌نامه/رساله خود را به زبان دوم می‌نویسند، می‌گذارد. تحلیل داده‌های مصاحبه نشان داد که زمانی بازخوردها ناواضح نامیده می‌شدند که دانشجویان از درک منظور آن بازخورد ناتوان بودند. بازخوردهایی که دانشجویان به عنوان ناواضح می‌نامیدند در قالب واژه‌های تخصصی (۳۷٪)، علامت‌ها (۳۱٪)، ساختارهای نحوی پیچیده (۱۴٪)، واژه‌های دشوار (۱۲٪)، و دست خط غیرقابل خواندن (۶٪) بودند. میزان اندک سهم دست خط نامناسب می‌تواند ریشه در استفاده بیش از پیش از رایانه دانست که این مشکل را حل می‌کند. پژوهش‌های پیشین در مطالعات زبان اول نشان‌دهنده این است که دست خط بد (Carless, 2006; Ferguson, 2011; Price et al., 2010) و علامت‌ها و واژگان تخصصی (Can, 2009; Jonsson, 2012) بر میزان به کار بردن بازخوردها تأثیر می‌گذارند.

دیگر پژوهش‌ها (Han, 2017; Han & Hyland, 2015) نیز بر اهمیت درک معنای بازخورد بر فرآیند درگیری فراگیر با بازخورد تأکید داشته‌اند. به طور مشابه، ساچ و پولیو (Sasch & Polio, 2007) بیان داشته‌اند که دو عامل مهم شناسایی بازخورد و درک آن دو عامل پایه‌ای برای اعمال بازخورد و یادگیری از آن هستند. در همین راستا، بررسی‌ها نشان می‌دهند که آگاهی در سطح توجه کردن کافی نیست و دانشجویان بایستی به سطحی از درک برسند تا از بازخوردها بهره‌مند شوند (Han & Hyland, 2015; Rosa & Leow, 2004). رابینسن (Robinson, 1995)، در مدل معروف خود بیان می‌کند که اگرچه هشیاری و آمادگی از

عوامل مهمی هستند، اما دروازه طلایی یادگیری درک است. درک سبب ثبت شناختی محرک ارائه شده در ذهن فرد یادگیرنده می شود. این مطالب می تواند اهمیت درک معنا در فرآیند اعمال بازخورد و یادگیری پیرو آن را یادآوری کند. در پژوهش حاضر، مشاهده شد که مشکلات دانشجویان در درک معنای بازخوردها تا میزان چشمگیر ۳۰ درصد از همه بازخوردهای اعمال نشده را در بر می گیرد. استاد‌های راهنمای دانشجویانی که متن خود را به زبان دوم می نویسند، بایستی تلاش کنند تا از درک معنای بازخوردها توسط دانشجویان اطمینان به دست آورند و فرآیند به کارگیری از بازخوردها و یادگیری از آن را تسهیل کنند.

۳.۴. ناهمخوانی نیازمندی‌های بازخورد با توانایی‌های دانشجویان

شرکت کنندگان پژوهش حاضر بخشی از بهره نبردن از بازخورد را مرتبط با سطح توقع بازخورد از دانشجویان می دانستند (کارشناسی ارشد = ۱۷/۰۵٪ و دکتر = ۵/۵۰٪) و میزان ابراز این دلیل برای عدم اعمال بازخوردها توسط دانشجویان کارشناسی ارشد به طور چشمگیری بیشتر از دانشجویان دکترا بود (خی^۲ = ۱۹/۴۸، پی > ۰/۰۱). آن‌ها بیان داشتند که ناهمخوانی بین توانایی‌های آن‌ها و نیازمندی‌های بازخورد عدم اعمال آن‌ها را سبب می شد. دانشجویان باور داشتند که نیازهای شناختی (کارشناسی ارشد = ۷۴٪ و دکترا = ۶۸٪)، نحوی (کارشناسی ارشد = ۴۲٪ و دکترا = ۲۳٪)، و نگارشی (کارشناسی ارشد = ۵۲٪ و دکترا = ۱۳٪) بازخوردها بیشتر از سطح توانایی آن‌ها بوده است؛ در نتیجه، تصمیم به عدم به کارگیری بازخوردها گرفتند. هر دو گروه کارشناسی ارشد و دکترا برخی از بازخوردها را به سبب نیازهای شناختی همانند درخواست برای استدلال عمیق تر بازخوردها، ارتباط عمیق تر گزاره‌ها به طور منطقی، و ترکیب عمیق گزاره‌های یافت شده با نتایج پژوهش‌های پیشین و رای توانایی خود می دانستند. اگرچه میزان دشواری شناختی بازخوردها هر دو گروه کارشناسی ارشد و دکترا را از اعمال بازخوردها دور کرده بود، اما در قیاس با دانشجویان دکترا، دانشجویان کارشناسی ارشد شمار بیشتری از موارد مرتبط با نحو (برای نمونه، «از ساختارهای پیچیده تر استفاده شود.») و یا نگارش (برای نمونه، «متن پیوستگی لازم را ندارد.») را فراتر از دانش خود می دانستند.

با بررسی دقیق تر، ما دلایل این ناهمخوانی را نیز مورد بررسی قرار دادیم. شرکت کنندگان سه دلیل را برای این پدیده آوردند: کاستی در علم خود (ارشد = ۵۲٪ و دکترا = ۴۶٪)، انتظارات بیش از اندازه استاد‌های راهنما (ارشد = ۴۱٪ و دکترا = ۲۷٪)، و ترکیبی از کاستی دانش دانشجویان و توقع‌های غیر واقعی اساتید راهنما (ارشد = ۳۶٪ و دکترا = ۵۶٪). از دیدگاه دانشجویان، کاستی در

دانش ایشان یکی از عوامل عدم به کارگیری بازخوردها است؛ نقل قول‌های زیر نشانگر این مورد هستند:

۶. «من خبردارم که زبانم ضعیف است. واقعا در تبدیل تفکراتم به انگلیسی مشکل دارم.»

۷. «راستش را بخواهم بگویم، این اولین تجربه نگارش دانشگاهی است. من تجربه‌ای نداشتم. و مشکل از من است که دانش کافی برای دانشگاهی نوشتن را ندارم.»

برخی دیگر از دانشجویان ریشه خارجی (انتظار بیش از اندازه استاد) را دلیل این ناهمخوانی دانستند:

۸. «من فکر می‌کنم تقاضای استاد راهنما بیش از توانایی ذهنی یک دانشجوی ارشد است. این سطح تحلیل بیش از توانایی یک دانشجوی امثال من است. ما اولین تجربه جدی را پشت سر می‌گذاریم. استاد راهنماها استانداردهای بالایی را خواستار هستند که در توان دانشجویان نیست.»

۹. «استاد من فکر می‌کرد من یک دانشمند کامل هستم که نباید ایرادی داشته باشم! نه! ما دانشجو شده‌ایم تا بیاموزیم! انتظارات وی بیش از توان یک دانشجو است.»

گروه سوم نظرات ترکیبی از ضعف خود دانشجویان و انتظار بیش از اندازه استاد‌های راهنما را شامل می‌شد:

۱۰. «اعمال این بازخورد برای من بسیار سخت بود. من فکر می‌کنم سطح زبانی من پایین است، ولی درخواست این بازخورد هم از یک دانشجوی ارشد هم منطقی نیست.»

۱۱. «من فکر می‌کنم برای نوشتن رساله آماده نیستم. سطح نگارش من به اندازه‌ای که باید، بالا نیست. ولی فکر نکنم انتظار نداشتن هیچ اشتباهی هم منطقی باشد. خود استاد من بیست سال است تدریس می‌کند، هنوز در متونش اشتباه دارد، و بعد از من انتظار دارد بدون اشکال بنویسم. این اصلا منطقی نیست.»

یافته‌های این بخش را می‌توان در دو دسته مورد بحث قرار داد. نخستین موضوع ناهمخوانی نیازمندی‌های بازخورد با توانایی‌های دانشجویان است. پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که این ناهمخوانی می‌تواند اثر مثبت بازخورد را کم و یا خنثی کند (Andrade & Evans, 2013; Danierl, et al., 2016; Nassaji & Swain, 2000). از سوی دیگر، بررسی بازخورد استاد راهنما به عنوان نوعی ارزیابی پویا^۱ (Poehner, 2008)، ارائه‌دهنده بازخورد را ملزم به فراهم کردن مداخله انعطاف‌پذیر در کمیت و کیفیت می‌داند تا با میزان پاسخگویی^۲ فرد مطابقت

^۱ dynamic assessment

^۲ responsiveness

کند (Lantolf & Poehner, 2014; Storch, 2018). در همین راستا، تعداد بسیاری از پژوهش‌های پیشین بازخورد سازگار نسبت به توانایی‌های فراگیر را به طور چشمگیری موفق‌تر از بازخوردهای بدون تغییر نسبت به توانایی فرد یافته‌اند (Andrade & Evans, 2013; Aljaafreh & Lantolf, 1994; Nassaji & Swain, 2000; Erlam, Ellis & Batstone, 2013). این روش ارائه بازخورد می‌تواند درگیر شدن دانشجویان با بازخورد و احتمال یادگیری را افزایش دهد (Daniel, et al., 2015).

در پژوهش حاضر، ناهمخوانی به عنوان یکی از موارد بهره‌نگرفتن از بازخوردها است. این امر می‌تواند ریشه در بی‌خبری استاد‌های راهنما از توانایی‌های زبان‌انگلیسی، ذهنی و علمی (مرتبط با رشته) دانشجویان داشته باشد که استاد را در ارائه بازخورد مناسب ناتوان می‌سازد. افزون بر این، یافته‌ها نشان دادند که دانشجویان کارشناسی ارشد بیش از دانشجویان دکترا این مشکل را سبب بازخوردهای دشوار می‌دانستند. یکی از دلایل می‌تواند شناخت بهتر استاد‌های راهنما نسبت به دانشجویان دکترا باشد که در دوره دکترا، انجام پژوهش‌های مشترک، و نگارش و چاپ مقاله‌های به دست آمده است. این فعالیت‌ها و تعداد کم دانشجویان دکترا، سبب شناخت بیشتر استاد راهنما از دانشجویان دکترا نسبت به دانشجویان ارشد می‌شود. به نظر می‌رسد، این شناخت بهتر، به طور خواسته و یا ناخواسته، منجر به همخوانی بیشتر سطح بازخوردها و سطح توانایی دانشجویان در سطح دکترا شده است. افزون بر این، به نظر می‌رسد که با افزایش دانش دانشجویان در دوره دکترا، توانایی و ذهنیت آن‌ها به توانایی‌های استاد‌های راهنما نزدیکی بیشتری دارد، پس به طور ناخودآگاه، چگونگی ارائه بازخورد اساتید راهنما بر روی متون دانشجویان دکترا بیشتر مورد پذیرش قرار می‌گیرد.

موضوع دیگری که می‌تواند برای یافته‌های حاضر مورد بحث واقع شود، باورهای خودکارآمدی^۱ دانشجویان است. خودکارآمدی قضاوت فرد نسبت به توانایی خویش در اجرای وظیفه‌ای در حوزه‌ای ویژه است (Bandura, 1997). پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که سطح پائین باورهای خودکارآمدی دانشجویان می‌تواند آن‌ها را از انجام کامل وظایف باز دارد (Nietfeld, Cao, Osborne, 2006). در پژوهش حاضر، سطح پائین خودکارآمدی آزمودنی‌ها ممکن است آن‌ها را از انجام توانایی‌های واقعی خود برای اعمال بازخوردها باز داشته باشد. به بیان دیگر، آن‌ها توانایی اعمال بازخورد را داشتند، اما به سبب پائین بودن سطح خودکارآمدی در اعمال بازخوردهای سخت باز می‌ماندند. پژوهش فن‌دینتر و همکاران (Van

¹ self-efficacy

Dinther et al., 2011) نشان داده است که سطح خودکارآمدی دانشجویان می تواند بر توانایی های ذهنی و عاطفی آنها تاثیر بگذارد و در نتیجه، سبب ایجاد خطا در ارزیابی آنها از سطح دشواری یک فعالیت شود. به طور مشابه، ونگ و وو (Wang & Wu, 2008) بیان می کنند که دانشجویانی که از سطح های بالای خودکارآمدی برخوردارند بیشتر از افراد با سطوح پایین در حل مسائل دشوار موفق هستند. پژوهشگران شناخته شده نیز بر این باورند که سطح های بالای خودکارآمدی در فضای دانشگاهی به تلاش و پشتکار بیشتر برای انجام کار منجر می شود (Bandura, 1997; Schunk, 1995). به نظر می رسد که دانشجویان کارشناسی ارشد که نسبت به دانشجویان دکترا از سطوح پایین تری از خودکارآمدی برخوردارند، راحت تر اعمال بازخوردهای سخت را نادیده گرفته اند. بررسی این فرضیه، که می تواند خط جدیدی از پژوهش در نگارش زبان دوم را آغاز کند، نیز مستلزم پژوهش های بیشتر است.

۴.۴. حفظ استقلال و مالکیت متن

دلیل دیگری که دانشجویانی که پایان نامه/رساله خود را به زبان دوم می نوشتند برای بهره نبردن از بازخوردها نام بردند، حفظ استقلال در تصمیم گیری ها بود. دانشجویان (ارشد) $= 2/04\%$ و دکترا $= 11/01\%$ بیان داشتند که برخی از بازخوردها استقلال آنها در تصمیم گیری های مرتبط با نگارش متن را از آنها می گرفت (مانند بازخوردهایی که خواستار جابه جایی گزاره ها از بخشی به بخش دیگر، حذف بخشی از یک متن، تغییر ترتیب ارائه گزاره ها، و یا پیشنهاد یک جایگزین نحوی و یا واژگانی برای مواردی که مشکلی نداشتند)، پس آنها ترجیح می دادند این بازخوردها را اعمال نکنند. دانشجویان دکترا به طور معناداری بیش از دانشجویان کارشناسی ارشد به خاطر حفظ استقلال فکری و مالکیت متن از اعمال بازخوردها سرباز زده بودند (خی^۲ $= 35/43\%$ ، پی $> 0/01$). بیشترین سطح مقاومت دانشجویان دکترا در برابر این بازخوردها در پیوند با پیشنهاد های ایده های جایگزین برای پاره گفته ها و یا موارد بدون ایراد بود. در این موارد، دانشجویان ترجیح می دادند از نسخه خودشان حمایت کنند و تغییری در متن ندهند.

تفاوتی که مابین دانشجویان ارشد و دکترا یافت شد این بود که گروه اول بیشتر بخش هایی را که مرتبط با جابه جایی گزاره ها در متن بودند را نادیده می گرفتند. هر چند که دانشجویان دکترا در موارد بیشتری همانند محتوا، ساختار، موارد مرتبط با پژوهش (آمار، روش شناسی، و موارد مشابه) دیدگاه های استاد های راهنمایان را برای حفظ استقلال فکری خود در تصمیم گیری ها نادیده گرفتند. نقل قول های زیر از دیدگاه های دانشجویان گرفته شده اند.

۱۲. یکی از دانشجویان ارشد این‌گونه نظرش را برای عدم استفاده از بازخورد اعلام داشت: «درسته، از من خواسته بود که جای این ایده‌ها را با هم عوض کنم، ولی من واقعا مشکلی در آن‌ها ندیدم. به نظرم آمد که نظر شخصی خودش را تحمیل می‌کند، پس اعمالش نکردم».
۱۳. یک دانشجوی دیگر گفت: «بخش‌های کاستی‌های پژوهش و پیشنهادات برای دیگر پژوهشگران را با هم نوشته بودم. استاد راهنما از من خواست که آن‌ها را جدا کنم، ولی من دیدم که جدا کردن آن‌ها روند منطقی متن را به هم می‌ریزد، پس بازخورد را نادیده گرفتم».
۱۴. دانشجوی دکترای دیگری گفت: «من پایایی بین ارزیابان^۱ را حساب کرده بودم. استاد از من خواست که پایایی درون ارزیابان^۲ را نیز محاسبه کنم. من این خواسته را بی‌جهت و اضافه دانستم و انجامش ندادم».
۱۵. یک دانشجوی دیگر دکترای بیان کرد:

متن من هیچ مشکلی نداشت؛ (استاد راهنما) از من خواست که این دو بند را حذف کنم چون مطالب بی‌ربط داشتند، ولی من آن‌ها را نگه داشتم. من این بندها را برای ذکر عوامل روانشناختی ممکن که بر خود-تنظیمی تاثیر می‌گذارند استفاده کرده بودم، ولی او از این بخش خوشش نیامد! من ترجیح دادم که عنوان کار رساله خودم را به دست کسی ندهم و متنی که در پایان به اسم من نوشته می‌شود، نظرات خودم باشد، پس بازخورد را نادیده گرفتم.

این نقل قول‌های کوتاه نشان می‌دهند که برای حفظ استقلال فکری، دانشجویان بازخوردهایی را که نظری به موازات نظرات آن‌ها را پیشنهاد داد را به سه دلیل تأثیر منفی اعمال بازخورد بر متن، حسو بودن مطلب خواسته شده، و حفظ مالکیت متن اعمال نکردند.

همان‌گونه که در بخش‌های پیشین و در پژوهشی دیگر (Hoomanfarid, et al., 2018) نشان داده‌ایم، باورهای خودکارآمدی دانشجویانی که به زبان دوم متن خود را می‌نویسند، بر اولویت‌ها و الگوهای اعمال بازخورد آن‌ها تأثیر می‌گذارد (Kormos, 2012). پیش‌تر اشاره شد که هرچه سطح باورهای خودکارآمدی فرد کمتر باشد، میزان انفعال وی در پذیرش و اعمال بازخوردها بیشتر می‌شود، زیرا دانشجو خود را فاقد دانش لازم برای مقابله با ارائه دهنده بازخورد می‌داند. دانشجویان دکترا که با تجربه‌های علمی موفق به مرحله نوشتن رساله خود می‌رسند، به نظر می‌رسد که از سطح بالای خودکارآمدی برخوردار هستند (Kumar & Stracke, 2007). این باور توانمندکننده، به همراه دانش و توانایی‌های علمی و زبان دوم آن‌ها را در جهت مقاومت

¹ inter-rater reliability

² intra-rater reliability

برای حفظ استقلال فکری و مالکیت متن یاری می‌رساند. افزون بر این، کامینگ و همکاران (Cumming et al., 2018)، در یافته‌اند که زمانی که دانشجویان تسلط مناسب بر زبان دوم ندارند، احتمال آنکه مالکیت متن را نادیده بگیرند، بیشتر می‌شود. به طور مشابه، در این پژوهش مشاهده گردید که دانشجویان کارشناسی ارشد که دانش زبانی و عملی و تجربه علمی کمتری نسبت به دانشجویان دکترا داشتند، تعداد کمتری از بازخوردها را به دلیل حفظ استقلال و حفظ مالکیت بر متن نادیده گرفتند. پژوهش‌های بیشتر می‌بایست به بررسی ارتباط زبانی که متن به آن نوشته می‌شود (زبان اول و دوم) و میزان تسلط فرد بر زبان و میزان تلاش وی برای حفظ استقلال فکری و مالکیت متن بپردازند.

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش کیفی حاضر به بررسی یکی از بکرترین موارد مورد بررسی در پژوهش‌های نگارش به زبان دوم، یعنی دلایل عدم به کارگیری بازخورد اساتید راهنما بر پایان‌نامه/رساله دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا پرداخت. در این پژوهش، ۵۴ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکترا در مصاحبه‌های پس‌نگرانه یادآوری برانگیخته شرکت کردند تا دلایل خود برای عدم استفاده از بازخوردهای اساتید راهنمایشان را بازگو کنند. یافته‌های پرسش پژوهش نخست نشان داد که دلایل دانشجویان در چهار دسته کلی بودن بازخوردها، ناواضح بودن، ناهمخوانی بازخوردها و توانایی‌های آن‌ها و حفظ استقلال فکری و مالکیت متن جای می‌گیرند. همچنین، یافته‌های پرسش پژوهش دوم نشانگر این امر بود که اگرچه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا در میزان عدم به کارگیری بازخوردها به سبب ناواضح بودن و کلی بودن به طور مشابه رفتار کردند، اما عدم اعمال بازخورد توسط آن‌ها برای حفظ استقلال فکری و مالکیت متن و ناهمخوانی بازخوردها و توانایی‌های آن‌ها نقاط افتراق دو گروه بود. یافته‌های این پژوهش، هم‌راستا با پژوهش‌های پیشین (Covert-Vail, Collard, 2012; Kinsley, et al., 2015) نشان می‌دهد که دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترا دو گروه متفاوت هستند که با توانایی‌ها، نیازها، اولویت‌ها، و نگرش‌های متفاوتی با به میدان‌نگارش پایان‌نامه و یا رساله خود می‌گذارند و می‌بایست به صورت دو گروه مستقل از هم شناخته شوند و نیازهای هر یک به صورت جداگانه از بین بروند.

یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند به درک بهتر چگونگی درگیری دانشجویان با بازخوردهای اساتید راهنما و دلایل عدم به کارگیری آن‌ها، در گسترش پیکره دانش نگارش علمی در زبان اول و دوم مشارکت داشته باشد. یافته‌ها نشان می‌دهند که درگیری دانشجویان با بازخوردها متأثر از

متغیرهای چندلایه با ابعادی شناختی، عاطفی، و زبانی است. این نتایج، چهارچوب بررسی بازخورد ایلس (Ellis, 2010)، که عوامل محیطی و فردی را به عنوان میانجی‌هایی بین بازخورد ارائه شده و درگیری فراگیران معرفی می‌کند، را در قالب پژوهشی کیفی تأیید می‌کند.

بر پایه یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهایی برای کاهش عوامل مرتبط با عدم به کارگیری بازخورد ارائه می‌شود. گروه اول از عوامل بازدارنده، کلی بودن بازخوردها است. با در نظر گرفتن همه مباحث‌های مطرح شده، به نظر می‌رسد که با توجه به تأثیرات مثبت بازخورد جزئی و ترجیح آن‌ها به دریافت بازخورد جزئی (Carless, 2006; Can & Walker, 2014; Ferguson, 2011; Holmes & Papageorgiou, 2009; Hoomanfar, et al., 2010; Regan, 2018) و اثرات مثبت بازخورد کلی بر دانش فرد در دراز مدت (Huxham, 2007)، روش بهینه این است که استادهاى راهنما مجموعه‌ای از بازخوردهای جزئی و کلی را برای ایجاد شرایط بهینه به کار گیرند؛ استادهاى راهنما می‌توانند با ارائه مجموعه‌ای از بازخوردهای جزئی دانشجو را در اصلاح متن به زبان دوم خود یاری دهند تا آن‌ها احساس کنند که برای بهبود متن خود پشتیبانی می‌شوند و به این وسیله برای سفر دشوار و طولانی نوشتن پایان‌نامه یا رساله به زبان دوم انگیزه بگیرند، در عین حال برای درگیر کردن دانشجویان با مسائل مهم، از بازخوردهای کلی برای شکل‌دهی ساختارهای شناختی برای دوره‌ای طولانی مدت و استفاده در بافت‌های جدید استفاده کنند. این بازخوردهای کلی می‌توانند دانشجویان را به صورت عمیق‌تری درگیر موضوعات مطرح شده کنند؛ اگرچه، اساتید راهنما باید به دقت میزان درک دانشجویان و اعمال این بازخوردها توسط آن‌ها را پیگیری کنند.

عامل دوم، ناواضح بودن بازخوردهاست که استادهاى راهنما می‌توانند با ارائه بازخوردهای شفاف از رخداد آن جلوگیری کنند. برای نمونه، به استادهاى راهنما پیشنهاد می‌شود که از واژگان و ساختارهای نحوی پیچیده برای ارائه بازخورد پرهیز کنند، چرا که فرآیند دریافت و اعمال بازخورد به خودی خود پیچیدگی‌هایی را برای دانشجویان، به ویژه مخصوصاً دانشجویان کارشناسی ارشد، ایجاد می‌کند. همچنین، اساتداها بایستی بهره‌گیری از علامت‌ها را به حداقل برسانند تا دانشجویان بتوانند درک درستی از منظور استاد راهنما داشته باشند. صرفاً به کارگیری یک علامت سوال بیشتر منجر به گیج شدن یک دانشجو می‌شود و بهتر است که این علامت با جمله‌ای همراه شود تا شانس بیشتری برای درک مطلب فراهم شود. برای واژه‌های تخصصی نیز، که بیشتر دانشجویان کارشناسی ارشد را سردرگم می‌کند، اساتداها می‌توانند با ارائه منبع (در قالب اسم کتاب/مقاله و یا پیوند اینترنتی) درک آن واژه تخصصی را برای دانشجویان تسهیل کنند.

عامل سوم، ناهمخوانی بازخوردها و توانایی‌های دانشجویان است. دو دلیلی که دانشجویان برای این ناهمخوانی آوردند، دانش پائین دانشجویان و انتظارات بیش از اندازهٔ استاد‌های راهنما است. علاوه بر تشویق سیاست‌گذاران به اصلاح برنامه‌های درسی برای توانمندسازی دانشجویان، از استاد‌های راهنما این انتظار می‌رود که درک مناسبی از توانایی‌ها و ضعف‌های دانشجویان خود پیدا کنند تا بازخورد متناسب با سطح دانشجویان را برای آن‌ها فراهم سازند. همان‌گونه که پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند (Lantolf & Peohner, 2014; Storch, 2018)، بازخوردهایی که با سطح پاسخگویی فراگیران زبان دوم تنظیم شده باشند، می‌توانند اثربخشی بهتری در فرآیند یادگیری داشته باشند. افزون بر این، همان‌گونه که پیش‌تر شرح داده شد، سطح پائین باورهای خودکارآمدی دانشجویان بر میزان اعمال بازخورد آن‌ها تأثیر می‌گذارد. به این معنا که اگرچه ممکن است دانشجویان توانایی اعمال بازخورد را داشته باشند، ولی با توجه به سطح پائین خودکارآمدی، از اعمال آن پرهیز کنند. افزایش سطح باورهای خودکارآمدی دانشجویان نیازمند ایجاد حس توانایی در کامل کردن پروژه‌های علمی در آن‌هاست (Bandura, 1997). سیاست‌گذاران بایستی با هدف‌گذاری منطقی، دانشجویان کارشناسی ارشد را تشویق به چاپ مقاله‌ها در مجله‌های محلی کند تا آن‌ها را با اصول نگارش علمی و فرآیند دریافت بازخورد آشنا کند، تا آن‌ها با تکمیل این پروژه‌ها به سطح بالاتری از خودکارآمدی برسند. به طور مشابه، دانشجویان دکترا نیز باید در پروژه‌های جدی علمی درگیر شوند و با همکاری استاد‌های راهنما، از آن‌ها خواسته شود که نتایج خود را در مجله‌های علمی معتبر به چاپ برسانند. در هر دو مورد، راهنمایی استادها بایستی به صورت پی‌درپی ادامه داشته باشد تا به دانشجویان کمک کند که تجربه‌های مثبت علمی داشته باشند؛ این امر می‌تواند به افزایش پشتکار دانشجویان در تقابل با بازخوردهای دشوار بیانجامد (Barouche-Gilbert, 2016; Gilmore, et al., 2015). پیشنهاد حاضر، در راستا با مفهوم جامعهٔ عمل^۱ (Lave & Wenger, 1991) است که یادگیری اصول یک رشتهٔ خاص را سفری از مشارکت حاشیه‌ای به سمت مشارکت کامل می‌داند که فراگیران بایستی توسط کارشناسان آن رشتهٔ خاص مورد راهنمایی قرار گیرند. در این بین، میزان مشارکت فرد و دشواری وظایف محوله بایستی افزایش بیابد تا در پایان فرد بتواند به طور مستقل در آن رشته فعالیت کند. در موضوع این پژوهش، این امر مستلزم برنامه‌ریزی استاد راهنما برای هدایت دانشجویان به سمت مستقل شدن است. بنابراین، اساتید راهنما بایستی یک برنامه‌ریزی دوگانه را برای دانشجویان خود در جهت (۱) رشد دانش زبان دوم، اصول نگارش علمی، و مسائل علمی و (۲) چهارچوب سازی برای هدایت دانشجویان به سوی استقلال داشته باشند.

¹ community of practice

عامل چهارم بهره‌نگرفتن از بازخوردها، تلاش دانشجویان برای حفظ استقلال فکری و مالکیت متن خویش است. برای از بین بردن این مشکل، استادهاى راهنما باىستى فضايى را ايجاد کنند که دانشجویانشان به جای عدم اعمال بازخورد، بتوانند از نظر خود دفاع کنند و با استاد راهنمای خود در چهارچوب بحث‌های دوطرفه به تبادل نظر پردازند. این گفت‌وگوها دو سویه می‌تواند به دانشجویان این فرصت را بدهد تا از انتخاب‌های خود (ترتیب گزاره‌ها، انتخاب واژگان و موارد مشابه) دفاع کنند. اساتید راهنما باىستى با شکیبایی، دانشجویان را تشویق به اعلام نظر مخالف خود با بازخورد کنند و از آن‌ها بخواهند که یا با استدلال قوی و یا پشتوانه مقاله‌ها و یا کتاب‌های دیگر نظرات خود را اعلام کنند. این امر می‌تواند به تقویت دانش علمی و زبانی دانشجویان زبان دوم و هم‌چنین توانایی آن‌ها برای مباحثه با داوران مجلات علمی منجر شود.

در ادامه پژوهش حاضر، به دیگر پژوهشگران حوزه نگارش به زبان دوم و نگارش علمی پیشنهاد می‌شود که به بررسی سطح باورهای خودکارآمدی دانشجویان ارشد و دکترا و رابطه آن با اعمال بازخوردهای اساتید راهنما پردازند. این پژوهش می‌تواند نشان دهد که چگونه عوامل غیر زبانی و علمی می‌توانند در فرآیند اصلاح متن و یادگیری دانشجو نقش میانجی داشته باشند. همچنین، مطابقت ذهنیت‌های استادهاى راهنما و توانایی‌های دانشجویان ارشد و دکترا، و میزان رضایت، اعمال، و یادگیری از بازخوردها توسط دانشجویان باىستى مورد بررسی قرار گیرد. افزون بر این، پژوهش پیش‌قدم و جاجرمی (Pishghadam & Jajarmi, 2016) مواردی همچون تسلط اندک استادهاى راهنما بر موضوع و عدم اعتماد دانشجو به استاد راهنما را در فرآیند نگارش متون علمی را نشان می‌دهد، که ممکن است به سبب تعداد نسبتاً کم مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر مطرح نشده باشد. بسیار اهمیت دارد که این موضوع‌ها در پژوهش‌های پسین مرتبط با اعمال بازخورد مورد بررسی قرار گیرند تا دانش ما از این موضوع حیاتی بیش از پیش گردد. در بافت این پژوهش، ایران، پژوهشگران می‌توانند دانشجویانی که زبان مادریشان غیر از فارسی است و ولی در بافت فارسی زبان تحصیل می‌کنند را مورد بررسی قرار دهند. انجام این پژوهش‌ها که تا کنون نادیده گرفته شده‌اند، می‌تواند به پیکره دانش نگارش به زبان دوم در محیط‌های دانشگاهی کمک کند.

فهرست منابع

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

References

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Andrade, M., & Evans, N. (2013). *Principles and practices for response in second language writing: Developing self-regulated learners*. New York: Routledge
- Ashford, S. J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal*, 29(3), 465-487.
- Baker, B., & Hansen Bricker, R. (2010). The effects of direct and indirect speech acts on native English and ESL speakers' perception of teacher written feedback. *System*, 38, 75-84.
- Bandura A (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barouch-Gilbert, A. (2016). Academic probation: Student experiences and academic probation: Student experiences and self-efficacy enhancement. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 10(3), 153-164.
- Bitchener, J., Basturkmen, H., East, M., & Meyer, H. (2011). *Best practice in supervisor feedback to thesis writers*. Retrieved from <<http://akoaootearoa.ac.nz/best-practice-supervisor-feedback>>
- Boud, D. (2015). Feedback: Ensuring that it leads to enhanced learning. *The Clinical Teacher*, 12(1), 3-7.
- Bounds, R., Bush, C., Aghera, A., Rodriguez, N., Stansfield, R. B., & Santeen, S. A. (2013). Emergency medicine residents' self-assessments play a critical role when receiving feedback. *Academic Emergency Medicine*, 20, 1055-1061.
- Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 41-50.
- Busse, V. (2013). How do students of German perceive feedback practices at university? A motivational exploration. *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 406-424.
- Butler, A. C., Godbole, N., & Marsh, E. J. (2013). Explanation feedback is better than correct answer feedback for promoting transfer of learning. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 290-298.
- Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106, 1729-1758.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1-14.
- Caffarella, R. S., & Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Can, G. (2009). *A model for doctoral students' perception and attitudes toward written feedback for academic writing*. (PhD Dissertation). Utah State University, Utah, USA.
- Can, G., & Walker, A. (2011). A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education*, 52, 508-536.
- Can, G., & Walker, A. (2014). Social science doctoral students' needs and preferences for written feedback. *Higher Education*, 68, 303-318.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* 1-6. Retrieved from <http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-287-532-7_389-1>
- Covert-Vail, L., & Collard, S. (2012). *New roles for news times: Research library services for graduate students*. Retrieved from <http://www.arl.org/storage/documents/publications/nrnt-grad-roles-20dec12.pdf>.

- Cumming, A., Yang, L., Qiu, C., Zhang, L., Ji, X., Wang, J., Wang, Y., Zhan, J., Zhang, F., Xu, C., Cao, R., Yu, L., Chu, M., Liu, M., Cao, M., Lai, C. (2018). Students' practices and abilities for writing from sources in English at universities in China. *Journal of Second Language Writing*, 39, 1-15.
- Daniel, S. M., Martin-Beltran, M., Peercy, M. M., & Silverman, R. (2015). Moving beyond yes or no: Shifting from over-scaffolding to contingent scaffolding in literacy instruction with emergent bilingual students. *TESOL Quarterly*, 7(2), 393-420.
- Ellis, R. (2010). A framework for investigating oral and written feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 335-349.
- Erlam, R., Ellis, R., & Batstone, R. (2013). Oral corrective feedback on L2 writing: Two approaches compared. *System*, 41, 257-268.
- Fedor, D. B. (1991). Recipient responses to performance feedback: A proposed model and its implications. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 9, 73-120.
- Fenton-Smith, B., & Humphreys, P. (2016). Language specialists' views on the academic language and learning abilities of English as an additional language postgraduate coursework student: towards an adjunct tutorial model. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 280-296.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Research implications for second language students*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferris, D. R., Liu, H., Sinha, A., & Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 307-329.
- Gilmore, J., Vieyra, M., Timmerman, B., Feldon, D., & Maher, M. (2015). The relationship between undergraduate research participation and subsequent research performance of early career STEM graduate students. *The Journal of Higher Education*, 86, 834-863.
- Goodman, J. S., Wood, R. E., & Hendrickx, M. (2004). Feedback specificity, exploration, and learning. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 248-258.
- Han, Y. (2017). Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 69, 133-142.
- Han, Y., & Hyland, F. (2015). Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, 30, 31-44.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hatziapostolou, T., & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning through an Online Feedback System. *Electronic Journal of E-learning*, 8(2), 111-122.
- Holmes, J. (2001). *An Introduction to sociolinguistics*. Harlow, England: Longman.
- Holmes, K., & Papageorgiou, G. (2009). Good, bad and insufficient: Students' expectations, perceptions and uses of feedback. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 8(1), 85-96.
- Hoomanfar, M. H., Jafarigohar, M., Jalilifar, A. R., & Hosseini, S. M. (2018). Comparative study of graduate students' self-perceived needs for written feedback and the supervisors' perceptions. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 9(2), 24-46.
- Hoomanfar, M. H., & Rahimi, M. (2020). A comparative study of the efficacy of teacher and peer feedback online written corrective feedback on EFL learners' writing ability. *Journal of Language Research*, 11 (33), 327-352 [In Persian].
- Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: Are model answers the answer? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 601-611.
- Kinsley, K., Besara, R., Scheel, A., Colvin, G., Brady, J. E., & Burel, M. (2015). Graduate conversations: Assessing the space needs of graduate students. *Library and Information Services Faculty Research, Scholarship, and Creative Activity*, 3, 1-23.

- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of second language writing*, 21, 390-403.
- Kumar, V., & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York, NY and London, UK: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). "I really need feedback to learn:" Students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 347-367.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275.
- Mayring, P. (2004). *Qualitative content analysis*. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 266-269). London: Sage.
- Morrison, B., & Evans, S. (2018). Supporting non-native speaker student writers making the transition from school to an English-medium university. *Language Learning in Higher Education*, 8(1), 1-20.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000). Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random vs. negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9, 34-51.
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37, 375-401.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2006). The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. *Metacognition Learning*, 1, 159-179.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Pishghadam, R., & Jajarmi, H. (2016). Trust in research: trust and its role in citing language studies in Iran. *Journal of Language and Translation Studies*, 48(2), 1-4.
- Platten, P. (2010). *Initiation of the self-regulated feedback loop: The effects of feedback and strategy modification on vocabulary learning, motivational beliefs and self-regulation processes* (PhD Dissertation), The University of Wisconsin- Milwaukee, Milwaukee, USA.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin: Springer Publishing.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 143-154.
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.
- Regan, P. J. (2010). Read between the lines: The emancipatory nature of formative annotative feedback on draft assignments. *Systemic practice and action research*, 23(6), 453-466.
- Robinson, P. (1995). Aptitude, awareness and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning. In R. Schmidt (Ed.) *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 303-357). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Rosa, E. M. & Leow, R. P. (2004). Awareness, different learning conditions, and second language development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 269-292.

- Ryan, J., & Carroll, J. (2005). 'Canaries in the coalmine': International students in Western universities. In J. Carroll & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students* (pp. 3-10). New York, NY: Routledge.
- Sachs, R., & Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), 67-100.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Serge, S. R., Priest, H. A., Durlach, P. J., & Johnson, C. I. (2012). The effects of static and adaptive performance feedback in game-based training. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1-9.
- Simpson, S. (2016). New frontiers in graduate writing support and program design. In S. Simpson, N. A. Caplan, M. Cox, & T. Phillips (Eds.), *Supporting Graduate Student Writers: Research, Curriculum, & Program Design* (pp. 1-20). Ann Arbor: University Michigan Press.
- Sinclair, H., & Cleland, J. (2007). Undergraduate medical students: Who seeks formative feedback? *Medical Education*, 41(6), 580-582.
- Storch, N. (2018). Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: A research agenda. *Language Teaching*, 51(2), 262-277.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 303-334.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296.
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108.
- Vardi, I. (2009) The relationship between feedback and change in tertiary student writing in the disciplines. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 350-361.
- Wang, S. L., & Wu, P. Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers and Education*, 51, 1589-1598.
- William, D. (2007). Keeping learning on track. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1053-1098). Charlotte, NC: Information Age.
- Williams, S. E. (1997). Teachers' written comments and students' responses: A socially constructed interaction. Presented in *Proceedings of the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication*, March 12-15, Phoenix, Arizona.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). It would be useful, but I wouldn't use it: Barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 11, 1-16.
- Wood, D. J., Wood, H. A., & Middleton, D. J. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 131-147.

Hindrances to L2 Graduate Students' Incorporation of Written Feedback into their Academic Texts

Mohammad Hamed Hoomanfar¹
Manoochehr Jafarigohar²
Alireza Jalilifar³

Received: 10/09/2018

Accepted: 27/02/2019

Article Type: Research

Abstract

The present study employed a qualitative approach to investigate L2 graduate students' reasons for not incorporating supervisor feedback into their theses/dissertations. Think-aloud protocols were employed to examine 54 L2 master's degree and doctoral students' reasons for ignoring their supervisors' comments on their theses/dissertations. Employing an inductive categorization approach, we categorized students' reasons thematically into four main classes of specificity of comments, clarity of comments, the compatibility of comments with students' perceived abilities, and students' retention of their autonomy.

A significant issue in the feedback literature is students' engagement with comments. Engagement is reported to determine the success of a feedback practice and explain the differential success of students receiving comments in second language writing programs (Ferris, Liu, Sinha, & Senna, 2013; Han, 2017; Han & Hyland, 2015). Han and Hyland (2015), highlighting the significance of students' engagement with feedback, assert that "learner engagement is a critical link that connects the provision of WCF with learning outcomes" (p. 31). One of the consequences of students' poor engagement with supervisor feedback is their failure to apply comments (Sinclair & Cleland, 2007). Boud (2015), too, argues that the "feedback loop" is completed when a student has enacted the information and has incorporated the comment into the subsequent versions and tasks. Nonetheless, as Storch & Wigglesworth (2010) state, the investigation of students' engagement with comments has been an overlooked research area. Bounds, et al. (2013) have found

¹ PhD Candidate of TEFL, Payam Noor University, Tehran, Iran; hoomanfar@student.pnu.ac.ir

² PhD in TEFL, Assistant professor in Department of English Language and Literature, Faculty Member of Payam Noor UNiversity, Tehran, Iran, (corresponding author); jafari@pnu.ac.ir

³ PhD in TEFL, Full Professor in Department of English Language and Literature, Faculty Member of Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran; a.jalilifar@scu.ac.ir

that studies on students' engagement with feedback has been an underexplored area of research, which requires more studies to cover a blind spot in the field (Burke, 2009). Winstone, Nash, Rowntree, and Parker (2017) assert that the findings of studies on factors affecting students' engagement can help us improve the quality of supervisor feedback and students' learning opportunities.

Despite the significance of the issue of students' incorporating supervisor feedback into their revisions as an indicator of students' engagement with feedback, to the best of our knowledge, it has remained an unexplored area of research. Some researchers have investigated this issue, but all of them have focused merely on students' perceptions. For instance, some studies (e.g., Caffarella & Barnett, 2000; Can & Walker, 2011) found a significant relationship between students' perceptions of feedback and their revision process. Carless (2006), in his survey study, found that one of the major reasons that hindered students' incorporation of comments was their inability to comprehend the comments. Sadler (2010) stated that to apply comments, students need to understand them; he also posited that students' lack of suitable knowledge to decode the provided comments leads to their inability to benefit from the provided comments. Kumar and Stracke (2007) found that students' attitude toward critical comments, and supervisors' respect for students' voice can affect their revision decisions; they also found that those who had more positive attitudes toward academic writing made more revisions. The present study put a step forward and investigated L2 graduate students' reasons for ignoring comments by the use of stimulated recall interviews.

Storch and Wigglesworth (2010) have argued that the methodological complexity of think-aloud protocols can be regarded as a major hindrance to investigate the details of students' engagement with feedback. However, the present study benefited from a retrospective data collection procedure in the form of stimulated recall interviews to have a better understanding of the reasons why L2 graduate students do not incorporate some supervisor comments. To be more specific, this research contributes to the body of first and second language writing literature by responding to the following research questions:

Research question one: What are L2 advanced students' main hindrances to incorporation of written feedback into their academic texts?

Research question two: Is there any significant difference between L2 master's degree and doctoral students' reasons for ignoring their supervisors' feedback?

The present study employed a qualitative approach to investigating L2 graduate students' reasons for not incorporating supervisor feedback into their theses/dissertations. The participants included 39 master's degree and 15 doctoral TEFL (Teaching English as a Foreign Language) student in four different Iranian universities. The researchers selected TEFL theses/dissertations because of their availability to these texts and their writers.

The corpus of the present study included the two versions of 54 theses and dissertations: a version with supervisor feedback and the subsequent (revised) version. These texts were collected; the provided comments and the incorporated and ignored comments were identified for further analysis. In the present study, we defined supervisor feedback as any sort of written alphanumeric information provided by a supervisor that a post-graduate student should engage with to improve the quality of his/her performance and/or add, modify, or omit an item from his/her cognitive set to move toward the designated reference point determined by the

community of practice. The comments ranged from a sign (a question mark, highlight, etc.) to comments as long as a page.

In order to examine master's degree and doctoral students' reasons for ignoring comments into the subsequent version of their texts, stimulated recall interviews were employed. The participants were invited to participate in the interviews to examine the provided prompts (the two versions of their theses/dissertations), and disclose their reasons for not employing the provided comments. These reasons were, subsequently, categorized into different classes thematically. An inductive category formation procedure (Mayring, 2004) was employed to induce the themes from the responses. The interviews were conducted in students' native language, Persian. Students' first language was employed to avoid missing or misunderstanding interviewees' information (Pavlenko, 2007). Each interview took about 20 minutes and, on average, we had 3 double-spaced pages of transcription (Persian) for each interviewee.

The findings indicated that students did not apply some comments because of four main reasons: being too general, being unclear, sensing the incompatibility of feedback requirements with their abilities, and defending their autonomy. The results showed that masters' and doctoral students ignored unclear and general comments with no significant difference in quantity. However, significantly more master's students ignored the comments they found beyond their abilities, and significantly more doctoral students ignored the comments that did not respect their autonomy. The findings are discussed in the light of various linguistic, psychological, and sociological theories. Several pedagogical implications are also provided based on the findings of this study.

Keywords: Second language writing, Feedback, Incorporation, Academic writing, Supervisor feedback

مجهول سازی افعال لازم در زبان فارسی^۱

آزاده میرزائی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۱۳

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

در مجهول بنیادی، فعل در حالت غیر مجهول، گذرا است. با این وجود، در رده شناسی مفهوم مجهول، نمونه‌هایی مشاهده می‌شود که از عملکرد فرایند مجهول بر فعل ناگذار به دست می‌آیند. این ساخت‌ها، در بررسی‌های مفهوم مجهول، با نام «مجهول بی‌شخص» معرفی می‌شوند. این مقاله، امکان مجهول سازی فعل‌های ناگذر را در زبان فارسی مورد توجه قرار داده است. در این پژوهش، دو پیکره «وابستگی نحوی زبان فارسی» و پیکره «همشهری» به کار گرفته شدند. نخست، فعل‌های مورد نظر پژوهش، از پیکره استخراج شدند. سپس، برای بررسی بازنمایی‌های گوناگون داده‌های به دست آمده، چگونگی حضور فعل‌های مورد اشاره در صفحه‌های وب نیز بررسی شده‌اند. بررسی‌های داده‌بنیاد این مقاله نشان می‌دهد که در زبان فارسی برخی از فعل‌های ناگذر می‌توانند با بهره‌گیری از الگوی رایج مجهول سازی در زبان فارسی، مجهول شوند. فاعل فعل ناگذر نامفعولی، پس از عملکرد فرایند مجهول در همان مرتبه

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.27224.1746

^۲ دکتری تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی؛

azadeh.mirzaei@atu.ac.ir

فاعلی باقی می‌ماند. هر چند، گاهی فاعلِ فعلِ گذرا در نتیجهٔ مجهول‌سازی فعلِ ناگذرِ ناکنایی، حذف می‌شود و گاهی به شکلِ فاعلِ غیرفاعلی نمایانده می‌شوند. به این ترتیب، پژوهش پیکره‌بنیاد حاضر، در مجهول‌سازی فعلِ ناگذرِ زبان فارسی، سه امکان را معرفی و گزارش می‌کند. این سه امکان، با توجه به گونهٔ فعلِ ناگذر مشخص می‌شود. اگر فاعلِ فعلِ ناگذر از گونهٔ کنش‌گر باشد، پس از مجهول‌سازی کاهشِ مرتبه دارد (به صورت حذف یا بازنمایی در حالت غیرِ فاعلی). اگر فاعل از گونهٔ کنش‌پذیری باشد، فاعل پیش و پس از مجهول‌سازی یکسان است و در پی عملکردِ فرایندِ مجهول، تغییری در مرتبهٔ فاعل ایجاد نمی‌شود.

واژه‌های کلیدی: مجهول، مجهول بی‌شخص، فعل ناگذر نامفعولی، فعل

ناگذر ناکنایی، زبان فارسی

۱. مقدمه

در زبان فارسی، جستار مجهول از پیشینهٔ غنی برخوردار است و زبان‌شناسان مختلف از دیدگاه‌های گوناگون جنبه‌های متفاوتی از آن را مورد توجه قرار داده‌اند؛ که از میان آن‌ها می‌توان به مرعشی (1970, Marashi)، حاجتی (1977, Hajati)، دبیرمقدم (Dabir-Moghaddam, 1985)، زاهدی (1996, Zahedi)، حق‌بین (2004, Haghbin)، رضایی (2010, Rezai)، انوشه (2015, Anoushe) و کریمی و عثمانی (2016, Karimi & Osmani) اشاره کرد. به تعبیر پرمیوتر و پوستال (1977, Perlmutter & Postal)، همگانی‌های مجهول در سه اصل خلاصه می‌شود (Dabir-Moghaddam, 1985). نخست اینکه در گذر از ساخت معلوم به مجهول، مفعول مستقیم جمله معلوم به عنوان فاعل جملهٔ مجهول ایفای نقش می‌کند؛ سپس، فاعل جملهٔ مجهول نقش‌باخته^۱ می‌شود (البته نوع نقش‌باختگی و تظاهر فاعل تابع اصول همگانی نیست و بسته به ویژگی‌های زبان‌های گوناگون می‌تواند متفاوت باشد)؛ و در پایان، در نتیجهٔ عملکرد فرایند مجهول، در روساخت، جمله‌ای لازم به دست می‌آید.

کینن و درایر (2007, Kenan & Dryer, p. 329) در بررسی رده‌شناختی مفهوم مجهول، دو ساخت مجهول بنیادی^۲ و غیربنیادی^۳ را معرفی می‌کنند و برای مجهول بنیادی سه ویژگی را در نظر می‌گیرند. به تعبیر آن‌ها مجهول بنیادی عبارت کنادی^۳ ندارد، فعل جملهٔ

¹ chômeur

² basic passive

³ agentive, agent phrase

غیرمجهول، گذرا^۱ است و در پایان، اینکه فعل شرکت کننده در فرایند مجهول‌سازی، کنشی^۲ است؛ یعنی در حالت غیرمجهول فاعل کنشگر^۳ و مفعول کنش‌پذیر^۴ دارد. هر ساخت مجهولی که شرایط سه گانه اشاره شده را نداشته باشد، غیربنیادی در نظر گرفته می‌شود.

با توجه به همگانی‌های مورد اشاره از سوی پرمیوتر و پوستانل (Perlmutter & Postal, 1977) و بر پایه تعریف کینن و درایر (Kenan & Dryer, 2007) از مجهول بنیادی مشخص است که در نمونه اعلای مفهوم مجهول، فرایند مجهول‌سازی بر روی فعل متعدی انجام می‌گیرد. هر چند، بررسی‌های رده‌شناختی نمایانگر آن است که در برخی از زبان‌ها، امکان مجهول‌سازی بر روی فعل لازم هم وجود دارد. کینن و درایر (Kenan & Dryer, 2007) این ساخت‌های مجهول را با عنوان مجهول بی‌شخص^۵ معرفی می‌کنند.

مجهول بی‌شخص، عنوان کلی است که کینن و درایر (Kenan & Dryer) برای صورت‌های نامتعارف مجهول (یا به بیان دیگر مجهول غیربنیادی) به کار می‌برند. دسته‌بندی آن‌ها از مجهول بی‌شخص در پنج گروه خلاصه می‌شود و دو گروه اول و دوم به مجهول‌سازی فعل‌های لازم اختصاص دارد. در ادامه، انواع مجهول بی‌شخص از نگاه کینن و درایر (Kenan & Dryer, 2007, p. 346-347) معرفی می‌شوند و برای گروه یک و دو، که مجهول لازم را معرفی می‌کند، نمونه‌ای آورده خواهد شد:

یکم- در نوع نخست، الگوی رایج مجهول‌سازی (که بر روی فعل متعدی اعمال می‌شود) برای مجهول کردن فعل لازم مورد استفاده قرار می‌گیرد. برای نمونه، در زبان آلمانی برای ساخت مجهول بنیادی از تصریف فعل شدن در همراهی با قسمت سوم فعل، بهره گرفته می‌شود. با این وجود، اگر این کار بر روی فعل لازم صورت گیرد، مجهول بی‌شخص به دست می‌آید.

1 Gestern Wurde Getanz

Yesterday Became Danced

'Yesterday there was dancing'

دوم- نوع دوم مجهول بی‌شخص، همانند حالت اول است و از عملکرد فرایند مجهول بر روی فعل لازم به دست می‌آید، با این تفاوت که در این حالت فاعل صوری هم در جمله ظاهر می‌شود.

¹ transitive

² action

³ agent

⁴ patient

⁵ impersonal passive

Er Wordt (door de jongens) Gefloten
 there Became (by the young men) Whistled

‘There was some whistling by the young men’

سوم- در نوع سوم، مجهول‌سازی بر روی فعل متعدی انجام می‌گیرد، اما به این ترتیب که مفعول و فعل متعدی با هم یک ساختار فعلی را به دست می‌دهند و سپس مجهول‌سازی بر روی کل پاره‌گفته به دست آمده انجام می‌شود. در این فرایند بعد از مجهول‌سازی مفعول همچنان مفعول می‌ماند. نمونه دیگری از مجهول‌سازی بی‌شخص بر روی فعل متعدی به این شکل است که پس از عملکرد فرایند مجهول، حالت مفعول صریح به مفعول غیر صریح تغییر پیدا می‌کند.

چهارم- نوع چهارم مربوط به زبان‌هایی است که در آن‌ها فعل‌های انعکاسی، معنی مجهول بی‌شخص می‌دهند و البته عبارت کنادی را نمی‌توان در جمله به کار برد.

پنجم- حالت پنجم مربوط به زبان‌هایی است که برای مجهول بی‌شخص صورت نحوی و صرفی مستقل از مجهول بنیادی در نظر می‌گیرند.

سانسو (Sansò, 2006, p. 232) با اشاره به آبراهام و لایس (Abraham & Leiss, 2006, p. 503) در معرفی مجهول غیربنیادی به فعل‌هایی اشاره می‌کند که ظاهر مجهول دارند اما یا کنش‌پذیر ندارند (چون از فعل معلوم لازم به دست آمده‌اند) یا کنش‌پذیر در همان حالتی است که در ساخت معلوم بوده‌است.

در پژوهش حاضر با هدف پاسخ به این پرسش که آیا در زبان فارسی هم امکان مجهول کردن فعل لازم وجود دارد یا نه، به سراغ داده‌های طبیعی زبان فارسی می‌رویم و با فرض مثبت بودن پاسخ این پرسش، بررسی می‌کنیم که آیا دسته‌بندی کینن و درایر (Kenan & Dryer) برای زبان فارسی هم معتبر است یا نه. همچنین تلاش خواهیم کرد که دلیل وجود دسته‌بندی دوتایی کینن و درایر (همان) بر روی مجهول‌سازی بر روی فعل لازم را با توجه به داده‌های زبان فارسی تبیین کنیم. بر این اساس در ادامه ابتدا فعل لازم و انواع آن در زبان فارسی معرفی می‌شوند، سپس بر اساس داده‌های مورد توجه این نوشتار، امکان مجهول‌سازی بر روی آن‌ها مورد توجه و بررسی قرار می‌گیرد. در این پژوهش از دو پیکره وابستگی نحوی زبان فارسی (Rasooli et al., 2013) و پیکره همشهری (AleAhmad et al., 2009) برای دست‌یابی به فعل‌های مورد نظر استفاده شده‌است. در پیکره نیم‌میلیون واژه‌ای وابستگی نحوی زبان فارسی حدود ۵۰۰۰ ساخت مجهول وجود دارد. برای دست‌یابی به فعل‌های مورد نظر این پژوهش، تصریف‌های مختلف فعل «شدن» در داده‌های زبانی مورد اشاره بررسی شده‌اند. سپس از میان صورت‌های فعلی مجهول،

مواردی که مجهول‌سازی بر روی فعل لازم را تأیید می‌کردند، فهرست شدند. در گام پسین، برای بررسی وضعیت حضور موارد مورد نظر در داده‌های طبیعی زبان، تصریف‌های گوناگون این فعل‌ها در حالت معلوم و مجهول در صفحه‌های وب جستجو شده‌اند.

۲. فعل لازم در زبان فارسی

فعل لازم، فعلی است که تنها یک موضوع بیرونی (فاعل) نیاز دارد. این فعل‌ها به دو گروه فعل‌های لازم ناکنایی^۱ و لازم نامفعولی^۲ دسته‌بندی می‌شوند (Chvany, 1975; Perlmutter, 1978).

در فعل‌های لازم ناکنایی، فاعل به لحاظ معنایی کنش‌گر یا کننده کار است؛ مانند مثال (۳) که در آن، فعل جمله یعنی «فالگوش بایستد» تنها نیاز به یک فاعل کنشگر (کسی) دارد. «دویدن»، «ایستادن» و «رفتن» نمونه‌های دیگری از فعل‌های لازم ناکنایی هستند.

۳. برای نمونه، در دنیای واقعی ممکن است کسی به اصطلاح فال‌گوش بایستد و سخنان شما را از پشت در بشنود و به اطلاعات شما در یک گفت‌وگو دست یابد (برگرفته از وب‌گاه^۳). در فعل‌های لازم نامفعولی، فاعل از دید معنایی کنش‌پذیر یا پذیرا است؛ مثال (۴) نمونه‌ای از فعل‌های لازم نامفعولی را نشان می‌دهد.

۴. دزدی که در اسپانیا الماس بزرگی را از یک زن انگلیسی دزدیده بود و آن را قورت داده بود پس از بازجویی پلیس و عبور از دستگاه ایکس-ری، لورفت! (برگرفته از وب‌گاه^۴). در این جا فعل جمله یعنی «لورفت» به جهت آنکه فقط به فاعل نیاز دارد، فعل لازم است و چون فاعل آن یعنی «دزد» از دید معنایی کنش‌پذیر است، لازم نامفعولی است. «افتادن» و «مردن» نمونه‌های دیگری از فعل‌های لازم ناکنایی هستند.

۲. ۱. مجهول‌سازی بر روی فعل‌های لازم ناکنایی

بررسی‌های پیکره‌بنیاد این پژوهش نمایانگر آن است که برخی از فعل‌های لازم ناکنایی زبان فارسی را می‌توان با استفاده از الگوی ساخت مجهول بنیادی، به مجهول تبدیل کرد. در این حالت، به دنبال عملکرد فرایند مجهول بر روی فعل لازم، فاعل تنزل مقام پیدا می‌کند. تنزل مقام فاعل می‌تواند

¹ unergative

² unaccusative

³ <https://www.tejaratbank.ir>

⁴ <https://www.asriran.com>

به دو صورت رخ دهد: یا به طور کلی از جمله حذف می‌شود و یا آنکه به صورت غیرفاعلی^۱ (عبارت کنادی) در جمله آورده می‌گردد. بر این اساس، در ادامه فعل‌های لازم ناکنایی زبان فارسی با توجه به عملکردشان در جریان مجهول‌سازی به دو گروه فعل‌های لازم ناکنایی گونه اول و فعل‌های لازم ناکنایی گونه دوم دسته‌بندی می‌شوند.

۲. ۱. ۱. فعل‌های لازم ناکنایی نوع اول در زبان فارسی

فعل‌هایی چون «آبروریزی کردن، آبروداری کردن، کثیف‌کاری کردن، خرابکاری کردن، ازدحام کردن، اعتصاب کردن و مانند آن» فعل‌های لازمی هستند که فاعل آن‌ها نقش معنایی کنش‌گر دارد. از همین رو این فعل‌ها در گروه فعل‌های لازم ناکنایی قرار می‌گیرند. در جریان مجهول‌سازی بر روی این فعل‌ها، فاعل جمله حذف می‌شود، فعل جمله بر اساس الگوی رایج مجهول‌سازی در زبان فارسی، به صورت صفت مفعولی با فعل کمکی «شدن» همراه می‌شود و البته در پی حذف «کرده» ظاهر مجهول بنیادی را به خود می‌گیرد.

پس از عملکرد فرایند مجهول‌سازی بر روی فعل لازم ناکنایی گونه یک و تنزل مقام فاعل (به شکل حذف)، دیگر امکان اضافه کردن فاعل به صورت فاعلی یا غیرفاعلی وجود ندارد و همان‌گونه که در نمونه (۵-ج)، (۶-ج) و (۸-ج) نشان داده شده‌است، افزودن آن، جمله را نادرستی می‌کند.

لازم به توضیح است که چون در این پژوهش، برای ارائه مثال از فرایند مجهول، به داده طبیعی زبان مراجعه شده‌است، بنابراین امکان اینکه همزمان برای یک جمله واحد بتوان هم صورت معلوم و هم صورت مجهول آن را آورد، وجود ندارد. در واقع، اینکه فرایند تبدیل معلوم به مجهول، با توجه به داده طبیعی زبان گزارش شود، غیرممکن است. از این رو، در این موارد برای آنکه همه امکانات دیده شوند، لازم است در داده‌های زبانی یک بار صورت معلوم و بار دیگر صورت مجهول جستجو شود، مانند آنچه در نمونه‌های (۵) و (۶) قابل مشاهده است.

۵. الف) تماشاگران تیم فوتبال ملوان بندرانزلی برای ورود به ورزشگاه پشت درب‌های استادیوم ازدحام کردند (برگرفته از وب‌گاه^۲).

ب) برای ورود به ورزشگاه پشت درب‌های استادیوم ازدحام شد.

^۱ oblique

^۲ <https://www.farsnews.ir>

ج) * توسط تماشاگران تیم فوتبال ملوان بندرانزلی برای ورود به ورزشگاه پشت درب‌های استادیوم ازدحام شد.

د) چند دقیقه بعد پشت در ورودی ازدحام شد.

در مثال (۵)، جمله الف؛ یعنی صورت معلوم فعل «ازدحام کردن» برگرفته از داده طبیعی است و جمله‌های ب و ج بر اساس آن ساخته شده‌اند. به بیان دیگر در مثال (۵)، جمله دربردارنده فعل معلوم از داده طبیعی انتخاب شده و فعل مجهول توسط نگارنده و بر اساس فعل معلوم ساخته شده است. بخش (د) مثال (۵)، برگرفته از داده طبیعی زبان است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود فعل لازم «ازدحام کردند» در (۵-ب) در گذر از معلوم به مجهول به فعل «ازدحام شد» تبدیل شده و بر اساس آن فاعل جمله یعنی «تماشاگران تیم فوتبال ملوان» به دلیل تنزل مقام از جمله حذف شده است. همچنین، همان‌گونه که در (۵-ج) قابل مشاهده است، حفظ فاعل در جمله در حالت غیرفاعلی مجاز نبوده و جمله را نادرستی کرده است.

۶. الف) این روزها مردم و مسئولین بیشتر از همیشه به این معدن قدیمی رفت‌وآمد می‌کنند.
ب) این روزها بیشتر از همیشه به این معدن قدیمی رفت‌وآمد می‌شود (برگرفته از وب‌گاه^۱).
ج) * این روزها بیشتر از همیشه (توسط مردم و مسئولین) به این معدن قدیمی رفت‌وآمد می‌شود.

در مثال ۶، جمله ب، یعنی صورت مجهول فعل، از داده طبیعی زبان گرفته شده و جمله‌های الف و ج بر پایه آن ساخته شده‌اند. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در جمله (۶-ب) کنشگر محذوف است و فعل «رفت‌وآمد می‌شود» صورت مجهول فعل «رفت‌وآمد می‌کنند» را به دست داده است.

۷. الف) اما ورزش این کشور در این دوره از رقابت‌های آسیایی تا توانست آبروریزی کرد (برگرفته از وب‌گاه^۲).

ب) امیدوارم این‌گونه نباشد چون آبروریزی می‌شود (برگرفته از وب‌گاه^۳).

¹ <https://khabarfarsi.com>

² <https://jamejamonline.ir>

³ <https://www.entekhab.ir>

جمله‌های الف و ب در مثال (۷)، هر دو برگرفته از داده‌های طبیعی زبان در حوزه ورزش هستند. صورت‌های معلوم و مجهول تمامی فعل‌های مطرح شده در این بخش، همانند آنچه در این نمونه مشاهده می‌شود، (برای زمان‌های حال و گذشته و در نمودهای ناقص و کامل) جستجو شده‌اند و به این ترتیب امکان مجهول‌سازی در فعل‌های لازم ناکنایی بررسی شده‌است. برای بررسی امکان حضور فاعل فعل معلوم در ساخت مجهول، فعل‌های لازم ناکنایی در حالت مجهول در همراهی با پاره‌گفته‌هایی مانند «توسط»، «به دست» یا «از طریق» مورد جستجو قرار گرفتند که این جستجوها هیچ کدام نتیجه‌ای در بر نداشت. به این ترتیب، عدم امکان حضور فاعل نیز بر اساس داده‌های طبیعی زبان تأیید می‌شود. در نمونه‌های (۵)، (۶) و (۸)، بازنمایی این یافته در بخش ج، شبیه‌سازی شده‌است.

۸ الف) بچه آبروریزی (یا کثیف کاری) کرد.

ب) آبروریزی (یا کثیف کاری) شد.

ج) * توسط بچه‌ها آبروریزی (یا کثیف کاری) شد

با توجه به داده‌های به دست آمده از این بخش می‌توان گفت که به دنبال عملکرد فرایند مجهول بر روی فعل‌های لازم ناکنایی نوع اول، فاعل جمله الزاماً تنزل مقام دارد و تنزل مقامش به این صورت است که از جمله حذف شود.

۲. ۱. ۲. فعل‌های لازم ناکنایی نوع دوم در زبان فارسی

فعل‌های «همهمه کردن»، ساخت‌وساز کردن، سازندگی کردن، خانه‌سازی کردن، شهرک‌سازی کردن، کم‌فروشی کردن، قیامت کردن، قانون‌شکنی کردن، زراعت کردن، کشاورزی کردن، سیاه‌نمایی کردن، انقلاب کردن، سیاسی کاری کردن، تمدن‌سازی کردن و مانند آن در گروه فعل‌های لازم ناکنایی قرار می‌گیرند. زیرا این فعل‌ها فقط یک ظرفیت نحوی فاعل دارند و فاعل آن‌ها از دید معنایی کنش‌گر است. این گروه از فعل‌ها، همانند فعل‌های ناکنایی گونه‌ی یک می‌توانند بر پایه‌ی الگوی رایج مجهول‌سازی در زبان فارسی، به صورت صفت مفعولی با فعل کمکی «شدن» همراه شوند و در پی حذف «کرده» ظاهر مجهول بنیادی را به دست دهند.

در این گروه از فعل‌ها، به دنبال عملکرد فرایند مجهول، همانند فعل‌های لازم ناکنایی نوع اول، فاعل فعل معلوم تنزل مقام پیدا می‌کند. تفاوتی که در این میان وجود دارد این است که در

فعل‌های لازم ناکنایی نوع دوم، پس از عملکرد فرایند مجهول، تنزل مقام فاعل هم می‌تواند به صورت حذف از جمله باشد و هم اینکه در حالت غیرفاعلی در جمله ظاهر شود. این در حالی است که در فعل‌های لازم ناکنایی گونه اول، پس از مجهول‌سازی، فاعل لزوماً باید از جمله حذف شود.

در بررسی داده‌بنیاد در این بخش، به جهت عدم امکان نمایش فرایندی که فعل معلوم را به فعل مجهول تبدیل می‌کند، صورت معلوم و مجهول (با حذف فاعل و حضور آن در حالت غیرفاعلی) همانند نمونه (۹)، جدا جدا جستجو شده‌اند.

۹. الف) در مطبخ، خدمتکاران همهمه می‌کردند ... (برگرفته از وب‌گاه^۱).

ب) بین رزمنده‌ها همهمه شده بود (برگرفته از وب‌گاه^۲).

ج) در کلاس همهمه شده بود. / همهمه شده بود و کسی به کسی نبود (برگرفته از وب‌گاه^۳).

در جمله (۹- الف)، صورت معلوم فعل دیده می‌شود، در این جا فعل «همهمه کردند» با فاعل «خدمتکاران» همراه شده که به لحاظ معنایی کنشگر است. در همین نمونه در بخش ب، فعل «همهمه شده بود» صورت مجهول فعل لازم «همهمه کردن» را گزارش کرده، در حالی که کنشگر در حالت غیرفاعلی و به صورت گروه حرف‌افزای «بین رزمنده‌ها» ظاهر شده است. در بخش ج در پی عملکرد فرایند مجهول و تنزل مقام فاعل، فاعل از جمله حذف شده و همان‌گونه که داده طبیعی زبان نشان می‌دهد، نتیجه همچنان دستوری است.

برای نمونه بیشتر می‌توان به صورت معلوم و مجهول فعل «تمدن‌سازی کردن» اشاره کرد. در بخش الف فعل «تمدن‌سازی کردن» به عنوان فعل لازم ناکنایی، در حالت معلوم و در بخش ب در حالت مجهول است.

۱۰. الف) پیش از دوران هخامنشیان، مادها در کردستان تمدن‌سازی کردند ... (برگرفته از وب‌گاه^۴).

ب) اگر در اروپا تمدن‌سازی شد، شبکه عظیمی از هنر و مفهوم و فلسفه درهم آمیختند. (برگرفته از وب‌گاه^۵).

¹ <https://www.naakojaaketab.com>

² <https://www.dana.ir>

³ <http://www.ion.ir>

⁴ <https://www.isna.ir>

⁵ <http://shahraraonline.ir>

۲.۲. فعل‌های لازم نامفعولی

در تعریف فعل لازم نامفعولی گفته شد که اگر فعل جمله، لازم و فاعل دستوری آن کنش‌پذیر باشد، فعل را نامفعولی می‌نامیم. فعل‌های نامفعولی از دید معنایی، همانند فعل مجهول بنیادی هستند. به دیگر سخن، فعل لازم نامفعولی و فعل مجهول هر دو در اینکه فاعل کنش‌پذیر دارند، همانند هستند. در زبان فارسی مانند برخی دیگر از زبان‌ها، می‌توان فعل‌های نامفعولی را بر پایه الگوی رایج مجهول‌سازی، مجهول کرد و به بیانی دیگر نوعی مجهول بی‌شخص را صورت‌بندی نمود. فعل‌هایی همچون «پلاسیدن، خشکیدن، پژمردن، رویدن، شکافتن، شکفتن، فوت کردن، آبه کردن، رسوب کردن، تراش خوردن» و مانند آن‌ها از این گروه از فعل‌ها هستند.

در جریان مجهول‌سازی این گروه از فعل‌ها، فعل جمله بر پایه الگوی رایج مجهول‌سازی در زبان فارسی، به صورت صفت مفعولی درمی‌آید و فعل کمکی «شدن» به شکل صرف‌شده در کنار آن قرار می‌گیرد. پس از عملکرد فرایند مجهول، فاعل جمله معلوم بدون تغییر در مرتبه، همچنان در حالت فاعلی ظاهر می‌شود. در این فرایند تبدیلی، فاعل فعل لازم، کنش‌پذیر است و پس از عملکرد فرایند مجهول‌سازی، همان کنش‌پذیر بدون تغییر در مرتبه همچنان در حالت فاعلی باقی می‌ماند. نمونه‌های (۱۱)، (۱۲) و (۱۳) بر پایه داده طبیعی زبان گردآوری و ارائه شده‌اند. در این نمونه‌ها، در بخش الف، فعل‌های لازم ناکنایی در حالت معلوم گزارش شده‌اند، در بخش ب، فعل‌های لازم ناکنایی مجهول حضور دارند و در بخش ج، نشان داده شده که با حذف فاعل فعل مجهول، جمله نادرستی می‌شود.

به همان دلیلی که پیش‌تر در پیوند با مجهول‌سازی فعل‌های لازم ناکنایی آورده شد، در این جا نیز این امکان وجود ندارد که بتوان در داده طبیعی زبان فرایند مجهول‌سازی را گزارش کرد و برای یک فعل مجهول همزمان و در کنار آن نمایش معلوم آن را هم به دست داد. از این رو در نمونه‌ها برای صورت معلوم و مجهول فعل‌ها، جمله‌های گوناگونی ارائه می‌شود.

۱۱. الف) بهشت پرندگان ایران می‌خشکد؟ (برگرفته از وب‌گاه^۱)

ب) آیا ریشه فساد در فوتبال خشکیده می‌شود؟ (برگرفته از وب‌گاه^۲)

ج) * آیا خشکیده می‌شود؟

در نمونه (۱۱)، فعل لازم ناکنایی «خشکید»، صورت معلوم و «خشکیده شد» صورت مجهول آن را نشان می‌دهد و وجود این مثال، گواهی است بر امکان مجهول‌سازی بر روی فعل لازم

^۱ <https://www.tasnimnews.com>

^۲ <https://www.tabnak.ir>

نامفعولی در زبان فارسی؛ اما برای بررسی رابطه فرایندی میان فعل معلوم و مجهول و بررسی مرتبه فاعل در مجهول بنیادی فعل‌های لازم نامفعولی می‌توان صورت معلوم جمله ارائه شده در (۱۱-ب) را بازسازی کرد. صورت معلوم جمله (۱۱-ب)، به این شکل مطرح می‌شود که «آیا ریشه فساد می‌خشکد؟»، در این جمله، «ریشه فساد» به لحاظ معنایی کنش‌پذیر و به لحاظ نحوی و نقش دستوری در حالت فاعلی قرار دارد. پس از عملکرد فرایند مجهول (و ساخت جمله (۱۱-ب))، فاعل فعل معلوم یعنی «ریشه فساد»، بدون تغییر در مرتبه همچنان در حالت فاعلی در جمله مجهول حاصل نمایانده می‌شود. در فعل‌های لازم نامفعولی باقی ماندن فاعل، اجباری است و همان‌گونه که در نمونه (۱۱-ج) روشن است، در صورت حذف آن، جمله نادرستی می‌شود.

۱۲. الف) این الماس پس از کشف به آمستردام منتقل شد و به صورت دو جواهر زیبا تراش خورد. (برگرفته از وب‌گاه^۱)

ب) اعلام خبر حذف صفر از پول ملی در رسانه‌ها دست به دست و دهان به دهان چرخید و در میان نظرات متنوع کارشناسان اقتصادی تراش خورده شد (برگرفته از وب‌گاه^۲).
ج) * تراش خورده شد.

در نمونه (۱۲)، فعل «تراش خورد» در مجهول‌سازی به فعل «تراش خورده شد» تبدیل شده است. لازم به توضیح است که در این جا در پیوند با اینکه فعل «تراش خورد» می‌تواند مجهول معنایی فعل «تراش داد» در نظر گرفته شود، اظهار نظری نمی‌شود، بلکه فقط این مسئله مطرح است که فعل «تراش خورد» فعل لازم است و فقط نیاز به موضوع بیرونی (فاعل) دارد و از طرفی بر اساس الگوی رایج مجهول‌سازی در زبان فارسی می‌تواند به ساخت مجهول تبدیل شود.

۱۳. الف) وقتی گیاهی آخرین روزهای عمر خود را طی کرد، می‌پلاسد و می‌پوسد و موادی را که از زمین گرفته ... دوباره به زمین پس می‌دهد (برگرفته از وب‌گاه^۳).

ب) اگر قسمتی از ساقه‌ها پلاسیده شد باید آن را چیده و در محل ... داروی ضد قارچ‌های انگلی بمالید (برگرفته از وب‌گاه^۴).

ج) * اگر پلاسیده شد باید آن را چیده و در محل ... داروی ضد قارچ‌های انگلی بمالید.

¹ <http://www.almass1001shab.blogfa.com>

² <https://www.hamshahrionline.ir>

³ <http://daneshnameh.roshd.ir>

⁴ <http://www.golforoush.com>

مثال (۱۳)، نمونه دیگری از مجهول‌سازی بر روی فعل لازم نامفعولی است. در این نمونه، هم هر دو بخش الف و ب از میان داده‌های طبیعی زبان معرفی شده‌اند. برای ارائه نمونه‌های بیشتر می‌توان، مثال‌های زیر را بیان کرد:

۱۴. در باغ گیاه‌شناسی توکیو بزرگترین گل جهان شکفته شد (برگرفته از وب‌گاه^۱).

۱۵. از آن کاکتوس پر از خار، گلی زیبا روئیده شد و ... (برگرفته از وب‌گاه^۲).

۱۶. تسیولکوفسکی در سال ۱۹۳۵ فوت شد (برگرفته از وب‌گاه^۳).

در پیوند با مثال‌های (۱۱)، (۱۳) و یا نمونه‌های (۱۴) و (۱۵) ممکن است این ایده مطرح شود که فعل‌های «خشکیده شد»، «پلاسیده شد»، «شکفته شد» و «روئیده شد» ترکیب [مسند + فعل ربطی] هستند و نه ساخت مجهول متشکل از صفت مفعولی به اضافه تصریف فعل کمکی مجهول‌ساز «شدن». نگارنده بر این باور است که فعل‌های مورد اشاره بر اساس رویکرد «هر فعل یک واقعیت رخدادی» (Mirzaei, 2016) ترکیب فعلی هستند. در این رویکرد، مفهوم فعل بر اساس ملاک‌های معنایی تعریف می‌شود و بیان می‌شود که فعل، آن بخشی از جمله است که ساخت موضوعی را فرامی‌خواند و ویژگی‌های دستوری فعل را هم می‌پذیرد. اگر در یک جمله، ساخت موضوعی‌ای فراخوانده شده‌است، باید بررسی شود چه فعلی در جمله حضور دارد که می‌تواند آن ساخت موضوعی را فراخواند. به این ترتیب، حتی اگر میان اجزاء فعل فاصله افتاده باشد، باز هم فعل، بر پایه ساخت موضوعی حاضر در جمله مشخص می‌شود. فعل جمله (۱۷) «بازی کردن» است؛ چون شرکت‌کننده‌های حاضر در این جمله / کنشگر و هم‌کنشگر هستند و به همان صورتی که برای ترکیب غیرجدای «بازی کردن» ارائه می‌شوند، در این جا هم آورده شده‌اند. طبعاً فعل «کرد» چنین ساخت موضوعی را فراخوانده‌است.

۱۷. بازی‌های مهمی با این تیم کردیم.

علاوه بر بحث فاصله میان جزء فعلی و غیرفعلی فعل مرکب، نوع «جزء فعلی» هم با توجه به این رویکرد می‌تواند مورد بحث قرار بگیرد. در واقع، اهمیتی ندارد که در ترکیب فعلی، چه جزء فعلی حاضر است، مهم این است ساخت موضوعی موجود در جمله را چه فعلی فراخوانده‌است. برای نمونه، در جمله (۱۸) ساخت موضوعی حاضر در جمله، شامل یک «تجربه‌گر» و یک «محرک» است. این ساخت موضوعی را توالی «ناراحت است» فراخوانده است و نه فعل «است». بر همین اساس این توالی، فعل، در نظر گرفته می‌شود و نه ترکیب مسند + فعل ربطی. زیرا بر پایه

¹ <https://www.isna.ir>

² <https://www.cloob.com>

³ <https://digiato.com>

تعریف، مسند، ویژگی را به مسندالیه نسبت می دهد و بر این اساس از جنبه معنایی نباید نقش معنایی جز دریافت کننده ویژگی داشته باشد.

۱۸. علی از رفتار دوستش ناراحت است.

با این مقدمه، در ادامه برای آنکه بتوان فعل بودن توالی های مورد اشاره در نمونه های (۱۱)،

(۱۳)، (۱۴) و (۱۵) را تأیید کرد، دلیل هایی آورده می شود:

یکم- دلیل های مرتبط با معنای گزاره ای: مسندالیه از دید معنایی باید شرکت کننده ای باشد که مسند، ویژگی ای را به آن نسبت می دهد. خانلری (Natel Khanlari, 2013, p. 205) معتقد است که در جمله های ربطی، نهاد جمله، فاعل نیست، بلکه دارنده صفت یا پذیرنده صفتی است که در جایگاه مسند قرار دارد. این تعریف نشان می دهد که مسندالیه نباید از دید معنایی نقش هایی چون کنش پذیر، تجربه گر، پذیرنده، مکان و یا مانند آن باشد، بلکه فقط پذیرای یک ویژگی است، مانند سازه های زیرخط دار شده در نمونه های (۱۹) تا (۲۱).

۱۹. رفتارهای این بچه بامزه است.

۲۰. این نوع طرز تفکر خیلی خنده دار است.

۲۱. هوا بارانی است.

در نمونه های (۱۱)، (۱۳)، (۱۴) و (۱۵)، فاعل جمله کنش پذیر است و در جریان محقق شدن

فعل، تغییر وضعیت داده است.

دوم- ملاک صرفی: اگر ترکیب های مورد اشاره، ساخت اسنادی متشکل از صفت + شدن باشد، صفت باید بتواند پسوند «تر» بپذیرد و تفضیلی شود. هر چند، همان گونه که در نمونه های (۲۲) تا (۲۵) دیده می شود، چنین امکانی برای جمله های (۱۱)، (۱۳)، (۱۴) و (۱۵) وجود ندارد، به این سبب که صفت حاضر در این جمله های، بخشی از فعل هستند و نه مسند در یک ساخت اسنادی.

۲۲. * آیا ریشه فساد در فوتبال خشکیده تر می شود؟

۲۳. * اگر قسمتی از ساقه ها پلاسیده تر شد ...

۲۴. * در باغ گیاه شناسی توکیو بزرگترین گل جهان شکفته تر شد.

۲۵. * از آن کاکتوس پر از خار، گلی زیبا روییده تر شد و ...

در نمونه های (۱۹) تا (۲۱) که ساخت اسنادی را به نمایش می گذارند، می توان صفت را

تفضیلی کرد. همچنین در این نمونه ها می توان صفت را به صورت صفت عالی ارائه کرد. برای نمونه، می توان گفت «این نوع طرز تفکر خنده دارترین طرز تفکر است» اما نمی توان گفت «آیا ریشه فساد در فوتبال خشکیده ترین ریشه می شود؟» یا نمی توان گفت «اگر قسمتی از ساقه

پلاسیده‌ترین قسمت شد ...». به این ترتیب، صفت در نمونه‌های (۱۱)، (۱۳)، (۱۴) و (۱۵) رفتار مسندی ندارد.

سوم - دلیل‌های مرتبط با معنای لغوی: توالی صفت + فعل «شدن» در جمله‌های (۱۱)، (۱۳)، (۱۴) و (۱۵) را می‌توان با یک فعل بسیط یا مرکب دیگر جایگزین کرد. در واقع توالی‌های صفت + فعلی شدن در این جمله‌ها، معادل یک فعل هستند، اما توالی صفت و فعل ربطی در ساخت‌های اسنادی نباید چنین شرایطی را داشته باشد. در نمونه‌های زیر، بعد از فعل‌های زیر خط‌دارشده، فعل‌های دیگری معرفی شده‌اند که همگی می‌توانند جایگزین توالی صفت + فعل شدن در جمله باشند.

۲۶. آیا ریشه فساد در فوتبال خشکیده می‌شود/ می‌خشکد؟

۲۷. اگر قسمتی از ساقه‌ها پلاسیده شد/ پلاسید/ آب از دست داد/ پژمرد/ چروک خورد ...

۲۸. در گیاه‌شناسی توکیو بزرگترین گل جهان شکفته شد/ روید/ باز شد/ گل داد/ جوانه زد.

۲۹. از آن کاکتوس پر از خار، گلی زیبا رویده شد/ درآمد/ روید/ بردمید/ رشد کرد/ سبز

کرد و ...

این امکان جایگزینی، گواهی بر یکپارچگی معنایی توالی‌های «صفت + فعل شدن» در نمونه‌های (۱۱) تا (۱۵) است. همچنین، از میان همه استدلال‌های معنایی و صرفی این نتیجه‌گیری به دست می‌آید که توالی‌های مطرح‌شده در نمونه‌های ۱۱ تا ۱۵، همگی فعل هستند. این فعل‌ها، ظاهری همچون فعل‌های مجهول در زبان فارسی دارند و از دید معنایی، مشابه صورت غیرمجهول خود در هریک از نمونه‌های آورده‌شده هستند. در واقع، هریک از فعل‌های لازم را در نمونه‌های مطرح در این نوشتار، می‌توان به صورت صفت مفعولی درآورد و در کنار آن فعل «شدن» را برای نشان دادن ویژگی‌های دستوری فعل، صرف کرد. صورت پیش از عملکرد فرایند مجهول و پس از آن، هر دو لازم هستند. همان‌گونه که در این نوشتار، بررسی شد، فعل‌های لازمی که امکان مجهول‌سازی را فراهم می‌آورند، پس از عملکرد فرایند مجهول، در نحوه بازنمایی فاعل از هم متفاوت می‌شوند. آن‌چه در ادامه آمده است، به این موضوع می‌پردازد.

۳. مقایسه مجهول‌سازی در فعل‌های لازم ناکنایی و نامفعولی

کینن و درایر (Kenan & Dryer, 2007) در مجهول‌سازی فعل لازم، یک دسته‌بندی دوتایی را در نظر می‌گیرند که بر پایه امکان یا عدم امکان حضور فاعل پس از عملکرد فرایند مجهول‌سازی تعریف می‌شود. بررسی داده‌های طبیعی نشان می‌دهند که در زبان فارسی می‌توان این دسته‌بندی را به یک دسته‌بندی سه‌بخشی تبدیل کرد و در همان حال دلیل چنین دسته‌بندی را

نوع فعل لازم دانست. در واقع، رفتار فعل‌ها در داده‌ها نشان می‌دهند اگر فعل لازم از نوع ناکنایی باشد و بر این اساس فاعل فعل لازم کنشگر باشد، در جریان فرایند مجهول‌ساز فاعل باید تنزل مقام داشته باشد. هر چند، اگر فعل لازم از نوع نامفعولی باشد و در نتیجه فاعل آن از نوع کنش‌پذیر، دیگر نیازی نیست که در جریان مجهول‌سازی فاعل تنزل مقام داشته باشد. به بیان دیگر، در مجهول‌سازی تمرکز از روی کنشگر برداشته می‌شود و بنا بر آن است که کنشگر و کننده کار، مجهول یا بی‌اهمیت شود. در فعل‌های لازم نامفعولی که کنشگری وجود ندارد، دیگر لزوم تمرکززدایی از فاعل از بین می‌رود و فاعل کنش‌پذیر می‌تواند همچنان در مرتبه خود باقی بماند.

۴. نتیجه‌گیری

بررسی‌های پیکره‌بنیاد این پژوهش نشان داد که زبان فارسی هم‌مانند برخی زبان‌های دیگر، مجهول‌سازی بر روی فعل‌های لازم را روا می‌داند. علاوه بر این و با توجه به دسته‌بندی که بر پایه داده‌های این پژوهش به دست آمد، توانستیم تبیین بکنیم که دلیل تفاوت رفتاری فعل‌های لازم مجهول، آن‌گونه که کینن و درایر (Kenan & Dryer, 2007) معرفی می‌کنند چیست. در رده‌شناسی مفهوم مجهول هرگونه انحراف از مجهول‌بنیادی با عنوان مجهول غیربنیادی شناخته می‌شود. کینن و درایر (همان) پس از معرفی مجهول‌بنیادی دسته‌بندی پنج‌تایی از فعل‌های مجهول را به دست می‌دهند که از آن‌ها با عنوان مجهول بی‌شخص نام می‌برند. در حالت اول و دوم با استفاده از الگوی رایج مجهول‌سازی که بر روی فعل متعدی اعمال می‌شود، فعل لازم به شکل مجهول درمی‌آید. تفاوت حالت اول و دوم در حضور یا عدم حضور فاعل در جمله بعد از عملکرد فرایند مجهول است. دسته‌بندی کینن و درایر (همان) در این دو مورد فقط از دید توصیفی است و آن‌ها در معرفی این دو امکان دلیلی را ارائه نمی‌دهند. بررسی پیکره‌بنیاد داده‌های زبان فارسی نشان می‌دهد که پس از عملکرد فرایند مجهول‌سازی بر روی فعل لازم نامفعولی، فاعل در همان مرتبه فاعلی ظاهر می‌شود. هر چند، اگر فعل لازم از نوع ناکنایی باشد، دو دسته فعل مجهول قابل بررسی است؛ آن‌هایی که پس از عملکرد فرایند مجهول حضور کنشگر را در حالت غیرفاعلی مجاز می‌دانند و گروه دوم ساخت‌هایی که حذف کنشگر را الزام می‌کنند. به این ترتیب، رفتار فاعل فعل لازم پس از عملکرد فرایند مجهول به سه شکل است: نخست، فاعل از جمله حذف می‌شود؛ دوم، فاعل به شکل غیرفاعلی ظاهر می‌شود، هر چند امکان حذف هم برای آن می‌تواند مطرح باشد؛ سوم، پس از عملکرد فرایند مجهول‌ساز بدون تغییر در مرتبه، همچنان در حالت فاعلی نمایان می‌شود. دقت در رفتار فعل‌های لازمی که در گستره عملکرد فرایند مجهول

قرار می‌گیرند نشان می‌دهد که این تفاوت رفتار به نوع فعل لازم برمی‌گردد. اگر فاعل فعل لازم به لحاظ معنایی کنشگر باشد، پس از مجهول‌سازی تنزل مقام دارد (به صورت حذف یا بازنمایی در حالت غیرفاعلی). اگر فاعل از نوع کنش‌پذیر باشد، وضعیت فاعل پیش از مجهول‌سازی و پس از آن تغییری نمی‌کند و به دنبال عملکرد فرایند مجهول‌تغییری در مرتبه آن صورت نمی‌گیرد. به این ترتیب، برای توجیه تفاوت رفتاری فعل‌های لازمی که تحت عملکرد فرایند مجهول‌قرار می‌گیرند، لازم است آن‌ها را به لحاظ معنایی و از جهت نقش‌های معنایی که به دست می‌دهند مورد بررسی قرار داد و بر اساس آن فعل‌های لازم را به دو گروه ناکنایی و نامفعولی دسته‌بندی کنیم.

فهرست منابع

- انوشه، مزدک (۱۳۹۴). «مسئله مجهول در زبان فارسی: رویکردی کمینه‌گر». پژوهش‌های زبانی. دوره ۶. شماره ۱. صص ۱-۲۰.
- حقی‌بین، فریده (۱۳۸۳). «جهت‌میان در زبان فارسی». مجله دانشکده ادبیات دانشگاه فردوسی. شماره ۱۴۶. صص ۱۴۱-۱۵۴.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۶۴). «مجهول در زبان فارسی». زبان‌شناسی. شماره ۳. صص ۳۱-۴۶.
- رضایی، والی (۱۳۸۹). «نگاهی تازه به ساخت مجهول در زبان فارسی». پژوهش‌های زبان‌شناسی. شماره ۱. صص ۱۹-۳۴.
- زاهدی، کیوان (۱۳۷۴). *مجهول در فارسی امروز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کریمی، یادگار و مژگان عثمانی (۱۳۹۵). «بررسی نحوی ساخت مجهول: رویکرد گذر پنهانی». *زبان پژوهی*. ۸ (۲۰)، ۹۹-۱۲۴.
- میرزائی، آزاده (۱۳۹۴). «هر فعل یک واقعیت رخدادی: نظام فعل در زبان فارسی». دستور. شماره ۱۱. صص ۵۷-۹۲.
- ناتل خانلری. پرویز (۱۳۹۲). *دستور زبان فارسی*. ج ۳. تهران: توس.

References

- Abraham, W., & Leiss, E. (2006). The impersonal passive: Voice suspended under aspectual conditions, In W. Abraham & L. Leisiö. (Eds.), *Passivization and Typology: Form and function* (pp. 502-517, Vol. 68). Amsterdam: John Benjamins Publishing
- AleAhmad, A., Amiri, H., Darrudi, E, Rahgozar, M., & Oroumchian, F. (2009). Hamshahri: A standard Persian text collection. *Knowledge-Based Systems*, 22(5), 382-387.
- Anoushe, M. (2015). Passive structure in Persian: a minimalist approach. *Language Research*, 6(1), 1-20. doi: 10.22059/jolr.2015.56604 [In Persian].

- Chvany, C. V. (1975). *On the syntax of BE-sentences in Russian*. Cambridge, MA: Slavica Publishers.
- Dabir-Moghaddam, M. (1985). Passive in Persian. *Iranian Journal of Linguistics*, 3, 31-46 [In Persian].
- Haghibin, F. (2004). Middle-voice in Persian. *Journal of Literature Department of Ferdowsi University*, 37(3), 146. 141-154 [In Persian].
- Hajati, A. (1977). *Ke-Construction in Persian: Descriptive and theoretical aspect* (Ph.D. dissertation). University of Illinois, Urbana- Champaign, United States.
- Karimi, Y., & Osmani, M. (2016). A smuggling approach to the passive structure in Persian. *Language Research*, 8(20), 99-124. doi: 10.22051/jlr.2015.1862 [In Persian].
- Keenan, E. L., & Dryer, M.S. (2007). Passive in the world's languages. In T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description* (Vol. 1, pp. 325-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marashi, M. (1970). *The Persian verb: A partial description for pedagogical purposes* (Ph.D. dissertation), University of Texas, Texas, United States.
- Mirzaei, A. (2016). Verb as an event reality: The Persian verb system. *Grammar*, 11, 57-92 [In Persian].
- Natel Khanlari, P. (2013). *Persian language grammar*. Tehran: Toos [In Persian].
- Perlmutter, D. M. (1978). Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. In A. C. Woodbury, F. Ackerman, C. Chiarelo, O. D. Gensler, J. J. Jaeger, J. Kingston, E. E. Sweetsers, H.T. Thompson, & W. Whistler (Eds.), *Presented in Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 157-189). Berkeley: University of California.
- Perlmutter, D. M., & Postal, P. M. (1977). Toward a universal characterization of passivization. In K. Whistler, R.D. Van Valin, J. C. Chiarello, J.J. Jaeger, M. Petruck, H. Thompson, R. Javkin, & A. Woodbury (Eds.), *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (Vol. 3, 394-417). Berkeley: Berkeley Linguistics Society.
- Rasooli, M. S., Kouhestani, M., & Moloodi, A. S. (2013). Development of a Persian syntactic dependency treebank. Presented In *The 2013 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies (NAACL HLT)*, Atlanta, USA.
- Rezai, V. (2010). Passive constructions in Persian: a new perspective. *Researches In Linguistics*, 2(2), 19-34 [In Persian].
- Sansò, A. (2006). 'Agent defocusing' revisited: passive and impersonal constructions in some European languages. In W. Abraham & L. Leisiö. (Eds.), *Passivization and Typology: Form and function* (Vol. 68, pp. 213-230). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Zahedi, K., (1996). *Passive in contemporary modern Persian* (Master's thesis). The Institute for Humanities and Cultural Research, Tehran, Iran [In Persian].

وب گاهها

<http://daneshnameh.roshd.ir>
<http://shahraraonline.ir>
<http://www.almass1001shab.blogfa.com>
<http://www.golforoush.com>
<http://www.ion.ir>
<https://digiato.com>
<https://jamejamonline.ir/>
<https://khabarfarsi.com>
<https://www.asriran.com>
<https://www.cloob.com>
<https://www.dana.ir>
<https://www.entekhab.ir>
<https://www.farsnews.ir>

<https://www.hamshahrionline.ir>

<https://www.isna.ir>

<https://www.isna.ir>

<https://www.naakojaaketab.com>

<https://www.tabnak.ir>

<https://www.tasnimnews.com>

<https://www.tejaratbank.ir>

The Passivization of Intransitive Verbs in Persian Language

Azadeh Mirzaei¹

Received: 26/07/2019

Accepted: 04/12/2019

Article Type: Research

Abstract

Keenan and Dyer (2007: 329) introduce the two types of passive constructions; basic passives and non-basic passives. In basic passives, no agent phrase is present and the main verb in its non-passive form is transitive. In these types of passives, the main verb expresses an action, having agent subjects and patient objects in its non-passive form (transitive form). Any deviation from the basic passive constructions leads to non-basic passives. Although in the basic passives, the main verb in its non-passive form is transitive, typological studies of passive construction show that some languages permit passives on intransitives. Keenan and Dryer (2007) introduce the term “impersonal passive” with 6 subtitles. They call the intransitive passive constructions as a kind of impersonal passive and classify the passivization of intransitives into two groups. The first one uses the syntactic and morphological pattern of basic passives to derive non-basic passives from intransitive verbs. The second one utilizes the same passive morphology on intransitives and the agent phrases in the same way as in the basic passives.

In the Persian language, there is a rich literature on passives. Accordingly, some linguists do not agree on existence of passive construction in Persian. Those who disagree on the existence of passives called this so-called passive construction inchoative. In contrast, many linguists admit this idea and consider different aspects of passive construction in different approaches. Despite this rich literature on passive construction in Persian, no research has been conducted on the passivization of intransitives.

This study which is both theory-based and corpus-based addresses the passivization of intransitives in the Persian language. The two corpora, including Persian Syntactic Dependency Treebank (Rasooli et al., 2013) and Hamshahri corpus (AleAhmad et al., 2009) provide the data required (passive verbs) for the research. For this purpose, different conjugations of the passive voice auxiliary verb ‘šodan’ are searched and then, among the different passive verbs, intransitive passives are listed. In the next step, in order to examine how these verbs are presented in the natural language data, the websites have been searched for the

¹ PhD in Linguistics, Assistant Professor and Faculty Member, Linguistics Department, Allameh Tabataba'i University; azadeh.mirzaei@atu.ac.ir

passive and active forms of these intransitive verbs. The results emerged from the frequency count and descriptive statistics showed that in Persian the language, some unaccusative and unergative intransitives can be passivized based on common passivization pattern in this language. The passives on unaccusative intransitives accept the subject of active form after being passivized in the subject position, whereas those from unergative intransitives maybe accept or do not accept, that is in the second form of intransitive passivization the subject is deleted or demoted in an optional oblique phrase. This corpus-based study therefore classifies passives on intransitive verbs into three groups. These three possibilities are determined by the type of intransitives and the subject's behavior. If the subject of active intransitive is agent, the verb is unergative intransitive. The subject of active unergative intransitive can be demoted by eliminating from the sentence or by demoting to the status of an oblique NP after passivization. Based on the subject's behavior of unergative verb in passivization, these verbs can be divided into two groups; unergative passive type 1 and unergative passive type 2. If the subject of the intransitive verb is the patient, the verb is unaccusative intransitive. After passivization, the subject of passive and active forms of these verbs are identical in the subject position.

Some unergative passive type 1 in the Persian language are as follows 'zaberuizi cardan', 'zaberudai cardan', 'casifcari cardan', 'xarabecari cardan', 'rezdeham cardan', 'zetesab cardan'. Some unergative passive type 2 in Persian language are 'hamhame cardan', 'saxtosaz cardan', 'xanesazi cardan', 'fahracazi cardan', 'camforufi cardan', 'Gijamat cardan', 'Ganunfecani cardan', 'cefavazi cardan', 'zenGelab cardan', 'tamaddonsazi cardan', 'sijahcari cardan'. Some accusative passive in Persian language are as follows 'palasidan' 'pazmoidan' 'rujidan' 'jecraftan' 'jecraftan' 'fot cardan' 'zabse cardan' 'iosub cardan' 'taraf xordan'.

Accordingly, the results of this corpus-based study revealed that the Persian language allows passivization of intransitives like some other languages (Dutch, German, Latin, Classical Greek, North Russian dialects, Shona (Bantu), Turkish, and Taramahua (Uto-Aztecan)). In addition to this central result, according to the findings, we could also explain why the subjects of some intransitive verbs remain in the subject position after passivization but the subjects of the other one demote in oblique position or deleted from the sentence. For this reason, the intransitive verbs can be divided into two groups; unergative and unaccusative intransitives where the subject of the first one is the agent and the subject of the other one is the patient. After passivization, the patient subject of the intransitive active verb remains in the subject position but the agent subject of the intransitive active verb demotes through deleting or appearing in the form of an oblique phrase.

Keywords: Passive construction, Impersonal passive, Unaccusative verb, Unergative verb, Persian language

مشکلات داوطلبان آزمون شنیداری تافل در استنباط معانی تلویحی^۱

محمد رضا افشار^۲

بهمن گرجیان^۳

الخاص ویسی^۴

ساسان شرفی^۵

منصوره شکر آمیز^۶

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۲۱

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

معنای تلویحی، معنایی است که به صورت غیر لفظی و غیر مستقیم در تعامل های گفتاری بیان می گردد و درک آن، وابسته به دانش مشترک گوینده و شنونده و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.27525.1762

^۲ دانشجوی دکتری زبان شناسی همگانی، گروه زبان شناسی همگانی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران؛
mr_afshar@ajums.ac.ir

^۳ دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار گروه زبان شناسی همگانی، واحد آبادان، دانشگاه آزاد اسلامی،
آبادان، ایران؛ (نویسنده مسئول)؛ b.gorjian@iauabadan.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان شناسی همگانی، دانشیار گروه زبان شناسی همگانی، دانشگاه پیام نور، ایران؛
drveisi@khz.pnu.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی زبان شناسی همگانی، استادیار گروه زبان شناسی همگانی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی،
اهواز، ایران؛ s.snsarafi@iauahvaz.ac.ir

^۶ دکترای تخصصی زبان شناسی همگانی، استادیار گروه زبان شناسی همگانی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی،
اهواز، ایران؛ m.shekaramiz@iauahvaz.ac.ir

آشنایی با زبان آن‌ها از جنبه فرهنگی است. به همین سبب، بررسی معنای تلویحی فقط در معناشناسی امکان پذیر نیست. همچنین، به دلیل آنکه درک آن دشوار است، از مباحث‌های مورد توجه کاربردشناسی زبان و تحلیل کلام است. ابهام، در استنباط معنایی به وسیله شنونده، سبب قطع ارتباط و یا پاسخ‌دهی و درک نابه‌جای گفتار می‌گردد. در آزمون‌های تافل، این نوع معنا در قسمت‌های درک مطلب و شنیداری، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. بررسی پیشینه پژوهش نشان داده‌است که داوطلبان ایرانی آزمون تافل، در قسمت شنیداری در مقایسه با داوطلبان آزمون تافل در سایر کشورها، ضعف معناداری داشتند. بنابراین، این پژوهش به بررسی این مسأله از جنبه درک نکردن معنای تلویحی بر پایه اصول همکاری در نظریه گرایس (Grice, 1975) پرداخته‌است. شرکت‌کنندگان پژوهش، ۶۲ نفر از دانش‌آموختگان دانشگاه شهید چمران، پیام نور و دانشگاه آزاد اسلامی بودند که به روش تصادفی طبقه‌بندی انتخاب گردیده و بر پایه آزمون شنیداری تافل به دو گروه قوی و ضعیف گروه‌بندی شدند. در پژوهش، از آزمون تی مستقل، برای تحلیل داده‌ها و مقایسه دو گروه بهره گرفته شد. یافته‌ها نشان داد برای آزمون‌شوندگان هر دو گروه، تشخیص اصل ربط از همه ساده‌تر بوده و شناسایی اصل‌های کمیت، شیوه و کیفیت از اصول دیگر دشوارتر است. اصل کمیت، بیشترین دشواری درک معنای تلویحی، در هر دو گروه را ایجاد کرد.

واژه‌های کلیدی: کاربردشناسی زبان، معنای تلویحی، اصول گرایس

۱. مقدمه

کاربردشناسی زبان، شاخه‌ای از مطالعه زبان است که عملکرد زبان انسان را در بیان و درک معنا با توجه به قصد، مکان و زمان گفت و گو در تعامل‌های گفتاری مورد بررسی قرار می‌دهد. این رشته اغلب، تأثیر ویژگی‌های پاره‌گفتار را بررسی می‌کند که شنونده و گوینده با بهره‌گیری از آن به طور مستقیم^۱ (لفظی) یا غیرمستقیم^۲ (غیر لفظی یا تلویحی) به درک معنا می‌پردازد. معنای تلویحی در استنباط کلام، با توجه به کارکرد زبان و منظور گوینده یا نویسنده در یک بافت کلامی و موقعیتی و دانش مشترک شنونده و گوینده محقق می‌شود (Yule, 1996). این دانش مشترک، مفهومی است که با زبان بیان نمی‌شود و درک آن نیاز به تحلیل کلام از جنبه منظور گوینده، با

^۱ literary

^۲ non-literary

توجه به موقعیت، پیش‌انگاره و مفاهیم مشترک دو طرف مکالمه دارد. در واقع، این دانش مشترک، نوعی تضمین (تلویح) است و به همین سبب آن را معنای تلویحی، ضمنی یا غیر لفظی می‌نامند (Potts, 2013). بنابراین در این پژوهش، اصطلاح معنای تلویحی برای یک‌دست شدن واژگانی به کار گرفته می‌شود.

بررسی معنای جمله به سبب استنباط‌های گوناگونی که از آن بر می‌آید، همواره مورد توجه زبان‌شناسان بوده‌است. استنباط‌های گوناگون در گفتار و نوشتار، به سبب متفاوت بودنشان از معنای لفظی یا ساختاری، به درک متفاوت شنونده بستگی دارد (Allott, 2010). این در حالی است که ممکن است معانی متفاوت، سرنوشت خانواده و یا ملتی را دگرگون سازد. در خوانش متن‌ها و درک مطلب، برخی معانی به صورت تلویحی بیان می‌شوند و خواننده نیازمند دانش استنباطی است تا به معنای واقعی آن‌ها پی‌ببرد (Verschueren, 2016). همچنین در گفتار روزمره ممکن است متوجه این معانی نشویم و ارتباط کلامی گسسته شود. هر چند با ادای پوزش و توضیح، مشکل از بین می‌رود، اما اگر یک شخصیت سیاسی جمله‌ای بگوید، مسئله به سادگی حل نمی‌شود (Rizaoglu & Yvuz, 2017).

شایسته توجه است که معنای تلویحی یا تضمینی جمله‌ها همیشه بحث‌برانگیز بوده‌است (Safavi, 2008) و هرفردی درک متفاوتی از کلام دارد. شنونده یک تعبیر از کلام دارد و گوینده ادعا می‌کند که منظور او این نبوده‌است. فرد غایب هم استنباط دیگری دارد. البته، ساخت‌های زبانی با معنای تلویحی همیشه سبب سوء تفاهم نمی‌شوند. برخی مواقع منجر به گسستن ارتباط و یا واکنش نابه‌جای شنونده می‌شوند که در دانشجویان ایرانی قابل مشاهده‌است (Sharifi & Alipour, 2009). اغلب، این نوع معنای تلویحی است که در آزمون‌های تافل در قسمت درک مطلب و یا شنیداری سنجیده می‌شود. در قسمت شنیداری طرح پرسش به این گونه است که مکالمه‌ای بین دو نفر رخ می‌دهد و یک نفر از آن‌ها گفته‌ای با معنای تلویحی بیان می‌کند. در ادامه، نفر سوم در پیوند با همان معنای تلویحی پرسشی مطرح می‌کند که آزمون دهنده تافل، در صورت جواب درست توانسته‌است، به خوبی معنای تلویحی را استنباط کند (Allami & Aghajari, 2014). برای نمونه، دو نفر در رستوران با یک‌دیگر گفت‌وگو می‌کنند. نفر نخست بیان می‌دارد، «چای یا قهوه میل دارید؟» و نفر دوم می‌گوید، «آب». این پاسخ در ظاهر بی‌ربط به نظر می‌رسد زیرا شنونده گزینه سوم را ارائه کرده‌است. هر چند، از دیدگاه نفر نخست پاسخ قابل پذیرش است، زیرا فرد نوشیدنی را نام برده که میل دارد بنوشد، اگر چه در دو گزینه پیشین نبوده‌است. این مسئله اصل «ارتباط» را از دیدگاه گرایس (Grice, 1975) نشان می‌دهد،

هر چند که در ظاهر ارتباط ساختاری میان پرسش و پاسخ وجود ندارد. در این نوع پرسش‌ها عمل تلویح- به معنای ایجاد معنای تلویحی- توسط گوینده و عمل استنباط- به معنای درک معنای تلویحی، توسط شنونده (آزمون شونده) انجام می‌شود (Chiou, 2010). در واقع، توانایی استنباط تلویح در آزمون تافل سنجیده می‌شود، اما تولید تلویح سنجیده می‌شود (Khalili Sabet & Babaei, 2017). پرسش پژوهش این است که آیا دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش زبان با سطح بسندگی قوی و ضعیف، در درک معنای تلویحی با توجه به اصول چهار گانه گرایس (Grice, 1975) - که مشتمل اند بر کیفیت (صداقت و صحت کلام)، کمیت (به اندازه سخن گفتن)، ربط (ارتباط کلام با موضوع)، شیوه (بیان روشن و صریح) - به گونه متفاوتی عمل می‌کنند؟ نمونه‌ای از پرسش شنیداری تافل در ادامه آورده می‌شود.

زن: استاد کلاس فیزیک بسیار سریع صحبت می‌کند.

مرد: نگران نباش!

گوینده آزمون: منظور مرد چیست؟

الف) از استاد بخواهیم تکرار کند.

ب) استاد همیشه همین طور است.

ج) یادداشت‌ها را به شما می‌دهم.

د) حواس شما کجاست؟

در این پرسش، اگر آزمون‌شونده گزینه «ج» را انتخاب کند، عمل استنباط معنای تلویحی را به خوبی انجام داده‌است. اگر گزینه «الف» را برگزیند، منظورش این بوده که از استاد بخواهند مطالب را تکرار نماید. اگر گزینه «ب» را انتخاب کند، احتمال دارد که آن خانم مشکل شنوایی داشته باشد. اگر گزینه «ج» را انتخاب کند گمان می‌شود زن به یادداشت‌های مرد احتیاج دارد. زیرا آن زن نتوانسته گفته‌های استاد را یادداشت‌برداری کند و یادداشت‌ها را به طور تلویحی درخواست کرده‌است. در این گزینه، کاربرد اصل ربط از اصول همکاری گرایس کاربرد دارد. زیرا شنونده باید ارتباط پاره‌گفتارهای زن «استاد کلاس فیزیک خیلی سریع صحبت می‌کند» و مرد «نگران نباش!» را از نظر استنباط تلویحی دریابد و سپس گزینه درست را انتخاب کند. هر چند اگر گزینه «د» را انتخاب کند تقریباً به زن توهین نموده‌است.

در تشخیص تلویح مکالمه‌ای ویژه، شنونده باید به بافت مکالمه توجه کافی کند. علاوه بر این، به سبب آنکه تلویح نتیجه فرایند استدلال است شنونده باید به ویژگی‌های بافت که با قصد گوینده ربط دارد توجه ویژه داشته باشد. از این رو، اگر هدف از نقض اصل همکاری (ربط) حفظ

آبرو باشد، اطلاعات بافتی به درک معنای تلویحی کمک می‌کند. هالت گریو (Holtgraves, 2008) در پژوهش خود واژه 'خب' را نشانه عدم برتری دانسته و می‌نویسد گوینده‌ای که آن را در ابتدای گفته به کار می‌برد، درگیر حفظ آبرو است. آشر (Ascher, 1993) بیان کرده‌است کاربرد خب برای نپذیرفتن خواهش یا درخواست و موارد مشابه بسیار مفید است. تحلیلگران کلام هم استدلال می‌کنند گفته پس از این واژه، معنای غیرمستقیم دارد. به باور آشر (همان) هنگامی که جمله خواهشی با صورت متعارف به کار رود (مانند *Can you shut the door?*)، تلویح عام به کار رفته و موقعیت گوینده نقشی در تعبیر آن ندارد. به همین سبب، به سبب آنکه نیازی به فرایند استنتاج نیست، شنونده سریع‌تر آن را تعبیر می‌کند. پاند و سیگل (Pond & Siegal, 2008) بیان کرده‌اند توانایی استدلال استنتاجی به دانش ویژه موضوعی وابسته است. به باور آن‌ها، لوینسون (Levinson, 1983) مدعی است که تلویح مکالمه‌ای عام مانند تلویح سنجه‌ای (که مقدار معین بزرگتر دال بر نفی مقدار کوچک‌تر است) مستقل از چنین دانش ویژه است و با تقابل عناصر ثابت دانش بخش واژگان تحلیل شده و درک می‌شود. هر چند، روور (Roever, 2004) مخالف این عقیده بوده و مدعی است تلویح سنجه‌ای بسیار متأثر از بافت است.

بدون در نظر گرفتن میزان دانش ویژه مورد نیاز برای درک تلویح، جای بحثی نیست که استنباط‌ها در مکالمه به بافت موقعیتی کلام وابسته هستند. برای نمونه، بچه‌ای از مادرش می‌پرسد گل لاله در باغچه داریم؟ مادر در جواب می‌گوید «همه گل‌های باغچه قرمز هستند». اگر بچه نداند که گل لاله زرد هم وجود دارد ممکن است لاله زرد را در باغچه دیگر گل لاله به شمار بیاورد.

صحرائی و ممقانی (Sahrai & Mamaghani, 2012, p. 18) به ارزیابی روایی و پایایی آزمون‌های وزارت تحقیق، آموزش و فناوری در ده دوره در سال‌های ۱۳۸۹ و ۱۳۹۰ پرداختند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که «با توجه به میانگین کل نمرات به دست آمده در هر آزمون، می‌توان گفت که به طور کلی، عملکرد آزمون دهندگان رضایت‌بخش بوده‌است. اگر بخواهیم هر مهارت را به صورت جزئی مورد بررسی قرار دهیم، باید گفت که در بخش درک شنیداری کمترین نمره کسب شده‌است». به بیان دیگر، آزمون‌دهندگان در این بخش از عملکرد ضعیفی برخوردار بودند که علت این امر می‌تواند یا به توانایی ضعیف آزمون‌دهندگان در مهارت شنیداری و یا به نوع پرسش‌های شنیداری آزمون مربوط شود. بی‌تردید، این پرسش‌ها ویژگی‌های خاصی دارند که برای دانشجویان ایرانی بسیار دشوار بوده‌است. زیرا حداقل نصاب نمره قبولی ۵۰

¹ well

یا ۶۰ را آورده‌اند که نشان می‌دهد آن‌ها توانش کاربردشناختی لازم را ندارند، چراکه این پرسش‌ها را نمی‌توانستند به درستی پاسخ دهند. در واقع، اگرچه آن‌ها پذیرفته شده‌اند اما توانش کاربردشناختی زبان را در تعامل‌های کلامی مانند مورد بالا را ندارند. بنابراین، از دیدگاه یک کاربردشناس زبان، می‌توان گفت این ملاک پذیرش، شاید نشانه توانش زبانی باشد اما نشانه توانش کاربردشناختی زبان نیست. با این وجود، تصور کنید افرادی که توانش کاربردشناختی زبان را ندارند، اگر در معرض بافت موقعیتی با معانی تلویحی متفاوت قرار گیرند، چه کنش گفتاری از آن‌ها رخ می‌دهد. لازم به یادآوری است که بر پایه آمار مؤسسه تافل از سال ۲۰۰۲ تاکنون رتبه فارسی‌زبان‌ها در آزمون تافل از چهارم تا هفتم پس از اسرائیل، مصر، لبنان، اردن، عمان، ترکیه، سوریه، کویت، یمن، ساحل غربی و موناکو^۱ در نوسان بوده‌است. از همه داده‌ها قابل توجه‌تر، اختلاف آشکار میانگین نمره شنیداری فارسی‌زبان‌ها و ساکنین اسرائیل است.

۲.۱. چهارچوب نظری

معنای تلویحی بسیار گسترده بوده و توسط دانش معناشناسی قابل توصیف نبوده و در نتیجه منجر به ارائه نظریه‌ها و مبحث‌های گوناگون از جمله ارجاعات، پیش‌فرض، تحلیل کلام کنش‌های گفتاری مکالمه شده‌است (Bianchi, 2016). تضمن مکالمه راجع به مفاهیم تلویحی است که در مکالمه به کار می‌رود (Levinson, 1983). گرایس (Grice, 1975) با طرح نظریه خود در ارائه اصول همکاری^۲ تلاش کرده‌است این مفاهیم تلویحی را صورت‌بندی کرده و در قالب چهارچوبی تعریف کند. اصول نظریه او بر پایه همکاری بین گوینده و شنونده است. این همکاری زمانی رخ می‌دهد که دو طرف گفت‌وگو عضو یک جامعه و فرهنگ باشند (Kheirabadi, 2013). اگر دو طرف گفت‌وگو از دو جامعه فرهنگی، زبانی و طبقه شغلی و اجتماعی باشند، تفاوت‌ها در دانش مشترک و معنای تلویحی سبب گسستن ارتباط و یا کج‌فهمی می‌شود. در نهایت، برای پی‌بردن به علت کج‌فهمی‌ها و عدم همکاری لازم است هر دو زبان به طور مقابله‌ای بررسی شده و خطاهای دو طرف گفت‌وگو تحلیل شود.

هنگام فراگیری زبان، سیستمی از زبان در ذهن فراگیران به وجود می‌آید که از زبان مادری و زبان خارجی متفاوت است. این سیستم تحت تأثیر دو زبان رشد می‌کند. معانی غیر لفظی زبان مادری به این سیستم انتقال یافته و معانی تلویحی زبان خارجه با آن تداخل می‌کند و فراگیران زبان با تعمیم گونه‌ی ویژه‌ی زبانی خود را استفاده می‌کنند (Chapman, 2011). تا زمانی که زبان‌آموز

¹ Monaco

² cooperative principles

در حال فراگیری زبان است و یا در جامعه زبانی سکونت دارد، توانش کاربردی او به همراه دیگر مهارت‌های زبانی رشد می‌کند و از تحلیل خطاهای او می‌توان تفاوت‌های کاربردشناختی دو زبان را مشخص کرد (Macagno & Walton, 2014).

۲. پیشینه پژوهش

با مقایسه کاربرد معنای تلویحی در تعامل‌های کلامی زبان انگلیسی در استنباط معنایی فارسی‌زبانان می‌توان به قوت و ضعف کارایی اصول همکاری گرایس پی‌برده و لزوم آشنایی با آن را در درک منظور گوینده و کاربرد پاره گفتار در بیان منظور آشکار ساخت. از سویی، یافته‌های این پژوهش‌ها در آموزش زبان می‌تواند اهمیت کاربردی داشته باشد، به گونه‌ای که کاربردشناسی قسمتی از سر فصل درس و یا حتی به صورت واحدی جداگانه ارائه شود. در دانشگاه نورث وسترن، کاربردشناسی قسمتی از سر فصل درس زبان پزشکی است تا دانشجویان بتوانند هنگام ارتباط با بیماران دچار کج فهمی نشده و منظور خود را به بیماران بفهمانند. در دانشگاه آزاد نیجریه، درس سه واحدی کاربردشناسی برای دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی در نیم‌سال نخست اولین سال تحصیلی ارائه می‌شود (Chilwa & Ofulue, 2010). از این سر فصل درسی می‌توان پی‌برد که مسؤلان آموزشی به اهمیت آن پی‌برده‌اند. زیرا که شناخت معنای تلویحی به دانش‌پژوهان کمک می‌کند مفاهیم علمی، به ویژه مفاهیم تبیین نشده، را بهتر درک کنند (Dabirmoghaddam, 2004). شایسته یادآوری است که در جهان امروز شناخت از زبان متعارف در این سطح برای بسیاری از مردم لازم است. بنابراین، تحقیق در این زمینه برای تهیه مطالب آموزشی بسیار اهمیت دارد (Momeni & Azizi, 2015).

به باور هورن (Horn, 1991) از میان پنج ملاک آزمون تشخیص معنای تلویحی (۱. قابلیت محاسبه^۱، ۲. قابلیت جدایی‌ناپذیری^۲، ۳. قابلیت غیر متعارف^۳، ۴. غیر جبری^۴، ۵. قابلیت لغو^۵) که گرایس (Grice, 1975) ارائه داده‌است، فقط قابلیت لغو، جداناپذیری و قابلیت محاسبه را می‌توان در آزمون عملی تشخیص معنای تلویحی به کار برد. حتی این موارد مورد اشاره هم خالی از اشکال نیستند. این در حالی است که صدوک (Sadock, 1978) استدلال می‌کند که از این موارد، فقط یک ویژگی، قابلیت محاسبه، برای تشخیص تلویح در مکالمه ضروری است. او

¹ calculability

² non-detachability

³ non-conventionality

⁴ indeterminacy

⁵ cancelability

استدلال می‌کند که چون جدایی‌ناپذیری هم استلزام را از تلویح مکالمه‌ای مشخص نمی‌کند، شرط کافی برای شناسایی تلویح مکالمه‌ای نیست. همچنین، او ملاک قابلیت تقویت^۱ را به این مجموعه افزوده است که در آن بافت کلام در شناسایی تلویح تأثیرگذار است. علاوه بر این، چيو (Chiou, 2010) نیز ویژگی جهانی را به این مجموعه افزوده است که به وسیله آن تلویح مکالمه‌ای در بسیاری از زبان‌ها شباهت‌هایی در بیان منظور مانند پذیرفتن یا نپذیرفتن دعوت یا نشان دادن رضایت و موارد مشابه دارد.

هنگامی که جمله‌ای با معنای تلویحی بیان شود که هیچ جمله دیگری را نمی‌توان جایگزین آن کرد، معنای تلویحی جداناپذیر^۲ است. برای نمونه، در جمله «او تلاش/سعی کرد کاری را انجام دهد.» ممکن کسی استنباط کند که پیش‌تر او با شکست مواجه شده است. هر چند، این شرط نیز برای معنای تلویح مکالمه‌ای لازم و کافی نیست (Grice, 1989). به باور گرایس امکان شرایط بافتی و یا عناصری در جمله مانند عناصر فرهنگی، پیش‌انگاشت‌ها و نقش فرستنده و گیرنده را که اجزای جدایی‌ناپذیر گفتمان هستند، سبب لغو معنای تلویحی در جمله می‌داند (Thomas, 1997).

۱.۲. پرسش‌های پژوهش

در این پژوهش بر آنیم به پرسش‌های زیر پاسخ دهیم؛ نخست اینکه، تا چه اندازه توانایی درک معنای تلویحی در آزمون شنیداری تافل به آگاهی دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی از اصول همکاری گرایس (کیفیت، کمیت، ربط و شیوه) بستگی دارد؟ دوم اینکه، آیا توانایی درک معنای تلویحی در بهره‌گیری از اصول گرایس (کیفیت، کمیت، ربط و شیوه) بین دانشجویان کارشناسی ارشد قوی و ضعیف تفاوت دارد؟

۳. روش پژوهش

به منظور دستیابی به راه حلی مناسب برای از بین بردن خطاهای درک معنای تلویحی در آزمون شنیداری لازم است پاسخ‌های اشتباه فراگیران زبان مورد بررسی دقیق قرارگیرد تا دلیل آن کشف شود. در غیر این صورت، این خطاها همچنان باقی مانده و فرایند فسیل شدن رخ می‌دهد. در این پژوهش، توجه به اشتباه‌های کاربردشناختی فراگیران زبان در تحلیل و درک معنای تلویحی در

¹ reinforceability

² non-detachable

آزمون‌های شنیداری، نگارندگان را بر آن داشت تا علل این خطاهای استنباطی را دریابند و راه‌حلی برای آن ارائه دهند. در تجزیه و تحلیل این خطاها از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی برای دستیابی به نتایج بهره‌برده‌ایم. این پژوهش در دو مرحله انجام شده است. در مرحله نخست، داده‌ها توصیف آماری شده و فراوانی خطاهای کاربرد شناختی در درک معنای تلویحی در هر پرسش آشکار شده است. همچنین معلوم گردید که گزینه درست و گزینه‌های انحرافی تا چه میزان فراوانی داشته‌اند. این توصیف آماری انجام شد تا نوع خطاها مشخص شود. گزینه‌های انحرافی خوب از گزینه‌های ساده مشخص شوند و تفاوت معناداری آن‌ها مشخص شود. سپس با استفاده از داده‌ها، مقایسه‌ای میان دانشجویان قوی و ضعیف از جنبه درک معنای تلویحی پرسش‌های شنیداری انجام گرفت.

۳.۱. شرکت‌کنندگان در پژوهش

شرکت‌کننده‌های پژوهش حاضر، ۶۲ نفر از دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد از دانشگاه‌های شهید چمران، پیام نور و دانشگاه آزاد اسلامی اهواز بودند که به روش تصادفی طبقه‌بندی انتخاب شدند. در میان آن‌ها، تعداد ۱۴ نفر، مرد (بین ۲۴ تا ۵۶ سال) و ۴۸ نفر، زن (بین ۲۲ تا ۵۲ سال) بودند.

۳.۲. ابزار پژوهش

از بخش سوم آزمون تافل شنیداری (Sharp, 2015) هشت آزمون شنیداری که هر کدام ۲۵ پرسش داشتند، با نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و از بین آن‌ها به روش تصادفی منظم، ۲۵ سوال چهارگزینه‌ای انتخاب شدند. این انتخاب‌ها را با روش کیفی و ویژگی قابلیت محاسبه به چهار دسته (۱. کمیت (تعداد ۸)، ۲. کیفیت (تعداد ۶)، ۳. ربط (۵)، ۴. شیوه (۶)) دسته‌بندی کردیم. قابلیت محاسبه یکی از پنج ملاکی است که از میان ملاک‌هایی مانند ۱. قابلیت محاسبه ۲. قابلیت جدایی ناپذیری ۳. قابلیت غیر متعارف ۴. غیر جبری ۵. قابلیت لغو استفاده شد که گرایس (1989, Grice, p. 42) برای تشخیص معنای تلویحی ارائه کرده بود. هر چند وی بیان کرده است که به یقین نمی‌توان از تعدادی یا همه این ملاک‌ها برای تشخیص معنای تلویحی استفاده کرد. بنابراین به منظور روایی و اعتبار این تقسیم‌بندی، در آزمون شنیداری اعتبارسنجی انجام شد.

برای اعتبارسنجی پرسش‌های کتاب تافل، این پرسش‌ها به ۱۰ دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دو نوبت داده شد و روایی آزمون با روش آزمون دوباره^۱ ($I = .716$)

^۱ test-retest

محاسبه گردید. اعتبار سازه‌ای آزمون توسط سه استاد دانشگاه در رشته آموزش زبان انگلیسی و زبان‌شناسی همگانی پس از تصحیح اوراق مورد تأیید قرار گرفتند. ملاک تشخیص معنای غیرلفظی این پرسش‌ها، بینش زبانی بومی زبان یعنی انگلیسی زبانان است. هر چند، در مورد این پژوهش، گویه‌ها بر پایه بینش زبانی پژوهشگران و اساتید شرکت‌کننده در این اعتبار‌سنجی از لحاظ معنای تلویحی بررسی و تقسیم‌بندی شدند. روایی تقسیم‌بندی گویه‌ها نشان داد که درصد بالایی از توافق در تقسیم‌بندی گویه‌ها بین اساتید وجود دارد. اساتید بیان داشتند که اغلب، معنای تلویحی برای فراگیرنده ایرانی مشکل‌ساز است؛ زیرا تسلط بر معانی غیرمستقیم در دو زبان فارسی و انگلیسی متفاوت است و بیان منظور ممکن است به بسندگی زبانی آزمون‌شونده بستگی داشته باشد.

هر گویه به این صورت بود که پس از مکالمه بین افراد، گوینده این پرسش را از آزمون‌شونده می‌پرسد که منظور فرد مورد نظر چیست. همچنین هر گویه، چهار گزینه دارد که فقط یکی از آن‌ها درست و مابقی انحرافی هستند. پس از شناسایی جمله‌های حاوی معنای تلویحی آن‌ها را بر اساس چهار اصل همکاری گرایس طبقه‌بندی کرده و نوع اصل همکاری (کیفیت، کمیت، ربط و شیوه) آن را مشخص کردیم. این آزمون که مشتمل بر ۲۵ گویه بود، در نیم‌سال دوم ۱۳۹۷ در دانشگاه‌های شهید چمران اهواز دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور خوزستان با شرکت ۶۲ تن از دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان انگلیسی به اجرا درآمد.

۳.۳. روش تحلیل آماری

داده‌ها به وسیله آزمون کولموگروف اسمیرنوف مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت و یافته‌ها نشان داد که داده‌ها در منحنی معیار دو گروه هنجار بودند. البته، اگر تعداد داده‌ها زیاد باشد هنجار بودن میانگین مانعی ندارد. در این صورت، می‌توان از آمارهای پارامتریک مانند تی‌مستقل برای مقایسه عملکرد دو گروه در درک معانی تلویحی آزمون شنیداری تافل بهره گرفت. گروه نخست، شرکت‌کننده‌هایی بودند که بیش از ۸۰٪ پرسش‌ها را درست پاسخ دادند و در گروه قوی قرار گرفتند اما گروه دوم به کمتر از ۳۳٪ پرسش‌ها پاسخ درست دادند و در گروه ضعیف جای گرفتند. اگرچه گروه اول مانند افراد بومی‌زبان انگلیسی اصول همکاری گرایس را رعایت نمی‌کردند اما دانش زبان انگلیسی آن‌ها در مقایسه با گروه ضعیف بیشتر بود. به همین سبب، با استفاده از آزمون تی مستقل، میانگین گروه اول با میانگین گروه دوم در درک معانی تلویحی آزمون شنیداری تافل مقایسه شدند.

۴. یافته‌ها

۴.۱. اصل کمیت

در ابتدا پرسش‌نامه، هشت گویه است که اصل کمیت گرایش را نقض می‌کند. در ادامه، به توصیف گویه‌ها و پاسخ‌ها می‌پردازیم.

در گویه نخست، راوی بر آن است تا درک معنای تلویحی را در گفته نفر دوم (آن خانم) ارزیابی کند. در این گفت‌وگو، نفر دوم با ارائه اطلاعات افزونه، بر آن است نفر اول را مجاب کند که در کلاس شرکت کند. از میان آزمون شوندگان، ۷۱٪ پاسخ درست «د» را برگزیدند و ۹/۷٪ گزینه «الف»، ۴/۸٪ گزینه «ب» و ۱۴/۵٪ گزینه «ج» را پاسخ داده‌اند.

1. Man: I can't stand this class!

Woman: Well, you might as well get used to it. You have to take it in order to graduate.

Narrator: What does the woman say about the class?

- a. She does not like the class.
- b. It is not a required class.
- c. She has already taken the class.
- d. The man will have to take the class.**

در گویه دوم، نفر دوم قصد انجام کاری را دارد که نفر اول به طور تلویحی از او درخواست کرده‌است. در این جا، گوینده دوم اطلاعات اضافی مانند «وقت ملاقات نیاز ندارید. اینجا بمانید و....» در میان آزمون شوندگان، ۶۶/۱٪ گزینه «ج»، ۲۴/۲٪ گزینه «ب»، ۹/۷٪ گزینه «الف» و ۰٪ گزینه «ج» را برگزیدند.

2. Man: I need an advisor's signature on my course request form. Could I make an appointment, please?

Woman: Oh, well, you don't need to make an appointment. Just wait here. I'll get a pen.

Narrator: What is the woman going to do?

- a. Make an appointment.
- b. Give the man a pen.
- c. Sign the form for the man.**
- d. Wait for the man.

در گویه سوم، نفر دوم اطلاعات اضافی «او به دفتر گذرنامه در واشنگتن گزارش کرد» داده و راوی استنباط این گفته را می‌سنجد. از آزمون شوندگان، ۷۲/۱٪ گزینه «الف»، ۳/۳٪ گزینه «ب»، ۶/۶٪ گزینه «ج» و ۱۸٪ گزینه «د» را انتخاب کردند.

3. Woman: What did you do after you lost your passport?

Man: I went to see the foreign student advisor, and he reported it to the Passport Office in Washington.

Narrator: What did the man do after he lost his passport?

a. He went to see the foreign student advisor.

b. He went to Washington.

c. He wrote to the Passport Office.

d. He reported it to the Passport Office.

در گویه چهارم، در گفته نفر دوم معنای تلویحی وجود دارد، زیرا اطلاعات اضافی راجع به شخصیت فرد داده شده است. از آزمون شوندگان ۸۰/۶٪ به گزینه «الف»، ۱۴/۵٪ به گزینه «ب»، ۳/۲٪ به گزینه «ج» و ۱/۶٪ به گزینه «د» پاسخ داده اند.

4. Woman: When is John coming?

Man: Well, he said he'd be here at eight-thirty, but if I know him, it will be at least nine o'clock.

Narrator: What does the man imply about John?

a. John is usually late.

b. John will be there at eight-thirty.

c. John will not show up.

d. John is usually on time.

در گویه پنجم، از گفته نفر دوم باید دریافت نفر اول چگونه به هدف خود می رسد. در گفته نفر دوم نشانه ای وجود دارد که به دلیل اطلاعات اضافی یافتن آن مشکل است. از آزمون شوندگان، ۴۳/۵٪ گزینه «الف»، ۴۶/۸٪ گزینه «ب»، ۱/۶٪ گزینه «ج» و ۸/۱٪ گزینه «د» را پاسخ داده اند.

5. Man: Excuse me, Miss. Could you please tell me how to get to the University City Bank?

Woman: Sure. Go straight for two blocks, then turn left and walk three more blocks until you get to the drugstore. It's right across the street.

Narrator: What can be inferred about the man?

a. He is a student at the university.

b. He is not driving a car.

c. He knows the woman.

d. He needs to go to the drug store.

در گویه ششم، معنای تلویحی در گفته نفر دوم است که با افزودن دلیل، درک جمله مشکل می شود. از آزمون شوندگان، ۳/۲٪ گزینه «الف»، ۱۶/۱٪ گزینه «ب»، ۷۷/۴٪ گزینه «ج» و ۳/۲٪ گزینه «د» را انتخاب کردند.

6. Woman: Are you still going to summer school at the university near your parents' house?

Man: That plan kind of fell through because there weren't enough courses.

Narrator: What does the man imply?

a. He could not stay with his parents.

b. He did not want to change his plans.

c. He will not go to summer school.

d. He has completed all the courses.

در گویه هفتم، در گفته نفر دوم معنی تلویحی وجود دارد. چون به جای جواب صریح بله یا خیر، در مورد تلاش خود و فروخته شدن کتاب‌ها می‌گوید. از آزمون شوندگان، ۴/۸٪ گزینه «الف»، ۳/۲٪ گزینه «ب»، ۹۱/۹٪ گزینه «ج» پاسخ داده و گزینه «د» را هیچ‌یک جواب نداده‌اند.

7. Man: Have you bought your books yet?

Woman: I tried to, but the math and English books were sold out.

Narrator: What does the woman mean?

a. She will go to the bookstore.

b. The books were too expensive.

c. There weren't any math and English books left.

d. She does not need any books.

در گویه هشتم، در گفته نفر دوم معنای تلویحی وجود دارد اما اطلاعات اضافی به ویژه با استفاده از ارجاعات در گفته هر دو طرف گفت‌وگو وجود دارد. از آزمون شوندگان، ۱۱/۳٪ گزینه «الف»، ۲۱٪ گزینه «ب»، ۶۴/۵٪ گزینه «ج» و ۳/۲٪ گزینه «د» را پاسخ داده‌اند.

8. Man: Is that Mike's car? I thought you said that Mike was spending spring break in Florida.

Woman: That's Mike's brother. He's using the car while Mike's away.

Narrator: What does the woman imply?

a. Mike does not have a car.

b. Mike's brother is taking a break.

c. Mike is in Florida.

d. Mike is visiting his brother.

با توجه به پاسخ‌های درست، گویه ۷ با ۹۱٪ و گویه ۵ با ۴۶/۸٪ به ترتیب ساده‌ترین و سخت‌ترین پرسش از گونه نقض اصل همکاری کمیت بوده‌اند. هر چند، یافته‌های آزمون آماری تی تست نشان می‌دهد که نزدیک به ۳۲٪ از آزمون شوندگان در پاسخ به این گویه اصل همکاری کمیت، هشتاد درصد سطح قابل قبول را کسب کرده‌اند. میانگین پاسخ‌ها ۵/۶۷ و انحراف معیار ۱/۵۴ است. جدول (۱)، اصل کمیت را نشان می‌دهد.

جدول ۱: اصل کمیت

تعداد	میانگین	انحراف معیار	درصد خطای میانگین	تی	درجه آزادی	سطح معناداری
۶۲	۵/۶۷	۱/۵۴	۰/۱۹	۱۱/۷۵	۶۰	۰/۰۰۰

۲.۴. اصل کیفیت

در این گویه، چون نفر دوم گفته خود را با شک و تردید «not really» اعلام کرده‌است، شنونده بایستی معنای تلویحی آن را استنباط کند. از آزمون شوندگان، ۱/۶٪ گزینه «الف»، ۱/۶٪ گزینه «ب»، ۱/۶٪ گزینه «ج» و ۹۵/۲٪ گزینه «ب» را انتخاب کردند.

9. Man: Excuse me. Could you tell me when Dr. Smith has office hours?
Woman: Not really, but there's a sign on the door I think.

Narrator: What does the woman imply that the man should do?

- a. Knock on the door.
- b. Come back later.
- c. See Dr. Smith.
- d. Look at the sign.**

در این گفت‌وگو، چون نفر دوم گفته خود را با شک و تردید (wonder whether) اعلام کرده‌است، شنونده بایستی معنای تلویحی آن را استنباط کند. از آزمون شونده‌گان، ۱/۶٪ گزینه «الف»، ۴/۸٪ گزینه «ب»، ۶/۵٪ گزینه «ج» و ۸۷/۱٪ گزینه «د» را انتخاب کردند.

10. Man: Tom wasn't in class again today!
Woman: I know. I wonder whether he'll show up for the final exam.

Narrator: What can be inferred about Tom?

- a. He has finished the class.
- b. He has been sick.
- c. He does not have to take the final exam.
- d. He is not very responsible.**

در این گفت‌وگو، به سبب آنکه نفر نخست، گفته خود را با شک و تردید (I am not sure) اعلام کرده‌است، شنونده بایستی معنای تلویحی نفر دوم را استنباط کند. از آزمون شونده‌گان، ۵۴/۸٪ گزینه «الف»، ۳۳/۹٪ گزینه «ب»، ۹/۷٪ گزینه «ج» و ۱/۶٪ گزینه «د» را انتخاب کردند.

11. Man: I'm not sure what Dr. Tyler wants us to do.
Woman: If I were you, I'd write a rough draft and ask Dr. Tyler to look at it.

Narrator: What does the woman suggest the man do?

- a. Ask Dr. Tyler to clarify the assignment.
- b. Show a preliminary version to Dr. Tyler.**
- c. Let her see the first draft before Dr. Tyler sees it.
- d. Talk to some of the other students in Dr. Tyler's class.

در این گفت‌وگو، به سبب آنکه نفر اول گفته خود را با شک و تردید (is supposed to be) اعلام کرده و در پایان نیز با تردید (not so sure, I think) به گفت‌وگو ادامه می‌دهد، شنونده بایستی معنای تلویحی نفر دوم را استنباط کند. از آزمون شونده‌گان، ۴/۸٪ گزینه «الف»، ۷۷/۴٪ گزینه «ج» و ۱۷/۷٪ گزینه «د» را انتخاب کرده و گزینه «ب» را هیچ‌یک انتخاب نکرده‌است.

12. Man: Dr. Taylor's class is supposed to be really good.
 Woman: The best part is I can use my roommate's book.
 Man: I'm not so sure about that. I think they're using a different book this semester.

Narrator: What does the man imply?
 a. The woman's roommate took a different class.
 b. The book is very expensive.
c. The textbook may have been changed.
 d. The course is not offered this semester.

در این گویه، نفر دوم به گفته نفر اول شک و تردید دارد بنابراین، معنای تلویحی استنباط می‌شود. از آزمون شونداگان، ۱۱/۳٪ گزینه «الف»، ۶/۵٪ گزینه «ب»، ۸۲/۳٪ گزینه «د» را انتخاب کرده و گزینه «ج» را کسی انتخاب نکرده‌است.

13. Man: I'm going to get Sally a bike for Christmas.
 Woman: Are you sure she'd like one?
 Narrator: What does the woman imply?

a. Sally may get a bike for Christmas.
 b. Sally already has a bike like that one.
 c. Sally likes riding a bike.
d. Sally may prefer a different gift.

در این گفت‌وگو، نفر دوم پرسش خود را با شک و تردید بیان می‌کند. از آزمون شونداگان، ۸۳/۹٪ گزینه «الف»، ۱۱/۳٪ گزینه «ب»، ۱/۶٪ گزینه «ج» و ۳/۲٪ گزینه «د» را انتخاب کرده‌اند.

14. Man: I signed the contract.
 Woman: Do you really think you can work and go to school full time?

Narrator: What does the woman imply?
a. The man may be taking on too much.
 b. The job is more important than school.
 c. The opportunity is very good.
 d. The contract may not be valid.

جدول (۲)، تی مستقل اصل کیفیت را در مقایسه دو گروه قوی و ضعیف نشان می‌دهد.

جدول ۲: اصل کیفیت

سطح معناداری	درجه آزادی	تی	درصد خطای میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد
۰/۰۰۴	۶۰	۳/۰۳	۰/۱۳	۱/۰۴	۴/۵۹	۶۲

۳.۴. اصل شیوه

در این گویه، نفر دوم با ابهام پاسخ می‌دهد. از آزمون شوندگان، ۳/۲٪ گزینه «الف»، ۲۴/۲٪ گزینه «ب»، ۱۴/۵٪ گزینه «ج»، و ۸۵/۱٪ گزینه «د» را پاسخ داده‌اند.

15. Man: It's your turn to call the names on the list if you want to.
Woman: I think I'll pass this time.

Narrator: What is the woman going to do?

- a. Spend some time with the man.
- b. Make a list of the names.
- c. Pass out the names.
- d. Let someone else call the names.**

در این گفت‌وگو، نفر دوم با ابهام جواب می‌دهد. از آزمون شوندگان، ۱/۶٪ گزینه «الف»، ۸۲٪ گزینه «ب»، ۶/۶٪ گزینه «ج»، و ۹/۸٪ گزینه «د» را پاسخ داده‌اند.

16. Woman: How is your experiment coming along?
Man: It's finished, but it didn't turn out quite like I thought it would.

Narrator: What does the man mean?

- a. The results of the tests are not available.
- b. The experiment had unexpected results.**
- c. He has not completed the experiment yet.
- d. It is taking a lot of time to do the experiment.

در این گفت‌وگو، نفر دوم با ابهام جواب می‌دهد. از او در گذشته پرسش می‌شود ولی درباره آینده می‌گوید. همچنین، گزینه «ج» وضعیت فعلی او یا بیان واقعیت است. از آزمون شوندگان، ۶۲/۳٪ گزینه «الف»، ۳/۳٪ گزینه «ب»، ۲۳٪ گزینه «ج»، و ۱۱/۵٪ گزینه «د» را پاسخ داده‌اند.

17. Man: What did you decide about the scholarship? Did you fill out the application?
Woman: I'm going to give it all I've got.

Narrator: What does the woman mean?

- a. She will try her best.**
- b. She has to save her money.
- c. She is still undecided.
- d. She needs an application,

در این گفت‌وگو، نفر دوم با ابهام جواب می‌دهد چون از اصطلاح استفاده کرده‌است. در ضمن، با توجه به گزینه جواب، او اطمینانی به دکتر تیلور ندارد. از آزمون شوندگان، ۱۰٪ گزینه «الف»، ۶۸/۳٪ گزینه «ب»، ۵٪ گزینه «ج»، و ۱۶/۷٪ گزینه «د» را پاسخ داده‌اند.

18. Man: Dr. Taylor must have really liked your paper. You were about the only one

who got an A.
Woman: I know.
Man: So why are you so down?
Woman: He never seems to call on me in class.

Narrator: What does the woman imply?
a. She likes Dr. Taylor's class.
b. She is not sure how Dr. Taylor feels.
c. She did not get an A on the paper.
d. She is not doing very well in the class.

در این گفت‌وگو، نفر دوم با ابهام جواب می‌دهد زیرا نمی‌داند چه چیزی گفته شده‌است. از آزمون شوندگان، ۷۶٪ گزینه «الف»، ۶٪ گزینه «ب»، ۱۰٪ گزینه «ج»، و ۶٪ گزینه «د» را پاسخ داده‌اند.

19. Woman: Susan told me what you said about my accent.
Man: I don't know what she told you, but I really didn't mean it as a put-down.

Narrator: What does the man mean?
a. He did not mean to insult the woman.
b. What he said to Susan was true.
c. The woman does not have an accent.
d. Susan did not report the conversation accurately.

در این گفت‌وگو، نفر نخست از عدم اطمینان به انجام کاری سخن می‌گوید و نفر دوم نیز با استفاده از اصطلاح دراصل شیوه، ابهام را به کار می‌گیرد. از آزمون شوندگان، ۲۳٪ گزینه «الف»، ۳٪ گزینه «ب»، ۷۱٪ گزینه «ج»، و ۱٪ گزینه «د» را پاسخ داده‌اند.

20. Man: Did you ever apply for that scholarship? You weren't sure whether you wanted to compete with all those applicants.
Woman: I decided to go for it!

Narrator: What does the woman mean?
a. She did not apply yet.
b. She is still not sure.
c. She has decided to compete.
d. She already has a scholarship.

جدول (۳)، اصل شیوه را در مقایسه دو میانگین نمره‌های گروه قوی و ضعیف در درک استنباط معنایی نشان می‌دهد.

جدول ۳: اصل شیوه

تعداد	میانگین	انحراف معیار	درصد خطای میانگین	تی	درجه آزادی	سطح معناداری
۶۲	۴/۲۱	۱/۵۷	۰/۲۰	۸/۷۷	۶۰	۰/۰۰۰

۴.۴. اصل ربط

در این گفت‌وگو، نفر نخست پیشنهادی می‌دهد و نفر دوم علاوه بر قدردانی، بهانه‌ای برای نپذیرفتن می‌آورد. از آزمون شوندگان، ۱۱/۵٪ گزینه «الف»، ۳/۳٪ گزینه «ب»، ۵۵/۷٪ گزینه «ج»، و ۲۹/۵٪ گزینه «د» را انتخاب کرده‌اند.

21. Man: Let's go to the dance at the Student Center on Friday.

Woman: Sounds great, but I'm going to a lecture. Thanks for asking me though.

What does the woman imply?

a. She is not interested in the man.

b. She does not like lectures.

c. She would go out with the man on another occasion,

d. She would rather stay at home.

در این گفت‌وگو، نفر نخست درباره شخصی اظهار نظری می‌کند و نفر دوم با کنایه آن اظهار نظر را رد می‌کند. از آزمون شوندگان، ۸۳/۱٪ گزینه «الف»، ۶/۸٪ گزینه «ب»، ۶/۸٪ گزینه «ج»، و ۳/۴٪ گزینه «د» را انتخاب کرده‌اند.

22. Woman: Barbara sure likes to talk on the phone.

Man: If only she liked her classes as well!

Narrator: What does the man imply about Barbara?

a. She does not put much effort in her studies.

b. She is very likable.

c. She prefers talking to the woman.

d. She has a telephone.

در این گفت‌وگو، نفر نخست درباره پیشینه خودش می‌گوید و نفر دوم آن را به گونه‌ای تأیید می‌کند. هر چند علامت تعجب نشانه شک است. آزمون شوندگان، ۶/۶٪ گزینه «الف»، ۱۱/۵٪ گزینه «ب»، ۷۲/۱٪ گزینه «ج»، و ۹/۸٪ گزینه «د» را انتخاب کرده‌اند.

23. Woman: I used to teach English before I came back to graduate school.

Man: No wonder you like this course!

Narrator: What does the man mean?

a. He does not like English.

b. Graduate school is easier than teaching.

c. It is not surprising that the woman is doing well.

d. The course is very interesting.

در این گفت‌وگو، نفر نخست پیشنهادی می‌دهد و نفر دوم بهانه‌ای برای نپذیرفتن می‌آورد. از آزمون شوندگان، ۳/۲٪ گزینه «الف»، ۸۵/۵٪ گزینه «ب»، ۱/۶٪ گزینه «ج»، و ۹/۷٪ گزینه «د» را برگزیده‌اند.

24. Man: What are you going to do this weekend? Maybe we can play some tennis.
 Woman: Don't tempt me. I have to study for my qualifying examinations. I take them on Monday.

Narrator: What does the woman mean?

- a. She does not know how to play tennis.
- b. She has to study.**
- c. She does not like the man.
- d. She does not qualify to play.

در این گفت و گو، نفر نخست پیشنهادی می دهد و نفر دوم بهانه ای برای نپذیرفتن می آورد. از آزمون شوندگان، ۱/۶٪ گزینه «الف»، ۱/۸٪ گزینه «ب»، ۷/۹٪ گزینه «ج»، و ۶/۸۰٪ گزینه «د» را انتخاب کرده اند.

25. Woman: We're going to the library. Want to come along?
 Man: I'm waiting for the mail to come.

Narrator: What does the man imply?

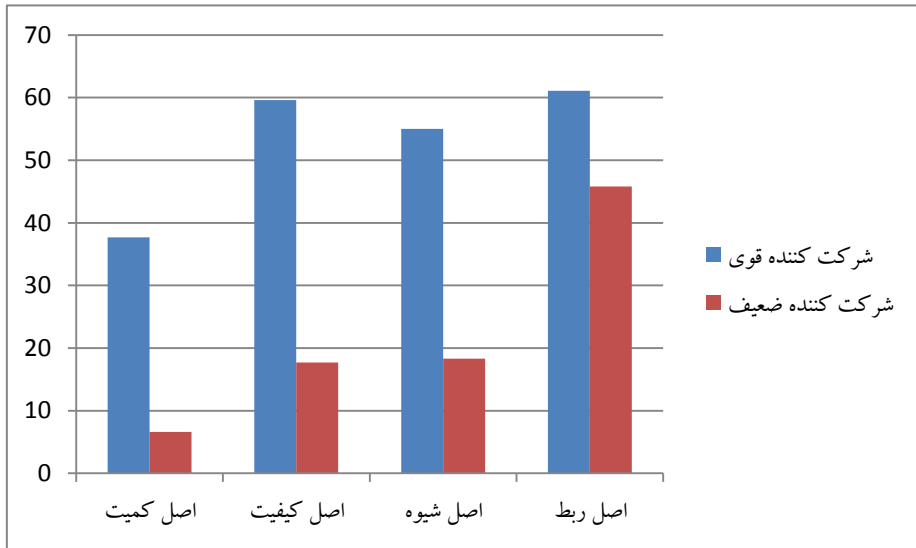
- a. He does not like the woman.
- b. He does not usually study at the library.
- c. He has received a letter.
- d. He will not go to the library.**

جدول (۴)، اصل ربط را در مقایسه میانگین نمرات گروه قوی و ضعیف در درک استنباط معنایی گویه های دارای اصل ربط نشان می دهد.

جدول ۴: اصل ربط

تعداد	میانگین	انحراف معیار	درصد خطای میانگین	تی	درجه آزادی	سطح معناداری
۶۲	۳/۷۶	۱/۳۴	۰/۱۷	۶/۸۵	۶۰	۰/۰۰۰

شکل (۱) نشان می دهد که میانگین نمره های آزمون شنیداری تافل در مقایسه گروه های قوی و ضعیف تفاوت دارد. این تفاوت ها در پیوند با هر یک از اصول گرایس در درک معانی تلویحی گویه ها نشان می دهد که بیشترین تفاوت در اصل کمیت و کمترین تفاوت در اصل ربط است. بنابراین شرکت کنندگان بیشترین مشکل را در درک گویه هایی دارند که دارای اصل همکاری کمیت است. این مشکل در اصل ربط کمتری است و در دو اصل همکاری دیگر حالت متوسط از لحاظ درجه مشکلی را دارا است.



شکل ۱: تفاوت معناداری شرکت‌کننده‌های قوی و ضعیف در آزمون شنیداری تافل

۵. بحث

نکته‌هایی که در این پژوهش، شایسته توجه هستند مشتمل اند بر شیوه تشخیص معنای تلویحی در آزمون شنیداری تافل توسط دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی و یافته‌های این پژوهش در تدریس مهارت شنیداری، طراحی آزمون شنیداری، و تدریس مکالمه کاربردی عملی دارند.

برای مقایسه معنای تلویحی در جامعه انگلیسی زبان با فارسی زبان، لازم است نمونه معیاری از جامعه انگلیسی زبان داشته باشیم. زیرا هدف از بین بردن مشکلات شنیداری دانشجویان فارسی زبان بود، نمونه‌های گفت‌وگوی آزمون تافل را برگزیدیم. لازم به یادآوری است، سالیانه بسیاری از دانشجویان در آزمون‌های شبه تافل در ایران و کشورهای دیگر شرکت می‌کنند. گویه‌ها از چاپ دهم کتاب بارونز (Pamela, 2016) انتخاب شده‌است. این پرسش‌ها چندین بار تجدید نظر شده‌اند. برای نمونه، گزینه (ج) گویه ۱۳ قسمت شنیداری آزمون نمونه اول در چاپ یازدهم اصلاح شده‌است.

She is sorry that the man was denied his request.
He is surprised that the woman was denied her request.

با توجه به این اشتباه، می‌توان پی‌برد که تمایز نقش تأسف و تعجب حتی برای بومی انگلیسی‌زبان هم مشکل است. در مثال زیر مشکل می‌تواند ناشی از نقض یا تخطی اصل کمیت باشد، زیرا واژه Really? اطلاعات زیادی منتقل نمی‌کند. نکته دیگر اینکه، ممکن است تخطی از اصل شیوه هم باشد زیرا واژه Really? دارای ابهام واژگانی است. در این جا معلوم نیست که مرد سخنان زن را قبول دارد یا نه؟ همچنین، با توجه به واژه «woman» و «man» و صفت‌های ملکی آن‌ها، نشانه شفاف نبودن بافت و مشکل در تشخیص ارجاع‌ها وجود دارد.

13. Man: You mean Dr. Franklin said you couldn't have an extension?
Woman: He said it was not his policy.
Man: Really?
Woman: Yes, so now I have to work over the holiday weekend.

Narrator: What had the man assumed?
A. Dr. Franklin is not very understanding.
B. The extension was a very bad idea.
C. He is surprised that the woman was denied her request.
D. The professor does not have a policy.

در بررسی معنای تلویحی گویه شنیداری بالا در ویرایش پسین گزینه «ج» اصلاح شده است، زیرا در دو اصل همکاری گرایس یعنی اصول همکاری کمیت و شیوه تداخل ایجاد کرده است. در هر صورت، نویسنده کتاب تافل بارونز تلاش کرده است نمونه‌ای معیار از سخنان بومیان انگلیسی ارائه دهد. این نکته در دیدگاه نظری ایده آل‌گرایی^۱ چامسکی (Chomsky, 1957) ریشه دارد. بنابراین، طراح در آزمون تافل نمونه‌های معیار را در طراحی گویه‌های شنیداری تافل برگزیده است. نقض یا تخطی از اصول گرایس که در گفت‌وگوهای آزمون این پژوهش انجام گرفته، همگی از نوع نقض یا تخطی است که گوینده و شنونده هر دو به آن آگاه هستند.

در این پژوهش، به پیروی از روش تحلیل گفتمان^۲ سعی شده است به تخطی از اصول چهارگانه همکاری گرایس در فراگیران فارسی‌زبان پی ببریم. درصد موفقیت آزمون شوندگان که توانستند بیش از ۸۰٪ اصول گرایس را درک کنند در اصل کمیت ۳۲٪ در اصل کیفیت ۵۹/۶٪، در اصل شیوه ۵۵٪ و در اصل ربط ۶۱/۱٪ می‌باشد. با توجه به درصدها، تشخیص نقض یا تخطی از اصل ربط ساده‌ترین و اصل کمیت مشکل‌ترین است. از مقایسه یافته‌های این پژوهش با مطالعه ریزاگلو و یاووز (Rizaoglu & Yvuz, 2017) می‌توان دریافت که اصل ربط از دیگر اصول همکاری ساده‌تر است، زیرا که در هر دو پژوهش موفقیت آزمون شوندگان در این اصل

¹ idealization

² discourse analysis

بیشتر از دیگر اصول بوده است. اصل کمیت به میزان ۶۴٪ و بیشتر از دیگر راهکارها در تافل نقض یا تخطی می شود. به ویژه، در گفت و گوها اطلاعات بسیار زیاد یا کم ارائه می شود تا یافتن جواب دشوار شود. برای نمونه، در اصل کمیت، دشوارترین پرسش از نظر شرکت کنندگان در زیر آورده می شود.

5.Man: Excuse me, Miss. Could you please tell me how to get to the University City Bank?

Woman: Sure. Go straight for two blocks, then turn left and walk three more blocks until you get to the drugstore. It's right across the street.

Narrator: What can be inferred about the man?

- a) He is a student at the university. (% ۴۳/۵)
- b. He is not driving a car. (% ۴۶/۸)**
- c. He knows the woman. (% ۱/۶)
- d. He needs to go to the drug store. (8.1%)

در این جا، پرسش درباره نفر نخست است اما از گفته های نفر دوم بایستی به جواب رسید. هر چند، به سبب اطلاعات افزونه و نقض اصل کمیت، فراگیران فارسی زبان نقض آشکار راهکار کمیت را متوجه نشده اند. از اصل کیفیت، مشکل ترین پرسش در زیر آمده است:

11. Man: I'm not sure what Dr. Tyler wants us to do.

Woman: If I were you, I'd write a rough draft and ask Dr. Tyler to look at it.

Narrator: What does the woman suggest the man do?

- a. Ask Dr. Tyler to clarify the assignment. (% ۵۴/۸)
- b. Show a preliminary version to Dr. Tyler. (% ۳۳/۹)**
- c. Let her see the first draft before Dr. Tyler sees it. (% ۹/۷)
- d. Talk to some of the other students in Dr. Tyler's class. (% ۱/۶)

در این پرسش، آزمون شونده گان به سبب اظهار عدم اطمینان از نفر نخست و نقض اصل کیفیت مبنی بر اینکه از گفته ای که تردید دارید پرهیز کنید، بیشتر به اشتباه گزینه «الف» را برگزیده اند. در میان پرسش های مربوط به اصل شیوه، پرسش زیر قابل توجه است.

15-Man: It's your turn to call the names on the list if you want to.

Woman: I think I'll pass this time.

Narrator: What is the woman going to do?

- a. Spend some time with the man. (% ۳/۲)
- b. Make a list of the names. (% ۲۴/۲)
- c. Pass out the names. (% ۱۴/۵)
- d. Let someone else call the names. (% ۵۸/۱)**

یکی از روش‌های نقض اصل شیوه، کاربرد اصطلاح است که به همین سبب برخی از آزمون‌شوندگان (۲/۲۴٪) متوجه آن در گفته نفر دوم نشده‌اند. این آزمون‌شوندگان فقط با توجه به گفته نفر نخست به این سوال پاسخ داده‌اند. از پرسش‌های مربوط به اصل ربط، پرسش زیر به عنوان مشکل‌ترین قابل توجه است.

21-Man: Let's go to the dance at the Student Center on Friday.

Woman: Sounds great, but I'm going to a lecture. Thanks for asking me though.

What does the woman imply?

a. She is not interested in the man. (٪ ۱۱ /۵)

b. She does not like lectures. (٪ ۳ /۳)

c. She would go out with the man on another occasion, (٪ ۵۵ /۲)

d. She would rather stay at home. (٪ ۲۹ /۵)

به سبب آنکه نفر دوم قدردانی می‌کند، در موقعیتی دیگر دعوت او را می‌پذیرد. هر چند، قدردانی نشانه احترام به طرف مقابل است و هر گاه کسی قدردانی می‌کند نشانه پذیرش دعوت نیست. نزدیک به بیش از نیمی از دانشجویان این را پذیرفته‌اند. بنابراین، با وجودی که قدردانی با معنای بیرون رفتن بی‌ربط پنداشته می‌شود، آن‌ها به اصل ربط پی‌برده و آن را رعایت کرده‌اند. در پژوهش صحرایی و ممقانی (Sahrai & Mamaghani, 2012) آمده‌است که دشوار بودن پرسش‌های بخش شنیداری سبب شده‌است داوطلبان نمره کمتری نسبت به مهارت‌های دیگر کسب کنند اما توضیحی درباره نوع پرسش‌ها ارائه نشده‌است. هر چند، در پژوهش حاضر، تلاش نگارندگان بر این بوده که دلیل دشوار و پیچیده بودن پرسش‌های بخش شنیداری مشخص شود. همچنین، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که ناآشنایی با اصول همکاری گرایش سبب شده‌است که داوطلبان در بخش شنیداری آزمون وزارت علوم و تولید عملکرد ضعیف‌تری نسبت به دیگر مهارت‌های زبانی داشته باشند. یادآور می‌شویم که گرایش، تلویح در مکالمه را مفهومی غیر صریح در بهره‌گیری واقعی از زبان می‌داند و می‌نویسد تلویح مفهومی است که از آن چه گفته می‌شود. این منظور^۱ یا معنای استنباطی^۲ است و یا مفهومی است که به وسیله پیش فرض^۳ در ذهن شنونده شکل می‌گیرد. این نگرش به تلویح در آثار گوناگون آمده‌است و با یافته‌های این پژوهش و با مطالعات اریفودین (Arifuddin, 2014) همخوانی دارد که بیان

¹ meant

² implied

³ presupposition

می‌دارد نشانگرهای استنباطی^۱ در گفت‌وگوهای آزمون شنیداری تافل که حاوی تلویح هستند به کار می‌روند. واژه‌هایی مانند «معنی داشتن، پیشنهاد و ضمنی بودن»^۲ نشانه‌ای از وجود تلویح هستند. هر چند این واژه‌ها به روشنی مشخص نمی‌کنند که شنونده بایستی چه اطلاعاتی را در گفت‌وگو جستجو کند. با این وجود، پرسش‌های آزمون شنیداری را می‌توان به دو دسته نشان‌دار^۳ که استنباط معانی تلویحی را طلب می‌کند و دیگری بی‌نشان^۴ که درک آن‌ها به طور صریح در گفتگو موجود است. در نوع گویه‌های نشان‌دار، آزمون‌شونده می‌تواند با درک کاملی از اصول همکاری گرایس پرسش و پاسخ در هر گویه را بررسی و به کشف معنای استنباطی بپردازد. روی هم‌رفته، همه پرسش‌های شنیداری دارای دو ویژگی هستند: الف. گوینده چه معنایی تلویحی^۵ را منتقل می‌کند، ب. شنونده چه معنایی را استنباط^۶ می‌کند. تعارض بین این دو از دیدگاه بلومرت (Blommaert, 2005) مربوط به نشان‌داری و بی‌نشانی تلویح است. در گونه الف آزمون‌شونده هدایت می‌شود تا از ارتباط عناصر موجود در گفت‌وگو به نتیجه‌ای برسد ولی در نوع «ب» آزمون‌شونده غرق در دریای اطلاعات ذهنی خود می‌شود تا استنباط کند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که شنونده از دانش زبانی و اطلاعات بافتی برای درک اصل ربط استفاده می‌کند تا مفهوم آن را دریابد. این نتیجه با یافته‌های تاگوچی (Taguchi, 2013) همخوانی دارد زیرا بافت زبانی در جلوگیری از تخطی اصل ربط بسیار موثر است. او اعتقاد دارد درک اصل ربط ساده‌تر از اصول همکاری دیگر است. هر چند، زبان آموزان پژوهش تاگوچی تلویح را با استفاده از اصل ربط در مدت زمان طولانی‌تری فراگرفتند. یافته‌های آماری پژوهش حاضر نشان می‌دهد که درک اصل ربط از دیگر اصول ساده‌تر است. تاگوچی با در نظر گرفتن زمان پاسخ دهی سه هدف پیاپی را داشته است: ۱. ارزیابی فرضیه‌های زیربنایی کاربرشناسی ۲. آزمون فرضیه‌ها راجع به سازوکارهای پردازش انسان که از نظریه‌های روان‌شناسی شناختی به دست آمده است ۳. کسب بینش از توانایی درک کاربرشناسی و رشد آن در میان فراگیران زبان. هر چند با وجود آنکه در پژوهش حاضر زمان پاسخ‌دهی در نظر گرفته نشده است، درصد پاسخ‌ها نشان می‌دهد پردازش این نوع پرسش‌ها نسبت به دیگر پرسش‌ها ساده‌تر است. در پژوهشی دیگر، عالمی و آقاجری (Allami & Aghajari, 2014) دریافتند که پرسش‌های درک معنی در آزمون آیلتس نیازمند کار بر روی اصل کمیت و اولویت دادن به سنجش توانش زبان است. این

¹ implicature markers

² mean, suggest, imply

³ marked

⁴ unmarked

⁵ imply

⁶ infer

موضوع در این پژوهش نیز اثبات شد. یافته‌های این مقاله با پژوهش‌های خلیلی ثابت و بابایی (Khalili Sabet & Babae, 2017) همخوانی دارد. زیرا آن‌ها در پژوهشی دریافتند که نیازهای آزمون شنیداری آیلتس با برنامه شنیداری دانشگاهی متفاوت است و روی اصول منطقی و استنباط کلام تأکید نمی‌شود.

۶. نتیجه گیری

پژوهش درباره کاربرد راهکارهای گرایس در آزمون تافل به چند دلیل می‌تواند سودمند باشد. زبان‌آموزانی که به درک و استنباط معانی تلویحی می‌پردازند و به فراگیری آن‌ها تلاش می‌کنند، در پی کشف معانی غیرمستقیم ساختارهای زبان هستند. به یقین، این مهارت در خواندن متن‌های علمی و درک آن‌ها یاری‌گر است. انجام چنین پژوهشی کمک می‌کند تشخیص دهیم که کدام‌یک از اصول همکاری گرایس احتمالاً بیشتر نقض می‌شود و این نقض چه مشکلی در پیوند با استنباط معانی تلویحی در تعامل‌های گفتاری ایجاد می‌کند. همچنین مقاله حاضر، نشان می‌دهد کدام‌یک از گزینه‌های انحرافی کارآمدتر است و چه تأثیری بر موفقیت افراد خواهد داشت. یافته‌های این پژوهش نشان داد برای شرکت‌کننده‌های دو گروه، به کارگیری اصل ربط را از همه ساده‌تر و تشخیص اصل کمیت، شیوه و کیفیت از دیگر اصول دشوارتر در یافتن معانی تلویحی بود. علاوه بر این، اصل کمیت برای هر دو گروه بیشترین دشواری را در درک معانی ضمنی ایجاد کرد. دو گروه در تشخیص معنای ضمنی همه پرسش‌های آزمون تفاوت معنا‌داری در سطح (۰/۰۵) نشان دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که گروه‌های زبان‌آموزان باید در گویه‌های استنباطی از اصول گرایس بهره گرفته و مورد آموزش درست قرار گیرند. نقاط ضعف دو گروه این پژوهش، در فهم اصل کمیت است، زیرا بزرگترین چالش در فهم معانی ضمنی پرسش‌ها درک شنیداری است. آزمون‌های رایج زبان انگلیسی که در ایران برگزار می‌شود، مانند تولیمو و آزمون‌های آموزش عالی (GRE, MSRT و EPT) در طراحی پرسش‌هایی مانند تافل هستند. در این زمینه، باید با برگزاری کلاس‌های آموزشی، دانشجویان را با درک معانی تلویحی با استفاده از اصول همکاری گرایس آشنا کرد. همچنین، در پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌گردد که معانی تلویحی نشان‌دار و بی‌نشان در آزمون‌های مورد اشاره مورد پژوهش قرار گیرد. علاوه بر این، می‌توان این آزمون‌ها را با یک‌دیگر از جنبه به کارگیری اصول همکاری گرایس مقایسه و تجزیه و تحلیل نمود. در ضمن، پژوهش‌های بیشتری می‌تواند در پیوند با اعتباریابی سازه‌ای^۱ آزمون‌های آموزش عالی انجام شود.

^۱ construct validity

فهرست منابع

- خیرآبادی، رضا (۱۳۹۲). «نقش تخطی از اصول گرایس در ایجاد نسل جدید لطیفه‌های ایرانی». *جستارهای زبانی*. شماره ۳. صص ۳۹-۵۳.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۳). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. ج ۲. تهران: سمت.
- شریفی، شهلا و ساناز علی‌پور (۱۳۸۸). «بررسی مقایسه‌ای میزان عدم تحقق قواعد اصل مشارکت گرایس در یک نمایش نامه فارسی و یک نمایش نامه انگلیسی». *زبان و زبان‌شناسی*. دوره ۵. شماره ۱۰. صص ۴۷-۶۷.
- صحرائی، رضامراد و هانیه ممقانی (۱۳۹۱). «ارزیابی روایی و پایایی آزمون زبان انگلیسی وزارت علوم: تحقیقات و فناوری (MSRT)». *اندازه‌گیری تربیتی*. سال ۳. شماره ۱۰. صص ۱-۱۹.
- صفوی، کوروش (۱۳۸۷). *درآمدی بر معنی‌شناسی*. تهران: سوره مهر.
- مومنی، نگار، و سیروس عزیززی (۱۳۹۴). «نقش تغییر موضوع و نقض اصول گرایس توسط متهم در بازجویی‌ها: مطالعه موردی در آگاهی تهران بزرگ». *زبان‌پژوهی*. شماره ۷. دوره ۱۶. صص ۱۵۹-۱۷۹.

References

- Allami, H., & Aghajari, J. (2014). Pragmatic knowledge assessment in listening sections of IELTS test. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 332-340.
- Allott, N., (2010). *Key terms in pragmatics*. London: Continuum.
- Arifuddin, A. (2014). Ranking of causes of failure to infer implicature in TOEFL-like based on gender. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1334-1343.
- Ascher, R. (1993). *Encyclopedia of language and linguistics*. New York: Pergamon Press.
- Bianchi, C. (2016). What did you (legally) say? Cooperative and strategic interactions. In A. Capon & F. Poggio (Eds.), *Pragmatics and law: Philosophical perspectives*. (pp. 185-200). Switzerland: Springer.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapman, S. (2011). *Pragmatics*. Great Britain: Macmillan.
- Chiluwa, I., & Ofulue, C. (2010). *Pragmatics*. Lagos: National Open University of Nigeria. Retrieved from <<http://www.nou.edu.ng>>
- Chiou, M. (2010). NP-anaphora in modern Greek: a partial neo-Gricean pragmatic approach. New Castle, Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Hague/Paris: Mouton.
- Dabirmoghaddam, M. (2004). *Theoretical linguistics: emergence and development of generative grammar*: Tehran: SAMT [In Persian].
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.) *Syntax and semantics, Vol. III: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Grice, P. (1989). *In the way of words*. London: Harvard University Press.
- Holtgraves, T. (2008). Speaking and listening. In G. Rickheit & H. Strohner (Eds.), *The handbook of communicative competence* (pp. 207-224). Berlin: Walter de Gruyter.
- Horn, L. R. (1991). Given as new: when redundant affirmation isn't. *Journal of Pragmatics*, 15(4), 313-336.

- Khalili Sabet, M., & Babaei, H. R. (2017). On the relationship between the IELTS listening and listening in academic English programs. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 170-179.
- Kheirabadi, R. (2013). The violation of Grice cooperative maxims and its role in developing the modern generation of Iranian jokes. *Language Related Research*, 4(3), 29-53. [In Persian]
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macagno, F.K., & Walton, D. (2014). Implicature as forms of argument. In A. Capone, F. LoPiparo, and M. Carapezza (Eds.), *Perspectives on pragmatics and philosophy* (pp. 203-224). Berlin/New York: Springer.
- Momeni, N., & Azizi, S. (2015). Role of topic shift and violation of Grice principles in interrogation: forensic linguistics. *Journal of Language Research*, 7(16), 159-179 [In Persian].
- Pond, C., & Siegal, M. (2008). Discourse acquisition. In G. Rieckeit & H. Strohner (Eds.), *The handbook of communicative competence* (pp. 149-169). Berlin: Walter de Gruyter.
- Potts, C. (2013). *Conversational implicature interacting with grammar*. Michigan Philosophy Linguistics Workshop, November 22-24, 2013. Retrieved from: <<http://www.stanford.edu/~cgpotts/manuscripts/potts-interacting2013.pdf>>
- Rizaoglu, F., & Yvuz, M. A. (2017). English language learners' comprehension and production of implicatures. *Journal of Education*, 32(4), 817-837.
- Roever, C. (2004). Difficulty and practicality in tests of interlanguage pragmatics. In D. Boxer & A. Cohen (Eds.), *Studying speaking to inform second language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sadock, J. M. (1978). On testing for conversational implicature. In P. Cole (Ed.), *Syntax and Semantics. Vol. 9: Pragmatics* (pp. 281-297). New York: Academic Press.
- Safavi, K. (2008). *An introduction to semantics*. Tehran: Soore Mehr [In Persian].
- Sahrai, R. M., & Mamaghani, H. (2012). An assessment of reliability and validity of MSRT test. *Quarterly of Educational Measurement*, 3(10), 1-20 [In Persian].
- Sharifi, S., & Alipour, S. (2009). A comparative study of non-observance of Gricean maxims in one Persian and one English play. *Language and Linguistics*, 5(10), 47-68 [In Persian].
- Sharp, P. J. (2015). *Barron's how to prepare for the TOEFL test: test of English as a foreign language*. Hauppauge, N.Y: Barron's Educational.
- Taguchi, N. (2013). Comprehension of conversational implicature. In N. Taguchi & J. M. Sykes (Eds.), *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching* (pp.19-41). Amsterdam. John Benjamin Publishing Company.
- Thomas, J. A. (1997). Conversational maxims. In P. Lamarque (Ed.), *Concise encyclopedia of philosophy of language* (pp. 517-518). New York: Pergamon.
- Verschueren, J. (2016). Contrastive pragmatics. In J. Ostman and J. Verschueren (Eds.), *Handbok of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

The Candidates' Inferring Problems of TOEFL Listening Module

Mohammad Reza Afshar¹
Bahman Gorjian²
Elkhas Veisi³
Sasan Sharafi⁴
Mansoreh Shekaramiz⁵

Received: 26/07/2019

Accepted: 11/03/2020

Article Type: Research

Abstract

Implied meaning (hereafter, non-literal or indirect implicature) is studied in the field of pragmatics which considers the intended meaning in the context of the situation (Yule, 1996). The implied meaning is not denotatively expressed, but it is only understood through the shared knowledge of the interlocutors. This study explores the MA Persian speakers' lack of mastery on the listening module of TOEFL (Test of English as a Foreign Language) since they cannot comprehend the implied (i.e., non-literal) and consequently, they achieve unsatisfactory results in listening section. Sixty-two MA graduate students took the TOEFL listening module and they were divided into two groups of high and low achievers based on their test scores. Data were analyzed through the theoretical framework of Gricean Maxims (1975). K-S test and independent samples *t*-test showed that the sub-groups of high and low achievers are significantly different in understanding the implied meanings of relevance and quantity maxims. However, both high and low achievers were not significantly different in quality and manner maxims; however, the scores of high achievers were greater than the low achievers. The difference did not meet the significant level (.05). The findings of the study suggest that teachers should focus on relevance and quantity maxims as the problematic maxims in recognizing the implied meaning of the items. The nature of relevance and quantity maxims should be clarified to the MA learners who need to infer the implied meanings of the TOEFL listening module.

¹ PhD Candidate of General Linguistics, Department of General Linguistics, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran; mr_afshar@ajmus.ac.ir

² PhD in TEFL, Associate Professor of General Linguistics Department, Abadan Branch, Islamic Azad University, Abadan, Iran, (corresponding author); b.gorjian@iauabadan.ac.ir

³ PhD in General Linguistics, Associate Professor of General Linguistics, Payame Noor University, Iran; drveisi@khz.pnu.ac.ir

⁴ PhD in General Linguistics, Assistant Professor of General Linguistics Department, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran; s.ssharafi@iauahvaz.ac.ir

⁵ PhD in General Linguistics, Assistant Professor of General Linguistics Department, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran; m.shekaramiz@iauahvaz.ac.ir

Linguists always note the study of sentence meaning because an utterance may convey various interpretations. Implied meanings of these interpretations may not attract the attention of people since they are so conventionalized that we consider them as literal. However, they may hinder communication or cause misunderstanding on the part of the listener or reader. This problem can be amended through apologizing or giving background knowledge. Although everyone has various interpretations of the utterances, the context of the situation may limit a set of meanings. In this case, the listeners' meaning can be different from the speakers' intended meaning which is implied and this is the role of the listener or reader who should discover the implied or indirect meaning of the utterances. Thus, the receivers should distinguish the sentence and utterance meanings of the senders' speech. Certainly, linguistic structures convey fixed meanings at the syntactic level (e.g., It is very hot.) to open a small talk on the bus. This is different from the same utterance (e.g., It is very hot.) when the speaker implies a request (i.e., get me a glass of water.). If the addressee does not understand the implied meaning of the latter, he/she may get confused (Verschueren, 2016).

In this study, we analyzed the participants' responses to pragmatically loaded TOEFL short dialogues to identify the characteristics that made them difficult for MA students. The origin of the difficulty of understanding the nonliteral meaning is the employment of Grice cooperative principles in the tests. The short dialogues, which are characterized by the quantity principle, are the most difficult ones but those that are characterized by the relevance principle are the simplest. These simple dialogues may become difficult if they are culturally loaded or if there is a combination of implicatures. Some items are tricky and do not indicate the complexity of the dialogue or the implicature. Although the words "implied" and "inferred" are interchangeably used, they do not convey the same meaning and are not processed similarly. They may be a source of difficulty even for native speakers. If words such as "imply" "mean", and "suggest" are used in the item (e.g. what does the man imply?), it is the signal that there is an implicature in one of the utterances in the short talk exchange. This can help the learner to identify the nonliteral meaning. Although the scenarios in the TOEFL exam correspond to the real communication context, there is no one to help and signal the learner that her/his interlocutor may convey a nonliteral or implied meaning. In sum, it is recommended to consider these as well as Grice principles in teaching and learning listening comprehension module .

The study of the application of Gricean principles in the TOEFL listening exam revealed the difficulties in inferring the implied meanings of the listening items which contain pragmatic and connotative aspects of language. Thus, the learners even at the graduate level need to learn the inferring strategies. Administrators of the listening comprehension test may encourage the students to focus their attention on the implied meanings. Moreover, this study reveals the effective role of the distracters which may be used as an inappropriate implicature .

Further research may deal with the other international exams like IELTS, TOLIMO, GRE to discover the nature of listening items, their correct choices, and distractors as well. Reading, speaking, and writing skills could be the subject of future studies since both receptive and productive language skills need to be evaluated in terms of the quality of their items regarding the reliability and validity of test construction.

Keywords: Inferring, Implied meaning, TOEFL, Listening module

مفهوم‌سازی فرهنگی در داستان‌های کودکان به زبان فارسی: رویکرد شناختی^۱

معصومه خیرآبادی^۲

فردوس آقاگل‌زاده^۳

ارسلان گل‌فام^۴

عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف مقاله، بررسی شناخت فرهنگی داستان‌های کودکان نگارش شده به زبان فارسی بوده است. به این منظور، مفهوم‌سازی‌های فرهنگی این داستان‌ها، در چارچوب زبان‌شناسی فرهنگی مورد پذیرش شریفیان (Sharifian, 2017)

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.24459.1656

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس؛

masumekheirabadi@modares.ac.ir

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استاد گروه زبان‌شناسی، عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)؛

aghagolz@modare.ac.ir

^۴ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس؛

golfamar@modares.ac.ir

^۵ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس؛

acord@modare.ac.ir

تحلیل شدند. نمونه آماری پژوهش، مشتمل بر صد داستان گروه‌های سنی الف و ب بودند. این نمونه‌ها، به روش هدفمند و از میان کتاب‌های منتشر شده سه ناشر معتبر دولتی، مابین سال‌های ۱۳۷۷-۱۳۹۷ انتخاب شدند. طرح‌واره‌های فرهنگی زیربنایی مورد استفاده این داستان‌ها، به عنوان بخشی از شناخت فرهنگی جامعه فارسی‌زبانان استخراج گردیده و با روش تحلیل فراگفتمانی بررسی شدند. پس از قرار دادن تعامل‌های شخصیت‌های داستانی در چارچوب عملی زبان‌شناسی فرهنگی، چندین طرح‌واره خرد با مفاهیم اجتماعی گوناگون به دست آمد که در طرح‌واره‌های کلان درونه‌گیری شده بودند. سه طرح‌واره کلان همدلی، تعارف و پشیمانی، الگوهای تکرارشونده داشتند و با طرح‌واره‌های جانبی هم‌یاری، آزادی‌خواهی، مهمان‌نوازی، رودربایستی و شرمندگی ارتباط داشتند. «سکوت» در طرح‌واره‌های کلان، دارای نقش کاربردی بوده و برخی از تعامل‌های کلامی شخصیت‌های داستانی، تحت تأثیر این مفهوم قرار داشتند. طرح‌واره خرد «تنهایی» نیز در طرح‌واره‌های کلان همدلی و پشیمانی، درونه‌گیری شده و بر روی کنش‌های کلامی و غیر کلامی شخصیت‌های داستانی تأثیرگذار بودند. هر چند، مفاهیم انزواطلبی و سکوت نقش کاربردی پسندیده‌ای در ادبیات بزرگسالان دارند. با این وجود، مفهوم‌های انزواطلبی و سکوت، در ادبیات کودکان طرح‌واره‌های منفی تردید، پنهان‌کاری، طرد نمودن یا طرد شدن از جامعه، دل‌تنگی، پشیمانی، مشکل و ناراحتی را ایجاد کرده بودند که نشانه ناهنجاری در روابط اجتماعی به شمار می‌آمدند. به سبب نمایان ساختن طرح‌واره‌های فرهنگی زبان فارسی در داستان‌های کودکان، یافته‌های پژوهش حاضر، علاوه بر حوزه ادبیات کودکان، می‌تواند در مطالعات جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی نیز به کار آید.

واژه‌های کلیدی: زبان‌شناسی فرهنگی، شناخت فرهنگی، مفهوم‌سازی‌های فرهنگی، زبان فارسی، داستان کودک

۱. مقدمه

تاریخچه پژوهش‌ها درباره پیوند میان زبان و فرهنگ، دست کم به قرن هجدهم بر می‌گردد. هومبولت، بوآز، سایپرو ورف پژوهشگران برجسته‌ای هستند که همگی به وجود رابطه میان زبان، اندیشه و فرهنگ معتقد بوده‌اند. دورانتی (Duranti, 2009, p. 33) زبان‌شناسی فرهنگی^۱ را که به زبان‌شناسی قومی^۲ نیز شهرت دارد، شاخه مطالعاتی پرهوادار در اروپا معرفی می‌کند و آن را

^۱ cultural linguistics

^۲ ethnolinguistics

حوزه عمومی مطالعه درباره رابطه زبان و فرهنگ می‌داند. زبان‌شناسی فرهنگی در بسیاری از رشته‌ها و زیرشاخه‌های آن‌ها همچون روان‌شناسی شناختی و مردم‌شناسی گسترش یافته و زبان‌شناسی کاربردی (انتقادی)^۱ نیز از آن بهره برده‌است. شریفیان در چارچوب زبان‌شناسی فرهنگی پژوهش‌های قابل توجهی را در پیوند با زبان فارسی انجام داده‌است. وی (Sharifian, 2017, p. 2-3) زبان‌شناسی فرهنگی را رشته‌ای معرفی می‌کند که به مطالعه رابطه بین زبان و مفهوم‌سازی‌های فرهنگی^۲ می‌پردازد و بر این فرض استوار است که ویژگی‌های بسیاری از زبان‌های بشری در مفهوم‌سازی‌های فرهنگی گنجانده شده‌اند. این رویکرد چارچوب‌هایی را ارائه می‌دهد که در ابعاد نظری و عملی با استفاده از آن‌ها بررسی مفهوم‌سازی‌های فرهنگی قرار گرفته در لایه‌های زیرین زبان‌های بشری امکان‌پذیر است. در بطن چارچوب نظری، مفهوم شناخت فرهنگی^۳ قرار دارد که مفاهیم شناخت و فرهنگ را در پیوند با زبان ارائه می‌کند. چارچوب عملی، نشان می‌دهد که چگونه سطح‌ها و ویژگی‌های گوناگون زبان (از واژی-دستوری تا کاربردشناسی، معناشناسی و گفتمانی) می‌توانند مفهوم‌سازی‌های فرهنگی را در قالب طرح‌واره‌ها^۴، مقوله‌ها^۵ و استعاره‌های فرهنگی^۶ شکل دهند.

در این پژوهش، از میان قالب‌هایی که مفهوم‌سازی‌های فرهنگی در آن‌ها جای می‌گیرند، طرح‌واره‌های فرهنگی مورد توجه قرار گرفته‌اند. در روان‌شناسی شناختی، طرح‌واره‌ها به طور سنتی مبنای شناخت به شمار می‌آیند و در سازماندهی، تفسیر و انتقال اطلاعات به کار می‌آیند. به باور شریفیان (Sharifian, 2016, p. 508) برخلاف طرح‌واره‌ها که صورت انتزاعی تجربیات ویژه یک فرد هستند، طرح‌واره‌های فرهنگی زیرمجموعه‌ای از طرح‌واره‌های شناختی و صورت انتزاعی تجربه‌های فرهنگی مجموعه‌ای از افراد هستند. طرح‌واره‌های فرهنگی افراد را قادر می‌سازند تا با بهره‌گیری از مفاهیم فرهنگی با یک‌دیگر ارتباط برقرار کنند و دانش مشترک میان مخاطبان را به کار گیرند. بنابراین، مطالعه طرح‌واره‌های فرهنگی درونه‌گیری شده در ژانرهای مختلف یک زبان می‌تواند به عنوان روشی برای پژوهش درباره شناخت فرهنگی گویشوران آن زبان به کار گرفته شود. این پژوهش، بنا دارد در چارچوب زبان‌شناسی فرهنگی، با بررسی انواع طرح‌واره‌های فرهنگی به کاررفته در داستان‌های کودکانه زبان فارسی، مفهوم‌سازی‌های فرهنگی موجود در این ژانر را بنمایاند.

¹ (critical) applied linguistics

² cultural conceptualizations

³ cultural cognition

⁴ cultural schemas

⁵ cultural categories

⁶ cultural metaphors

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. پژوهش‌های مرتبط با جنبه‌های شناختی و فرهنگی زبان فارسی

بی‌من (Beeman, 1986) از جمله افرادی است که بررسی میدانی را بر روی ویژگی‌های ارتباطی زبان فارسی انجام داده‌است. وی همان‌گونه که در مقدمه کتاب خود می‌نویسد، معنی را بازتاب طبیعی یک موقعیت ویژه در نظر نمی‌گیرد؛ بلکه بر این باور است که معنا در جریان تعامل ایجاد می‌شود. وی (Beeman, 1986, p. 10) به وجود چارچوب‌ها یا طرح‌واره‌های پایه‌ای در زبان فارسی معتقد است که در ایجاد انگاره‌ای شناختی برای تعیین عادی و قابل‌انتظار بودن یک رفتار نقش دارند. به باور بی‌من (Beeman, 1986) طرح‌واره‌های پایه جامعه ایرانی امکانات فراوانی برای کنش‌های زبانی فراهم می‌آورند. بی‌من (همان، ۱۱۴) طرح‌واره بنیادین اجتماعی را در تعامل ایرانیان دارای سه ویژگی توصیف می‌کند و رفتار ارتباطی را دارای دو قطب می‌داند. ویژگی اول تقابل ظاهر/باطن، ویژگی دوم تقابل سلسله‌مراتب/برابری و ویژگی سوم تقابل بیان محدود در برابر بیان آزاد است که کم‌رویی و پررویی نامیده می‌شوند. بر این مبنا، انتظار افراد در موقعیت‌های ارتباطی متعارف و بی‌نشان این است که سه ویژگی مورد اشاره تا اندازه‌ای با یک‌دیگر تناسب داشته باشند. اهمیت پژوهش بی‌من (همان) از آن جهت است که جنبه‌های اجتماعی و فرهنگی خلق معنا را در تعاملات روزمره فارسی‌زبانان مورد توجه قرار داده‌است.

شریفیان نیز در مجموعه بررسی‌های خود رویکرد زبان‌شناسی شناختی و فرهنگی به کار گرفته و پژوهش‌های قابل توجهی در پیوند با طرح‌واره‌های فرهنگی مورد استفاده فارسی‌زبانان انجام داده‌است. برای نمونه، شریفیان (Sharifian, 2005) به مطالعه مفهوم «شکسته‌نفسی» در زبان فارسی پرداخته و کاربرد طرح‌واره‌های فرهنگی مربوط به آن را توسط دو گروه فارسی‌زبانان استرالیایی‌ها مقایسه کرده‌است. شریفیان و جمارانی (Sharifian & Jamarani, 2011) طرح‌واره‌های فرهنگی مربوط به مفهوم «شرمندگی» را در زبان فارسی بررسی کرده‌اند که در نتیجه چندین کنش گفتاری رخ می‌دهد. برای نمونه، این طرح‌واره سبب می‌شود فارسی‌زبانان هنگامی که غذای خود را در شأن مهمان نمی‌دانند، برای دعوت از او، پاره‌گفته «شرمنده‌ام» را به کار ببرند. به بیان دیگر، آن‌ها از یک استراتژی زبانی برای دست‌یابی به ادب مثبت در مقابل فرد دیگر بهره می‌برند. همچنین، شریفیان (Sharifian, 2012) ترجمه واژه‌های مربوط به اعضای بدن را از زبانی به زبان دیگر مورد توجه قرار داده و «چشم» را به عنوان عضوی که در زبان فارسی با احساسات یا ویژگی‌های شخصیتی ارتباط دارد، بررسی کرده‌است. وی به معنای ضمنی واژه چشم در زبان فارسی اشاره کرده که در زبان انگلیسی به گونه‌ای متفاوت پدیدار شده‌اند. برای نمونه، در زبان انگلیسی، «دیدن» معنای ضمنی «فهمیدن» را نیز می‌رساند؛ اما در زبان فارسی

این گونه نیست. شریفیان (همان) از این پژوهش نتیجه گرفته است که گویشوران زبان های گوناگون بر پایه مفهوم سازی های ناشی از تجربه ها و قوای ذهنی خود به اعضای متفاوتی از بدن اشاره می کنند. این مفهوم سازی ها اغلب ریشه در سنت های اعتقادی دارند. پژوهش هایی از این دست، نقش زبان را به عنوان بانک حافظه یا بایگانی مفهوم سازی های فرهنگی نشان می دهد.

شیرین بخش و همکاران (Shirinbakhsh et al., 2011) نیز در چارچوب زبان شناسی فرهنگی مفهوم «قسمت» را به عنوان یک طرح واره فرهنگی سنتی در زبان فارسی با توجه به سن و تحصیلات فارسی زبانان بررسی کرده اند. یافته های بررسی آن ها نشان داده است که جوانان تحصیل کرده کمتر به این مفهوم اعتقاد دارند، در حالی که افراد مسن و بی سواد به این طرح واره فرهنگی معتقد هستند. یافته های این مقاله، درستی پراکندگی ناهمگن طرح واره های فرهنگی را ثابت می کند که پیش از این شریفیان (Sharifian, 2003) مطرح نموده بود.

پژوهش بی من (Beeman, 1986)، به بررسی ویژگی های گفتاری محدود شده و بر تعاملات بزرگسالان متمرکز بوده است که از جنبه درک و پذیرش مفاهیم فرهنگی با کودکان متفاوت هستند. شریفیان نیز در مجموعه پژوهش های خود اغلب جنبه هایی از زبان گفتاری بزرگسالان را بررسی کرده که در تعاملات روزمره کاربرد دارند. مطالعه شیرین بخش و همکاران (Shirinbakhsh et al., 2011) کاربرد یکی از مفاهیم فرهنگی زبان فارسی را در تعاملات افراد بزرگسال مورد توجه قرار داده است. در پژوهش های انجام شده در پیوند با جنبه های شناختی و فرهنگی زبان فارسی، قالب نوشتار و ویژگی های فرهنگی ادبیات کودکان نادیده انگاشته شده است.

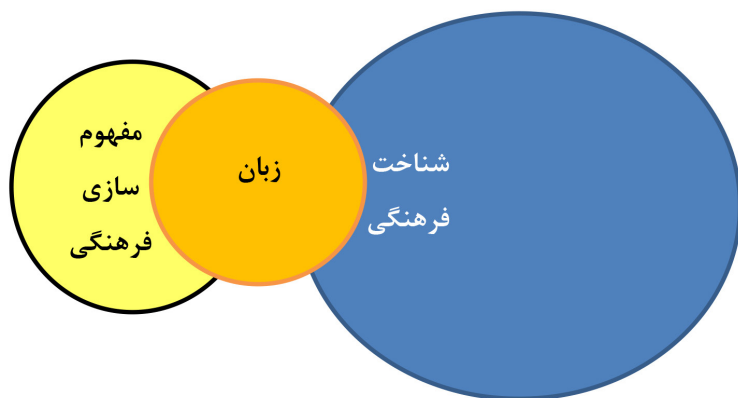
۲.۲. پژوهش های مرتبط با داستان های کودکان در زبان فارسی

پژوهش هایی نیز در پیوند با جنبه های زبان شناختی داستان های کودکان در زبان فارسی با رویکردهای گوناگون انجام شده که از آن جمله می توان به آثار فخر (Fakhr, 2014)، خیرآبادی و خیرآبادی (Kheirabadi & Kheirabadi, 2017a; Kheirabadi & Kheirabadi, 2017b) و یزدانی (Yazdani, 2018) اشاره کرد. برخی از پژوهشگران همچون سجودی و قنبری (Sojoodi & Ghanbari, 2013)، مشایخی (Mashayekhi, 2014)، نیکویی و باباشکوری (Nikooyi & Babashakuri, 2014) و اصغری (Asghari et al., 2019) به جنبه های شناختی داستان های کودکان در زبان فارسی توجه نشان داده اند. هر چند، این پژوهش ها نیز یا به بررسی ویژگی های زبانی داستان های کودکان محدود شده اند و یا رویکرد شناختی را بدون در نظر گرفتن جنبه های فرهنگی و اجتماعی در تحلیل داده ها به کار

برده‌اند. به بیان دیگر، با وجود بررسی‌های انجام‌شده در سال‌های اخیر، ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی زبان فارسی از دیدگاه شناختی در ژانر داستان‌های کودکان کمتر مورد توجه قرار گرفته‌است. مقاله حاضر از جنبه‌ی توجه به ابعاد شناختی و فرهنگی داستان کودکان در نوع خود بی‌همتا و از جنبه‌ی چارچوب نظری و روش پژوهش نوآورانه است.

۳. چارچوب نظری

شریفیان (Sharifian, 2005, p. 338) طرح‌واره‌های فرهنگی را مفهوم‌سازی‌هایی برمی‌شمرد که به عنوان الگوهای پویا در تعاملات مردم با یک‌دیگر و با دنیای خارج ایفای نقش می‌کنند. طرح‌واره‌ها ممکن است فرآورده‌ی تجربه‌های ویژه یک فرد باشند یا در نتیجه‌ی دانش و افکار جمعی به وجود بیایند که در این صورت به آن‌ها طرح‌واره‌های فرهنگی گفته می‌شود. طرح‌واره‌های فرهنگی از نظر بازنمایی دانش می‌توانند مفهوم‌سازی‌هایی به شمار آیند که به گونه‌ای ناهمگن در ذهن‌های افراد یک گروه جای دارند؛ یعنی مفهوم‌سازی‌های فرهنگی که طرح‌واره‌های فرهنگی را در بردارند، به طور یکسان در ذهن اعضای یک گروه فرهنگی نقش نبسته‌اند. این چشم‌انداز از شناخت فرهنگی، دگرگونی را ویژگی ذاتی مفهوم‌سازی‌های فرهنگی به شمار آورده و همین‌طور در مطالعات فرهنگ و زبان، این موضوع که فرهنگ به طور برابر در ذهن افراد یک گروه پراکنده شده‌است را به چالش می‌کشد. همان‌گونه که در مقدمه اشاره شد، شریفیان (Sharifian, 2017, p. 3) طرح‌واره‌های فرهنگی را زیرمجموعه‌ای از طرح‌واره‌های شناختی به شمار می‌آورد و رابطه شناخت فرهنگی را با مفهوم‌سازی‌های فرهنگی (شامل طرح‌واره‌های فرهنگی، مقوله‌بندی‌های فرهنگی و استعاره‌های فرهنگی) و زبان مانند شکل (۱) در نظر می‌گیرد:



شکل ۱: چارچوب نظری زبان‌شناسی فرهنگی

به باور وی، طرح‌واره‌های فرهنگی که ممکن است شامل زیرمجموعه‌هایی نیز باشند، در بسیاری از جنبه‌های زبان وجود دارند. آن‌ها دربردارنده معنای دایره‌المعارفی هستند که به صورت فرهنگی ساخته شده‌است. طرح‌واره‌های فرهنگی ممکن است زمینه‌ای برای معنای کاربردشناختی فراهم کنند؛ یعنی دانشی که مبنای اعمال و تطبیق کنش‌های گفتاری است، همان در نظر گرفته شود که به صورت فرهنگی ساخته شده و مشترک است. برای نمونه، در زبان چینی، کنش گفتاری «سلام کردن» با طرح‌واره‌های فرهنگی غذا خوردن نزدیک است. بنابراین، چینی‌ها هنگام ملاقات یک‌دیگر از پرسش «چیزی خوردی؟» استفاده می‌کنند. در زبان دیگری مانند فارسی سلام کردن با طرح‌واره‌های فرهنگی مقوله سلامتی مخاطب و اعضای خانواده او ارتباط دارند. از دیدگاه زبان‌شناسی فرهنگی، استنتاج کردن و ساختن فرضیه‌های مناسب درباره دانش یکی از مخاطبان در وجود طرح‌واره‌های فرهنگی مشترک پیش‌بینی می‌شود. یک ارتباط موفق بر این پیش‌فرض استوار است که هر دو سوی گفت‌وگو با این طرح‌واره‌های فرهنگی ضروری، برای به کار بردن کنش‌های گفتاری آشنایی دارند.

شریفیان (Sharifian, 2017) در فصل پنجم کتاب خود برای بررسی طرح‌واره‌های فرهنگی چارچوبی ارائه می‌دهد که با استفاده از آن ابزارهای کاربردشناختی مانند کنش‌ها و رویدادهای گفتاری، کنش‌های کاربردی کلی^۱ و کنش‌های کاربردی اجرایی^۲ را می‌سنجد. به بیان دیگر، این چارچوب طبقه ویژه‌ای از طرح‌واره‌های فرهنگی را مورد آزمون قرار می‌دهد که طرح‌واره‌های فرهنگی کاربردی^۳ نام دارند. این طرح‌واره‌ها زیربنای انتقال معنای کاربردی هستند. این چارچوب نشان می‌دهد که طرح‌واره‌های فرهنگی کاربردی چگونه می‌توانند رابطه‌ای سلسله‌مراتبی میان کنش‌ها/رویدادهای گفتاری، کنش‌های کاربردی کلی و کنش‌های کاربردی اجرایی ایجاد کنند. بر پایه این رابطه سلسله‌مراتبی می‌توان گفت یک کنش کاربردی ویژه با کنش کاربردی کلی و کنش گفتاری مرتبط با طرح‌واره فرهنگی آن چه ارتباطی دارد. به بیان دیگر، رابطه سلسله‌مراتبی چهارگانه‌ای در کار است که تفسیر یک کنش اجرایی را مستلزم در اختیار داشتن دانشی درباره طرح‌واره‌های کاربردی زیرین، کنش‌های کاربردی و کنش‌ها/رویدادهای گفتاری می‌سازد. در این مقاله، به صورت گزیده کنش کاربردی کلی را «کنش کاربردی» و کنش کاربردی اجرایی را «کنش اجرایی» می‌نامیم. شکل (۲)، این رابطه را نشان می‌دهد:

¹ pragmemes

² PRACTS

³ pragmatic cultural schemas

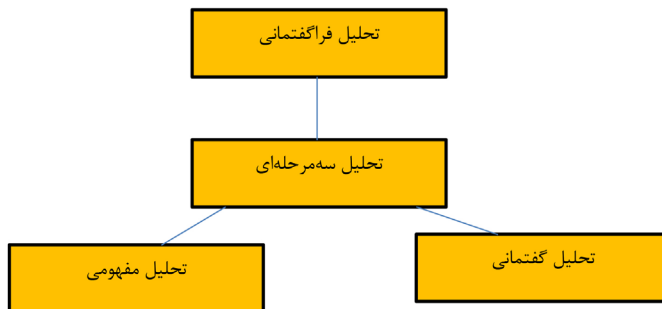


کنش اجرایی
کنش کاربردی
کنش گفتاری
طرح‌واره کاربردی

شکل ۲: چارچوب عملی زبان‌شناسی فرهنگی

شریفیان با استناد به نظریه کنش کاربردی^۱ (Mey, 2001)، کنش‌های کاربردی را نمونه‌های موقعیتی کلی کنش‌های اجرایی معرفی می‌کند که می‌توانند در یک موقعیت ویژه یا مجموعه‌ای از موقعیت‌ها به اجرا در بیایند. از طرفی، کنش‌های اجرایی به ادراکات یا نمونه‌های کنش‌های کاربردی اشاره دارند. تفسیر درست کنش‌های اجرایی با استفاده از دانش بافتی و کنش‌های کاربردی زیربنایی مرتبط با آن امکان‌پذیر است.

شریفیان (Sharifian, 2017, p. 40-50) فصل چهارم کتاب خود را به بیان برخی روش‌های به‌کاررفته برای پژوهش در زبان‌شناسی فرهنگی اختصاص داده‌است. از جمله روش‌هایی که وی به آن اشاره کرده، روش تحلیل فراگفتمانی^۲ است. این روش که شریفیان و طیبی (Sharifian & Tayebi, 2017a; Sharifian & Tayebi, 2017b)، برای پژوهش درباره ادب/بی‌ادبی در زبان فارسی از آن بهره گرفته‌اند، بر پایه شکل (۳)، دارای سه مرحله است:



شکل ۳: روش تحلیل فراگفتمانی

^۱ pragmatic act theory (PAT)

^۲ metadiscourse analysis

در سطح فراگفتمانی از روی نشانگرهای زبانی، کنش‌های افراد ارزیابی می‌شوند. به بیان دیگر، از روی واژه‌ها یا پاره‌گفته‌هایی که مشارکت‌کننده‌ها در تعاملات خود به کار می‌برند، درباره نوع کنش آن‌ها (برای نمونه ادب/بی ادبی) قضاوت می‌شود. در سطح گفتمانی، زمینه‌هایی^۱ مشخص می‌شوند که به ارزیابی‌های یک کنش رهنمون هستند. برای نمونه، هنگامی که در موقعیتی ویژه (در حضور افرادی که به مهمانی دعوت شده‌اند) از یک نفر دعوت به عمل نمی‌آید، می‌تواند به عنوان کنشی ویژه (بی ادبی) به شمار آید. در سطح مفهومی، طبیعت رابطه میان ادراک و ارزیابی یک کنش (بی ادبی) با مفهوم‌سازی‌های فرهنگی زیربنایی؛ همچنین، قوم‌نگاری مفهوم‌سازی‌های فرهنگی مرتبط با آن سنجیده می‌شوند که برخی از آن‌ها در جریان تعاملات ممکن است نادیده انگاشته شوند. از آن‌جا که هر دو سطح فراگفتمانی و گفتمانی با مفهوم‌سازی‌های فرهنگی زیربنایی در ارتباط هستند، هر سه سطح با یک‌دیگر ارتباط دارند.

۴. روش پژوهش

این مقاله، در چارچوب سلسله‌مراتبی، طرح‌واره‌های فرهنگی متون داستانی نوشته‌شده به زبان فارسی برای کودکان دبستانی را مشخص می‌کند. پس از آن با استفاده از روش تحلیل فراگفتمانی، به واکاوی کنش‌های شخصیت‌های داستانی می‌پردازد. داده‌های پژوهش متعلق به کتاب‌های داستان نوشته شده برای کودکان ۷ تا ۱۰ ساله (گروه‌های سنی الف و ب) هستند که به روش هدفمند برگزیده شده‌اند. نمونه آماری شامل صد کتاب داستان کودکان است که در محدوده زمانی سال‌های ۱۳۷۷-۱۳۹۷ به وسیله سه ناشر معتبر دولتی یعنی انتشارات مدرسه، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و سروش منتشر شده‌اند. طرح‌واره‌های فرهنگی به کاررفته در متن داستان‌ها با استفاده از تحلیل مکالمه‌های بین شخصیت‌های داستانی استخراج شده‌اند؛ یعنی آن‌جا که راوی به نقل گفتگوهای دو یا چندنفره بین شخصیت‌ها پرداخته است. این گفت‌وگوها شامل طرح‌واره‌های فرهنگی گوناگونی همچون آشنایی، احترام، صمیمیت، دل‌سوزی، آزادی‌خواهی، خیرخواهی، مهمان‌نوازی، رودربایستی، سپاس‌گزاری، همدلی، همیاری، اعتماد/بی‌اعتمادی، پنهان‌کاری، تهمت، شرمندگی و پشیمانی بوده‌اند که ارتباطات اجتماعی بر مبنای آن‌ها شکل می‌گیرد. این طرح‌واره‌ها بر روی طیفی از مفاهیم مثبت تا منفی قرار دارند که نویسندگان با استفاده از آن‌ها تعاملات میان شخصیت‌های داستانی را تعریف کرده و جنبه‌هایی از فرهنگ جامعه فارسی‌زبانان را به تصویر کشیده‌اند. روی هم‌رفته، از پنجاه و یک مکالمه موجود، سی و دو طرح‌واره خرد و کلان استخراج گردید. از جنبه کاربرد، سه طرح‌واره کلان همدلی،

¹ scenarios

تعارف و پشیمانی بیشترین فراوانی را داشتند و از الگویی تکرارشونده پیروی می‌کردند. در بخش تحلیل داده‌ها، نمونه‌هایی از این سه طرح‌واره به همراه طرح‌واره‌های فرهنگی خرد درون‌گیری شده در آن‌ها آورده می‌شود:

۵. تحلیل داده‌ها

۵.۱. تعامل ۱

طرح‌واره فرهنگی کلان: همدلی / طرح‌واره‌های فرهنگی خرد: تنهایی و همیاری

کنش گفتاری: پرسش کردن

کنش کاربردی ۱: [پرسیدن علت ناراحتی]

کنش اجرایی: چرا غصه‌دار هستی و حرف نمی‌زنی؟

کنش کاربردی ۲: [ارائه پاسخ و مطرح کردن علت]

کنش اجرایی: هیچ‌کس را ندارم که کمکم کند. من با کمردرد و پادرد نمی‌توانم این همه کار را به تنهایی انجام بدهم.

کنش کاربردی ۳: [فکر کردن برای یافتن راه‌حل]

کنش اجرایی: با خودش گفت: «من، چطور می‌توانم کمک کنم؟»

در سطح فراگفتمانی، فعل «غصه‌دار بودن» از نشانگرهای متنی است که وجود مسأله‌ای را درباره یکی از شخصیت‌های داستانی بیان می‌کند. برای پی بردن به دلیل و از بین بردن مشکل، پرسشی مطرح می‌شود. نشانگرهای متنی دیگر که در پاسخ وجود دارند، مشتمل اند بر واژه‌های «کمردرد»، «پادرد» و «تنهایی». پس از شناسایی دلیل، طرف دیگر تعامل در پی از بین بردن دلیل و همیاری بر می‌آید. کاربرد واژه‌های غصه، کمردرد، پادرد، هیچ‌کس، تنهایی و کمک در این تعامل، تحلیل‌گر را درباره نوع کنشی که از شخصیت‌ها سر می‌زند آگاه می‌سازد. در سطح گفتمانی، حرف نزدن شخصیت داستان به معنای ناراحتی به شمار می‌آید و نشان می‌دهد در فرهنگ فارسی‌زبانان گفتگو و تعامل با افراد جامعه از اهمیت بالایی برخوردار است. به بیان دیگر، در سطح مفهومی سکوت به عنوان یک کنش غیر کلامی به شمار می‌آید که نشان‌دهنده وجود ناهنجاری در روابط اجتماعی است و افراد جامعه با مشاهده این نشانه، برای یافتن دلیل و از بین بردن آن تلاش می‌کنند. از طرفی، حرف نزدن دیگران با شخصیت داستان (سکوت جامعه در برابر فرد/ نادیده انگاشتن فرد) نیز کنشی غیرعادی و دور از انتظار به شمار می‌آید و در تعامل (۲)، علت ناراحتی شخصیت داستان، این است که تا به حال کسی او را مورد توجه قرار نداده‌است. می‌توان

گفت فعل «حرف زدن» در زبان فارسی با طرح‌واره همدلی و همیاری ارتباط دارد و معانی ضمنی توجه کردن به افراد دیگر، پذیرش از سوی جامعه و دریافت حمایت اجتماعی را می‌رساند.

۵. ۲. تعامل ۲

طرح‌واره فرهنگی کلان: همدلی / طرح‌واره‌های فرهنگی خرد: تنهایی و همیاری

کنش گفتاری: پرسش کردن

کنش کاربردی ۱: [پرسیدن آنچه گوینده فرض می‌کند علت ناراحتی است]

کنش اجرایی: تا حالا کسی با تو حرف زده؟

کنش کاربردی ۲: [ارائه پاسخ منفی به پرسش مطرح‌شده]

کنش اجرایی: گفت: نه، ... نزده و زد زیر گریه.

کنش کاربردی ۳: [دلداری دادن]

کنش اجرایی: گریه نکن! صبر کن. حالا بر می‌گردم.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در سطح فراگفتمانی فعل منفی «حرف نزدن» در متن نشان می‌دهد که مسأله‌ای در روابط اجتماعی بین شخصیت‌های داستان رخ داده‌است. «گریه کردن» نیز یکی دیگر از نشانگرهای متنی است که تحلیل‌گر را به وجود مشکل آگاه می‌کند. در سطح گفتمانی، مورد خطاب واقع نشدن از سوی افراد جامعه به عنوان پیش‌فرضی برای ناراحتی شخصیت داستان به شمار آمده‌است. وی، حرف نزدن افراد دیگر با خودش را به منزله طرد شدن از اجتماع می‌پندارد و به این دلیل کنش نشانگر ناراحتی؛ یعنی گریه کردن را از خود بروز می‌دهد. این تعامل، نشان می‌دهد که برای فارسی‌زبانان داشتن ارتباط کلامی در روابط اجتماعی اهمیت دارد و محقق نشدن آن از جانب دو طرف تعامل نشانگر نوعی ناهنجاری در روابط اجتماعی است.

۵. ۳. تعامل ۳

طرح‌واره فرهنگی کلان: همدلی / طرح‌واره‌های فرهنگی خرد: آزادی خواهی، دیگرخواهی و

پشیمانی

کنش گفتاری: پرسش کردن

کنش کاربردی ۱: [پرسیدن علت ناراحتی]

کنش اجرایی: ای ماهی طلایی! چرا تو آه می‌کشی؟

کنش کاربردی ۲: [ارائه پاسخ به پرسش مطرح‌شده]

کنش اجرایی: وقتی که ماهی توی تور اسیره، دریا دلش می‌گیره.

کنش کاربردی ۳: [بیان تعهد برای از بین بردن علت]

کنش اجرایی: (من قول می‌دهم) که دیگرتور ماهیگیری نمی‌بافم، چون نمی‌خوام دریا دلش بگیره.

«آه کشیدن» یکی از نشانگرهای متنی است که در سطح فراگفتمانی تحلیل‌گر را به وجود مسأله‌ای آگاه می‌کند. کاربرد واژه «اسیر» و فعل «دلش می‌گیره» دلیل مسأله را بیان می‌کنند و الگوی «دیگر... نمی‌(فعل)» نشانگر این پیش‌فرض است که تا کنون از شخصیت داستان به عنوان کنشگر، کنشی سر می‌زده که قصد ترک آن را دارد. این قصد به عنوان یک تعهد مطرح شده است و بیانگر پشیمانی کنش‌گر است. در سطح گفتمانی، آه کشیدن که کنشی غیر کلامی است، به عنوان نشانه وجود مشکل به شمار آمده است. در سطح مفهومی، این طرح‌واره فرهنگی ایجاد شده که آزادی ارزشمند است و فارسی‌زبانان هر کنشی که آزادی افراد جامعه را به مخاطره بیندازد، ناپسند می‌دانند. بنابراین، اگر ناآگاهانه کنشی از آن‌ها سرزده که آزادی را محدود کرده است، نسبت به ترک آن پایبند می‌شوند. به بیان دیگر، این طرح‌واره کلان با دو طرح‌واره خرد دیگر همراه است. در این طرح‌واره، طرح‌واره فرعی آزادی‌خواهی به عنوان مفهومی باارزش درونه‌گیری شده و هر کنشی که آن را به مخاطره بیندازد اشتباه به شمار می‌آید. سرزدن هر نوع اشتباهی که نتیجه آن برگیری آزادی از افراد جامعه باشد، سرانجام، پشیمانی به همراه می‌آورد.

۴.۵. ۴. تعامل

طرح‌واره فرهنگی کلان: همدلی/طرح‌واره‌های فرهنگی خرد: تنهایی و همیاری

کنش گفتاری: پرسش کردن

کنش کاربردی ۱: [پرسیدن دلیل ناراحتی]

کنش اجرایی: بگو مشکلت چیه؟

کنش کاربردی ۲: [ارائه پاسخ به پرسش مطرح‌شده]

کنش اجرایی: تک و تنهام.

کنش کاربردی ۳: [دلداری و تلاش برای از بین بردن علت]

کنش اجرایی: غصه نخور! من و ابر و باد و آتش تو را از تنهایی در می‌آوریم.

پاره‌گفته «مشکلت چیه؟» و فعل «غصه خوردن» در متن به تحلیل‌گر نشانه‌هایی می‌دهد مبنی بر

اینکه شخصیت داستان در شرایطی غیرعادی قرار دارد. بنابراین، از سوی اطرافیان مورد پرسش

قرار می‌گیرد و مشکل خود را آشکار و روشن بیان می‌کند. واژه «تنهایی» به عنوان نشانگری متنی برای بیان علت ناراحتی شخصیت داستانی به کار رفته‌است. در سطح گفتگویی، با این پیش‌فرض که تنهایی دلیلی برای غصه خوردن است، به شخصیت داستانی دلداری و تعهد داده می‌شود که برای رفع مشکل وی، هر یک از اطرافیان به فراخور توانایی کاری انجام خواهند داد. متن این مفهوم را می‌رساند که تنهایی به عنوان طرح‌واره فرهنگی زیربنایی در جامعه فارسی‌زبانان مطلوب نیست و نه تنها افراد از آن دوری می‌کنند؛ بلکه جامعه نیز برای از بین بردن آن تلاش می‌کند.

۵.۵. تعامل ۵

طرح‌واره فرهنگی: تعارف / طرح‌واره‌های فرهنگی خرد: صمیمیت و مهمان‌نوازی

کنش گفتاری: پیشنهاد غذا

کنش کاربردی ۱: [دعوت کردن از فرد مقابل برای صرف غذا]

کنش اجرایی: آهای همسایه، زود بیا پائین تا با هم دانه بخوریم.

کنش کاربردی ۲: [پذیرفتن دعوت بدون دادوستد کلام]

کنش اجرایی: کلاغ (آمد) لب سوراخ لانه نشست.

کنش کاربردی ۳: [دعوت از مهمان برای داخل شدن به لانه]

کنش اجرایی: بیا تو، چرا آن‌جا (دم در) نشسته‌ای؟

در سطح فراگفتگویی به کار رفتن واژه «همسایه»، فعل «خوردن» و پاره‌گفته «چرا دم در نشسته‌ای؟» از نشانگرهای متنی هستند که ذهن تحلیل‌گر را به سمت موقعیتی صمیمی راهنمایی می‌کنند که تعارف در آن شکل می‌گیرد. در سطح گفتگویی، سکوت کلاغ و داخل نرفتن (با وجود پذیرش دعوت همسایه‌اش برای خوردن دانه) این پیش‌فرض را ایجاد می‌کند که شخصیت مورد نظر دارای ویژگی کم‌رویی است. از سویی، یکی از نشانه‌های ادب در جامعه فارسی‌زبانان این است که هنگام تعارفات معمولاً بار اول از پذیرش دعوت پرهیز می‌شود و پس از پافشاری میزبان، پذیرش اتفاق می‌افتد. به بیان دیگر، می‌توان چنین تحلیل کرد که شخصیت داستانی علاوه بر اینکه سعی در رعایت ادب داشته، به دلیل کم‌رویی سکوت کرده و با رفتار غیرکلامی خود آداب تعارف را به جا آورده‌است. در سطح مفهومی، این تعامل شامل طرح‌واره زیربنایی تعارف در زبان فارسی است و به جا آوردن مراحل آن را با توجه به ویژگی‌های شخصیتی افراد درگیر در تعامل و نوع رابطه بین آن‌ها از زبان شخصیت‌ها نقل می‌کند. برای نمونه، این طرح‌واره به یکی از عادات جامعه فارسی‌زبانان به هنگام تعارف اشاره می‌کند که نشستن میهمان در قسمت‌های پائین منزل را بی‌احترامی نسبت به وی به شمار می‌آورند.

۵.۶. تعامل ۶

طرح‌واره فرهنگی: تعارف/طرح‌واره‌های فرهنگی خرد: صمیمیت، مهمان‌نوازی و سپاسگزاری

کنش گفتاری: پیشنهاد غذا

کنش کاربردی ۱: [دعوت کردن از فرد مقابل برای صرف غذا و پافشاری بر دعوت مطرح‌شده]

کنش اجرایی: کجا می‌روی؟ صبر کن! تا آش نخوری نمی‌گذارم بروی!

کنش کاربردی ۲: [پذیرفتن دعوت و تمجید از دست‌پخت میزبان]

کنش اجرایی: (کاسه آش را گرفت و گفت:) به به عجب بویی!

کنش کاربردی ۳: [دعوت به صرف غذا]

کنش اجرایی: نوش جان!

به کار بردن پاره‌گفته‌های «تا آش نخوری نمی‌گذارم بروی!» و «نوش جان!» در متن، نشانه‌هایی ارایه می‌دهد که موقعیت تعارف را ایجاد می‌کند. به بیان دیگر، در سطح فراگفتمانی دو پاره‌گفته به کار رفته‌است که در ایجاد موقعیت تعارف نقش داشته‌اند. آنچه به کلام در نیامده این است که میهمان قصد داشته موقعیت تعارف را ترک کند، زیرا با پاره‌گفته‌های «کجا می‌روی؟» و «صبر کن!» مورد خطاب واقع شده‌است؛ یعنی پیش از مطرح شدن تعارف از سوی میزبان، مهمان با رفتار خود موقعیتی ایجاد کرده که عدم پذیرش تعارف احتمالی را نشان داده‌است. بنابراین، میزبان نسبت به دعوت خود اصرار و پافشاری کرده و مهمان باز هم به طور غیرمستقیم (با رفتار غیرکلامی) تعارف را پذیرفته‌است. بر اساس این زمینه، می‌توان گفت در سطح گفتمانی، فارسی‌زبانان ترجیح می‌دهند هنگام رویارویی با موقعیتی که احتمال تعارف در آن وجود دارد، به گونه‌ای رفتار کنند که پذیرش دعوت بی‌درنگ از سوی آن‌ها نشان داده نشود. با این وجود، پس از پافشاری میزبان تمایل به پذیرش آنچه به آن‌ها تعارف شده را با تعریف و تمجید همراه کرده و از میزبان سپاس‌گزاری می‌کنند. در سطح مفهومی، این تعامل طرح‌واره‌ای متعارف از یک موقعیت تعارف را از مرحله مطرح شدن تا پذیرش آن ایجاد کرده‌است.

۵.۷. تعامل‌های ۷ و ۸

طرح‌واره فرهنگی: تعارف/طرح‌واره فرهنگی خرد: دیگرخواهی، سخاوت و مهمان‌نوازی

کنش گفتاری: پیشنهاد برای به اشتراک گذاشتن آنچه تحت مالکیت فرد است.

کنش کاربردی ۱: [دعوت کردن از مهمان برای استفاده از محل زندگی میزبان به طور مشترک]

کنش اجرایی: (سنجاب گفت:) این گوشه لانه مال من. آن گوشه هم مال تو.

کنش کاربردی ۲: [پذیرفتن دعوت بدون رد و بدل شدن کلام]

کنش اجرایی: (راوی): کلاغ خوشحال شد.

طرح‌واره فرهنگی کلان: رودربایستی / طرح‌واره‌های فرهنگی خرد: شرمندگی، پنهان‌کاری

کنش گفتاری: مطرح کردن مساله تنگی جا با میزبان.

کنش کاربردی ۱: [بیان شرمندگی میهمان و بیان دلیل به شکل پرسش]

کنش اجرایی: (کلاغ) که همه چیز را فهمیده بود، شرمنده کنار سنجاب نشست و گفت: (همسایه

چرا به من نگفتی که جای تنگ شده؟

کنش کاربردی ۲: [پذیرفتن دلیل مطرح شده از سوی میهمان]

کنش اجرایی: (سنجاب خندید و گفت: جایم همیشه تنگ بود.

در سطح فراگفتمانی، میهمان برای دعوت کردن از میزبان و به اشتراک گذاشتن منزل خود با وی، واژه «گوشه» را به کار برده است. به بیان دیگر، میزبان محل زندگی خود را به دو قسمت (گوشه) دسته‌بندی کرده و به میهمان تعارف می‌کند که یک بخش از آن را در اختیار بگیرد. یکی از معانی ضمنی واژه گوشه در زبان فارسی «جای امن» است. میزبان این واژه را انتخاب کرده تا به میهمان خود اطمینان بدهد که در آن قسمت از خانه آرامش وجود دارد و دو همسایه می‌توانند در کنار یک‌دیگر با امنیت زندگی کنند. پس از مدتی، میهمان متوجه می‌شود که محل زندگی میزبان به سبب حضور وی تنگ شده و مشکل به وجود آمده است. بنابراین از پاره گفته «چرا به من نگفتی ...» استفاده می‌کند تا شرمندگی خود را نشان دهد و با نمایاندن بی‌اطلاعی، اشتباه خود را کم‌رنگ کند. میزبان در پاسخ، با بیان پاره گفته «جایم همیشه تنگ بود»، سعی می‌کند شرمندگی میهمان را از بین ببرد. تحلیل این تعامل در سطح گفتمانی، کاربردهای متفاوت سکوت در زبان فارسی را نشان می‌دهد. هنگام پذیرش تعارف از سوی میزبان، میهمان سکوت می‌کند و خوشحالی وی از زبان راوی نقل می‌شود. میزبان نیز نسبت به تنگی جا با میهمان رودربایستی کرده و سکوت می‌کند تا آن‌جا که میهمان، خود به مسأله پی برده و آن را مطرح می‌کند. در سطح مفهومی، دسته‌بندی کردن و به اشتراک گذاشتن محل زندگی با افراد دیگر بخشی از فرهنگ فارسی‌زبانان را در روابط همسایگی و هم‌زیستی نشان می‌دهد؛ به گونه‌ای که گاهی چند نسل از خانواده‌های ایرانی در کنار یک‌دیگر زندگی کرده‌اند. این روابط معمولاً با ویژگی‌هایی همچون رودربایستی و پنهان‌کاری همراه بوده است. همان‌گونه که در این طرح‌واره مشاهده می‌شود، میزبان درباره تنگی جا به دلیل حضور میهمان پنهان‌کاری و نسبت به مطرح کردن آن رودربایستی می‌کند.

۵.۸. تعامل ۹

طرح‌واره فرهنگی: پشیمانی / طرح‌واره‌های فرهنگی خرد: مهمان‌نوازی و تنهایی

کنش گفتاری: به کار بردن کلام خلاف عرف جامعه

کنش کاربردی ۱: [سخن نسنجیده و مخدوش کننده روابط مطلوب اجتماعی]

کنش اجرایی: (در پاسخ به سخن میهمان که گفت: «امشب می‌مانیم، فردا می‌رویم» میزبان فوری و بی فکر گفت:) کاش امروز فردا بود!

کنش کاربردی ۲: [رنجش مهمان از موقعیت کلامی ایجاد شده]

کنش اجرایی: (به نقل از راوی): ... خیلی ناراحت شد. ساکش را برداشت، دست زن و بچه‌اش را گرفت و از خانه بیرون رفت.

کنش کاربردی ۳: [پی بردن به اشتباه، پشیمانی و تلاش برای جبران]

کنش اجرایی: (میزبان به خودش گفت:) کاش دهانت بسته بود!... حالا تنها شدی خوب شد؟ دل پسر و عروست را شکستی خوب شد؟ پاشو راه بیفت برو دنبالشان.

در سطح فراگفتمانی، واژه «کاش» در کنش اجرایی (۱)، نشانگری متنی است که تحلیل‌گر را نسبت به وجود مسأله‌ای در روابط بین شخصیت‌های داستانی آگاه می‌کند. به بیان دیگر، به کار بردن کلامی نسنجیده از سوی میزبان به معنای نارضایتی از حضور مهمانان و بی‌احترامی نسبت به آنان به شمار می‌آید. همین واژه در کنش اجرایی (۳)، نشانگر پشیمانی کنش‌گر است. تکرار دو جمله در قالب پرسشی نشان می‌دهد که شخصیت داستانی نسبت به اشتباه خود آگاه و از کنشی که انجام داده پشیمان است. جمله «پاشو راه بیفت برو دنبالشان» نشان می‌دهد که وی در پی جبران اشتباه برآمده است. در سطح گفتمانی، ترک منزل میزبان بدون رد و بدل شدن کلام بین کنشگران نشانه‌ای از مخدوش شدن روابط مطلوب بین شخصیت‌ها است. در سطح مفهومی، گریز از تنهایی و احترام به مهمان دو مفهوم متعلق به فرهنگ فارسی‌زبانان هستند که در این طرح‌واره درونه‌گیری شده‌اند. به بیان دیگر، این طرح‌واره در الگوی ارتکاب اشتباه کلامی، مخدوش شدن روابط مطلوب، تنها شدن، پی بردن به اشتباه و تلاش برای جبران آن قرار دارد که در بیشتر نمونه‌های بررسی شده، الگویی تکرار شونده است.

۶. نتیجه‌گیری

بررسی گفتگوهای بین شخصیت‌های داستانی در چارچوب زبان‌شناسی فرهنگی، سه طرح‌واره فرهنگی کلان هم‌دلی، تعارف و پشیمانی در زبان فارسی را به دست داد. طرح‌واره هم‌دلی در

تعاملات بررسی شده از الگویی ویژه پیروی می‌کند که در بیشتر تعاملات تکرار شونده است. بر پایه این الگو، از روی کنش‌هایی مانند سکوت یا آه کشیدن، شخصیت‌های داستانی نسبت به وجود مسأله‌ای آگاه می‌شوند و درباره علت آن از کنشگر می‌پرسند. وی، دلیل را به روشنی بیان می‌کند و آن‌ها نسبت به از بین بردن علت با وی همدلی و همیاری می‌کنند. بر پایه این الگو، در فرهنگ فارسی‌زبانان هنگامی که فرد با مسأله‌ای روبه‌رو می‌شود، از طرف جامعه مورد توجه قرار می‌گیرد و افراد جامعه نسبت به حل مشکل او تلاش می‌کنند. معمولاً کنشگر ابتدا نسبت به وجود مسأله پنهان کاری می‌کند و نشانه‌های غیر کلامی مانند سکوت یا آه کشیدن از خود بروز می‌دهد. هر چند، پس از اینکه افراد جامعه از وجود مسأله آگاه شده و درباره دلیل آن از وی می‌پرسند، با پاسخی آشکار روبه‌رو می‌شوند. به بیان دیگر، بین دو سوی تعامل در داستان‌های کودکان نوعی اعتماد وجود دارد که سبب می‌شود شخصیت داستانی از بیان علت طفره نرود. طرح‌واره فرهنگی همدلی طرح‌واره‌ای کلان است که طرح‌واره‌های خرد با مضامین احترام، صمیمیت، خیرخواهی، دلسوزی، آزادی خواهی، تنهایی، سکوت فرد در برابر جامعه و برعکس را در بر می‌گیرد. طرح‌واره فرهنگی تعارف نیز در داستان‌های کودکان الگویی تکرار شونده دارد. الگوی تعارف به این صورت است که ابتدا پیشنهاد کالایی از سوی میزبان مطرح می‌شود. میهمان تلاش می‌کند با کلام یا رفتار غیر کلامی خود به گونه‌ای وانمود کند که دعوت فرد مقابل را نپذیرفته‌است. بار دیگر میزبان دعوت خود را مطرح و بر آن پافشاری می‌کند. در نهایت، دعوت پذیرفته می‌شود و میزبان مورد تعریف و تمجید قرار می‌گیرد. این یافته با توضیح‌های شریفیان درباره طرح‌واره تعارف همگونی دارد و نشان می‌دهد تعارف در ادبیات کودکان و بزرگسالان طرح‌واره‌های یکسان دارد. طرح‌واره فرهنگی پشیمانی نیز از الگویی تکرار شونده پیروی می‌کند؛ اگرچه به عنوان طرح‌واره‌ای فرعی در درون طرح‌واره‌های دیگر نیز درونه‌گیری می‌شود. در الگوی تکرار شونده طرح‌واره پشیمانی، از شخصیت داستانی کنشی کلامی سر می‌زند که رابطه وی را با کنشگران دیگر مخدوش می‌کند و تنهایی را برایش به همراه می‌آورد. با گذشت زمان، در نتیجه رانده شدن از اجتماع یا پی بردن به اشتباه خود پشیمان می‌شود و در پی جبران بر می‌آید. در برخی از موارد امکان جبران اشتباه برایش فراهم می‌شود و در مواردی هم به حسرت گرفتار می‌شود. بررسی تعاملات بین شخصیت‌های داستانی با روش تحلیل فراگفتمانی اهداف کاربردی متفاوت سکوت را در جامعه فارسی‌زبانان نشان داده‌است. سکوت بر روی طیفی از مفاهیم شناختی در تعاملات کاربردهای متفاوتی دارد که ادب، رودربایستی، تردید، پنهان کاری و ناراحتی برخی از آن‌ها هستند. در طرح‌واره‌های فرهنگی به‌دست آمده، تنهایی نیز به عنوان یک طرح‌واره کاربردی فرعی

مطرح شده و با مفاهیم غصه، ناراحتی، پشیمانی و سکوت همراه است. این طرح‌واره فرهنگی تمایل به قرار گرفتن در جمع را به عنوان یک هنجار نشان داده و گوشه‌گیری را ناهنجاری به شمار آورده است. روی هم رفته، با وجود اینکه داستان کودکان در قالب روایت بوده و کنش‌های گفتاری شخصیت‌های داستانی عمدتاً از زبان راوی نقل می‌شوند، اما تحلیل گفت و گوهای بین آن‌ها می‌تواند مفهوم‌سازی‌های فرهنگی جامعه فارسی‌زبانان را بنمایاند که با زبان و جامعه ارتباط دارند. بر پایه یافته‌ها، چارچوب نظری و عملی زبان‌شناسی فرهنگی در تحلیل گفتمان داستانی کودکان کارایی دارد.

فهرست منابع

- اصغری، شیرین، ارسلان گلفام، و فائزه فرازنده‌پور (۱۳۹۷). «بازنمایی نقش مادر در ادبیات کودک بر اساس رویکرد اجتماعی-شناختی و نندایک: مطالعه موردی کتاب مامان کله دودکشی». مجموعه مقالات پنجمین همایش ملی تحلیل گفتمان و کاربردشناسی. به کوشش فردوس آقاگل‌زاده. تهران: نشر نویسه پارسی. صص ۱۱-۳۳.
- خیرآبادی، رضا و معصومه خیرآبادی (۱۳۹۵). «بررسی عناصر انسجام در متون داستانی و شعرهای مجله رشد نوآموز». *زبان پژوهی*. دوره ۸، شماره ۲۱. صص ۳۲-۶۱.
- خیرآبادی، رضا و معصومه خیرآبادی (۱۳۹۶). «تحلیل روابط معنایی واژگان به کار رفته در ادبیات داستانی کودکان ایرانی». *مطالعات ادبیات کودک*. دوره ۸، شماره ۱. صص ۲۳-۴۴.
- سجودی، فرزانه و زهرا قنبری (۱۳۹۱). «بررسی معناشناختی استعاره زمان در داستان‌های کودک به زبان فارسی (گروه‌های سنی الف، ب و ج)». *نقد ادبی*. دوره ۵، شماره ۱۹. صص ۱۳۵-۱۵۶.
- فخر، فرناز (۱۳۹۲). *بررسی زبان‌شناختی ادبیات داستانی کودکان گروه سنی الف، ب و ج*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
- مشایخی، ناهید (۱۳۹۲). *فضاسازی‌های ذهنی در کتاب‌های داستان کودکان در زبان فارسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- نیکویی، علیرضا و شراره باباشکوری (۱۳۹۲). «بازخوانی قصه‌های کودکان بر مبنای مولفه طرح‌واره در رویکرد شناختی». *مطالعات ادبیات کودک*. دوره ۴، شماره ۲. صص ۱۴۹-۱۷۴.
- یزدانی، سارا (۱۳۹۷). «بررسی رده‌شناختی نحوی و معنایی اسامی درون‌مرکز و برون‌مرکز زبان فارسی در داستان‌های کودک و نوجوان». *زبان پژوهی*. دوره ۲۹، شماره ۴. صص ۶۱-۸۱.

References

- Asghari, Sh., Golfam, A., & Farazandepur, F. (2019). Reflection of mother's role in children literature according to social-cognitive approach of Van Dijk: The study of chimney

- head mother as a sample. In F. Aghagholzade (Ed.), *Fifth National Conference of Discourse Analysis and Pragmatics* (pp.11-33). Tehran: Neveeseh Parsi [In Persian].
- Beeman, W. O. (1986). *Language, status and power in Iran advances in semiotics*. Indiana University Press: Bloomington.
- Duranti, A. (2009). The relevance of Husserl's theory to language socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 19(2), 205-226.
- Fakhr, F. (2014). *Linguistic study of children's literature age groups A, B and C* (Master's thesis). Linguistics group, Ferdowsi University, Mashhad, Iran [In Persian].
- Kheirabadi, R., & Kheirabadi, M. (2017a). The study of cohesion markers in children stories and poems of. *Zabanpazhuhi*, 8(21), 32-61 [In Persian].
- Kheirabadi, R., & Kheirabadi, M. (2017b). The Study of the cohesive semantic relations of Words in the literature of Iranian children. *Journal of children's Literature studies (JCLS)*, 8(1), 23-44 [In Persian].
- Mashayekhi, N. (2014). *Space builders in Persian children's stories* (Master's thesis). Isfahan University, Isfahan, Iran [In Persian].
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics: an introduction*. Oxford: Blackwell.
- Nikooyi, A., & Babashakuri, Sh. (2014). Study of schemas in childrens' stories; a cognitive approach. *Journal of Children's Literature Studies (JCLS)*, 4(2), 149-174 [In Persian].
- Sharifian, F., & Tayebi, T. (2017). Perceptions of impoliteness from a cultural Linguistics per-spective. In F. Sharifian (Ed.), *Advances in cultural linguistics* (pp. 389-409), Singapore: Springer Nature.
- Sharifian, F. (2005). The Persian cultural schema of Shekasteh-nafsi: A study of complement responses in Persian and Anglo-Australian speakers. *pragmatic and cognition*, 13(2), 337-361.
- Sharifian, F. (2012). Translation and body-part terms: The case of cheshm 'eye' in Persian. *Journal of Language, Culture and Translation (LCT)*, 1(1), 1-16.
- Sharifian, F. (2016). Cultural pragmatic schemas, pragmemes and practs: A cultural linguistics perspective. In K. Allan, A. Capone A & I. Kecskes(Eds.), *Pragmemes and Theory of Language Use* (pp. 505-519). Cham: Springer.
- Sharifian, F. (2017). *Cultural linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sharifian, F., & Jamarani, M. (2011). Cultural schemas in intercultural communication: A study of the Persian cultural schema of sharmandegi 'being ashamed'. *Intercultural pragmatics*, 8(2), 227-251.
- Sharifian, F., & Tayebi, T. (2017). Perception of (im)politeness and underlying cultural conceptualisations: A study of Persian. *Pragmatics and Society*, 8(2), 31-53.
- Sharifian, Sh. (2003). On cultural conceptualisations. *Journal of Cognition and Culture*, 3(3), 187-207.
- Shirinbakhsh, S., Eslamirasekh, A., & Tavakoli, M. (2011). Persian cultural schema of Ghesmat (fate): The role of age and education. *Asian Culture and History*, 3(1), 144-152.
- Sojoodi, F., & Ghanbari, Z. (2013). Metaphor of time in Persian childrens' books age groups A, B, C: A cognitive approach. *Litersal Critique*, 5(19), 50-70 [In Persian].
- Yazdani, S. (2018). The syntactic and semantic typological study of endocentric and exocentric compound nouns in Iranian children and adolescents' stories. *Journal of Language Research*, 10(29), 61-81 [In Persian].

Cultural Conceptualization in Persian Children's Stories: A Cognitive Study

Masume Kheirabadi¹
Ferdows Aghagolzadeh²
Arsalan Golfam³
Aliye Kord Zaferanlu Kambuziya⁴

Received: 11/03/2019

Accepted: 24/06/2019

Article Type: Research

Abstract

The primary purpose of this research is to study cultural cognition and conceptualizations in Persian stories published for children. The problem of research is to determine which cultural conceptualizations are embedded in the texts of Persian children's stories. The methodological approach taken in this study is based on cultural linguistics. According to Sharifian (2017) cultural linguistics is based on the premise that many aspects of human languages encode cultural conceptualizations. In other words, cultural conceptualizations are embedded in many features of human languages. Cultural linguistics offers both a theoretical and an analytical framework to investigate the cultural conceptualizations underlying the human languages in practice. The theoretical framework of cultural linguistics contains the notion of "cultural cognition", which affords an integrated understanding of the notions of "cognition" and "culture" and the way these two concepts are related to language. This analytical framework provides some useful tools that allow us to examine features of human languages which encode conceptualizations and to analyze the relationship between language and cultural conceptualizations. They contain the three major notions of "cultural schema", "cultural category", and "cultural metaphor". By cultural schemas we mean a culturally constructed subclass of "cognitive schemas" that are an invention of the cognitive sciences. Cultural schemas, which may in some cases encompass subschemas, are instantiated in many aspects of language. Sharifian (2014) believes that cultural schemas capture pools of knowledge that provide the basis for a significant portion of encyclopedic and pragmatic meanings in human languages. Additionally, they provide substantial foundation for the "common ground" i.e., the knowledge shared, or assumed to be shared, by the members of a speech

¹ Phd Candidate in linguistics, Tarbiat Modares University; masurekheirabadi@modares.ac.ir

² Phd in Linguistics, Professor in Department of Linguistics, Faculty Member of Tarbiat Modares University, (corresponding author); aghagolz@modare.ac.ir

³ Phd in Linguistics, Associate professor in Department of Linguistics, Faculty Member of Tarbiat Modares University; golfamar@modares.ac.ir

⁴ Phd in Linguistics, Associate Professor in Department of Linguistics, Faculty Member of Tarbiat Modares University; acord@modare.ac.ir

community. Cultural schemas (and subschemas) include beliefs, norms, rules, and expectations of behaviour as well as values relating to various aspects and components of experience. Members of a cultural group negotiate and renegotiate these schemas and pass them onto later generations. According to Shore (1996), cultural schemas may be instantiated through the use of language, in painting, rituals, and even in silence. Various levels and units of language such as morphosyntactic features, lexical items, speech acts, idioms, metaphors, discourse markers, etc., may be established in cultural schemas. Aspects of language that mainly draw on cultural schemas may expedite intra-cultural communication, while debilitating intercultural communication. Within a cultural group, the communication, which is based on cultural schemas, involves a much more fluid transfer of messages and yields more homogeneous interpretations than the communication which is based on idiosyncratic, individual-based schemas. This research introduces fundamental cultural schemas in the Persian childrens' stories within cultural linguistics analytical framework and analyses the determined schemas within metalinguistic discourse method which is developed by Sharifian and Tayebi (2017a, 2017b). For their analysis of perceptions of (im)politeness in Persian, Sharifian and Tayebi developed an innovative three-tier model consisting metadiscourse analysis level, discourse analysis level, and conceptual analysis level. Metadiscourse analysis focuses on identifying words or expressions frequently used by those participating in interactions describing (im)polite acts. In discourse analysis level, they identified the scenarios that had led to evaluations of (im)politeness. Eventually, in conceptual analysis, they examined the nature of the relationship between the perception and evaluation of (im)politeness and the implicating cultural conceptualizations, as well as the ethnography of related cultural conceptualizations. Some of these may remain unobserved by the interactants in the course of communication.

The statistical sample of this research consisted a corpus of 100 Persian stories published for children of A and B age groups (6-10 years old) during the time span of 1998-2018. Fifty-two interactions have been found in these stories among the characters. Thirty-one cultural schemas showing various cultural themes are identified by putting the interactions of the stories' characters within analytical framework of cultural linguistics. The findings indicate that three major macro schemas of sympathy, *taa'rof* (Iranian art of etiquette) and sense of regret have shown some repetitive schematic patterns which are themselves closely related to sub-schemas of cooperation, freedom seeking, hospitality, formality, and embarrassment. Silence plays an indispensable pragmatic role in macro-schema level and a considerable number of verbal interactions of the stories' characters are closely influenced by this metalinguistic element. Micro schema of solitariness is also embedded within macro schema of sympathy and regret. This consequently has had remarkable effect on verbal and nonverbal interactions of characters. The present study makes several noteworthy contributions to the elicitation of some of cultural schemas in Persian language. These schemas are reflected in common social interactions of children stories. They also enrich the literature relating to children stories. The evidence from this study, mainly the new list of schemas, will serve as a base for further probes in sociological and anthropological studies.

Keywords: Cultural linguistics, Cultural cognition, Cultural conceptualizations, Persian, Children stories

مقایسه ساختار خرد سه فرهنگ انگلیسی به فارسی بر اساس نظریه معناسازی قالبی فیلمور^{۱*}

حمید ورمزیاری^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

نگاه علمی به فرهنگ‌نگاری و دور شدن از فرهنگ‌نگاری سنتی، نیازمند درک عمیق‌تر پژوهشگران این حوزه و همچنین بهره‌گیری از رویکردی موشکافانه‌تر به رویارویی نظریه و عمل در فرهنگ‌نگاری است. یکی از زمینه‌های قابل پژوهش در این حوزه زبان‌شناسی، نقد فرهنگ‌های دوزبانه است. ناگفته پیداست که نقد فرهنگ، می‌تواند زمینه بهبود فرآیند فرهنگ‌نگاری را فراهم سازد که پیامد آن افزایش کارایی این گونه فرهنگ‌ها و در نتیجه بهره‌مندی مطلوب‌تر کاربران خواهد بود. در این راستا، هدف اصلی این نوشتار با روش پژوهش توصیفی-تحلیلی، شناساندن برخی ویژگی‌های ساختار خرد سه فرهنگ دوزبانه بر پایه مقایسه آن‌ها با یک‌دیگر و با فرهنگ پیشرفته زبان‌آموز آکسفورد از دیدگاه

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.27490.1768

^۲ به این وسیله از نکته‌نظرات داورهای محترم و همچنین استادهای گرامی دکتر مصطفی عاصی و دکتر علی محمد

محمدی که به بهبود این نوشتار انجامید، سپاس گزارم.

^۲ دکتری تخصصی ترجمه، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، استادیار مدعو دانشگاه اراک؛

نظریه معناشناسی قالبی چارلز فیلمور است. یافته‌های بررسی، ضعف ساختاربندی پایگانی و تفاوت در برش‌های معنایی، ناهمگونی در اجزای کلام مورد اشاره در هر مدخل، ناسازگاری معانی و معادل‌های ارائه شده با قالب را نشان می‌دهد. مهم‌تر از همه، این یافته‌ها نیاز به بهبود کمی و کیفی سه فرهنگ گسترده پیشرو آریان‌پور، معاصر هزاره و معاصر پویا از جنبه‌ی ارائه‌ی همانند، نمونه و توصیف ظرفیت در مقایسه با فرهنگ مینا را نمایان می‌سازند.

واژه‌های کلیدی: ساختار خرد، معناشناسی قالبی، فرهنگ گسترده پیشرو آریان‌پور، فرهنگ معاصر هزاره، فرهنگ معاصر پویا

۱. مقدمه

فرهنگ‌نگاری دوزبانه، یکی از انواع فرهنگ‌نگاری است. از آن‌جا که مترجم‌ها، کاربران اصلی فرهنگ‌های دوزبانه هستند، کیفیت معادل‌گزینی و در نتیجه فرآیند ترجمه و فرآورده کار مترجم‌ها، با کیفیت ساختار خرد فرهنگ‌های دوزبانه مرتبط است. یکی از چالش‌های اصلی فرهنگ‌نگاری دوزبانه این است که عدم شناخت درست اجزای ساختار خرد از سوی فرهنگ‌نگاران و نیز معادل‌یابی نادرست بدون توجه به کاربرد معادل، سبب عدم یکنواختی ساختار مدخل‌ها می‌شود (Atkins, 2001, p. 1-2) زیرا صرف ارائه معادل واژه‌ها بدون در نظر گرفتن بافت موقعیتی و ارائه معادل در خارج از بافت می‌تواند خطا در معادل‌گزینی را در پی داشته باشد (Atkins, 1992, p. 24). افزون بر این، در نقد فرهنگ که محور نوشتار حاضر است، نیازهای کاربران در مراجعه به فرهنگ لغت باید در نظر گرفته شوند (Hartmann, 1985; quoted from Jafari, 2013, p. 86).

در سیر فرهنگ‌نگاری انگلیسی به فارسی، شاید بتوان قدیمی‌ترین فرهنگ‌ها را فرهنگ سلیمان حمیم و فرهنگ آریان‌پور کاشانی که در دهه ۱۳۴۰ منتشر شدند، دانست (Moradi, 2013). می‌توان گفت پس از این زمان تا دهه‌های اخیر تحول خاصی در زمینه فرهنگ‌نگاری دوزبانه از انگلیسی به فارسی صورت نگرفته و بیشتر کارهای انجام شده به ویرایش دو فرهنگ مورد اشاره محدود شده است. ویراست نخست فرهنگ معاصر در سال ۱۳۷۱ منتشر شد (Bateni, 2007). ده سال پس از آن، فرهنگ معاصر هزاره نخستین بار به چاپ رسید، اگر چه کار تدوین آن از سال ۱۳۶۴ آغاز شده بود (Haghshenas et al., 2005). در نقد فرهنگ‌نگاری سنتی و استمرار آن در ایران، قانع‌ی فرد (Qaneeifard, 2003, p. 33) از پاسخ‌گو نبودن تلاش فرهنگ‌نویسان نسبت به نیازهای روز جامعه سخن می‌گوید. به باور وی دگرگون ساختن

فرهنگ‌نگاری مستلزم بهره‌گیری از رویکردهای نوین است که بی‌تردید متأثر از مبانی علمی نوین‌اند. به بیان دیگر، وجود نظریه کارآمد بنیان کار فرهنگ‌نگاری به شمار می‌آید (Zgusta, 1971; quoted from Swanepoel, 1994, p. 11) که طبیعتاً نظریه‌های معناشناسی واژگانی در این زمینه از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند (Fayyazi, 2017). یک گروه از این نظریه‌ها، در طبقه‌بندی زبان‌شناسی شناختی جای می‌گیرند که نظریه معناشناسی قالبی^۱ چارلز فیلمور^۲ نیز در زمره آنهاست. زبان‌شناسی شناختی می‌تواند در ساختاربندهای مدخل‌ها، معانی و اصطلاح‌های فرهنگ لغت به کار آید (Kövecses & Csábi, 2014).

درباره لزوم بهره‌گیری از نظریه در فرهنگ‌نگاری، همچنین می‌توان به مراحل سه‌گانه فرهنگ‌نگاری تدوین‌شده به وسیله عاصی (Aasi, 1994) اشاره کرد که بر پایه آنها نظریه در مرحله دوم یعنی مرحله طراحی و پس از مرحله سیاست و برنامه‌ریزی قرار دارد. تمامی طرح‌های فرهنگ‌نگاری با تعریف طرح فرهنگ آغاز می‌شوند که این تعریف شامل عناصری مانند معماری، سازماندهی (مطالب) و برنامه تجاری است. یکی از زیرمجموعه‌های عنصر معماری فرهنگ، تعریف ساختار خرد است که ساختار کلی هر مدخل، شیوه لحاظ کردن چندمعنایی و هم‌آوایی واژه‌ها، نمایش علامت‌های ویژه، گنجاندن اطلاعات دانش‌نامه‌ای برای موارد فرهنگ-وابسته و موارد مشابه را در بر می‌گیرد (Honselaar, 2003, p. 323-325).

به بیان کلی، هدف از پژوهش حاضر شناساندن تفاوت ساختارهای خرد فرهنگ‌های انگلیسی به فارسی در مقایسه با یک‌دیگر است. به منظور ارتقای کارکردهای فرهنگ‌های دوزبانه، آگاهی از این تفاوت‌ها می‌تواند برخی نقاط ضعف و قوت فرهنگ‌نگاری انگلیسی به فارسی را به تصویر بکشد و در نتیجه سبب افزایش به‌کارگیری روش‌ها و نظریه‌های جدید در بهبود فرآیند و فرآورده امر فرهنگ‌نگاری شود. می‌توان استدلال کرد که فرهنگ‌های کامل‌تر به رشد زبانی و بهبود ترجمه کمک می‌کنند و در مقابل رشد و اصلاح زبانی، خود زمینه تقویت و تکامل فرهنگ‌ها و فرهنگ‌نگاری را فراهم می‌کند. تا جایی که نگارنده آگاهی دارد مقایسه فرهنگ‌های انگلیسی به فارسی در چارچوب نظریه معناشناسی قالبی چارلز فیلمور تاکنون انجام نشده است. این واقعیت، ضرورت اجرای پژوهش حاضر را با هدف از بین بردن این کاستی نشان می‌دهد.

با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به دو پرسش زیر است: نخست اینکه، چه شباهت‌ها و تفاوت‌هایی میان سه فرهنگ دوزبانه انگلیسی به فارسی شامل گسترده پیشرو

¹ frame semantics

² Charles J. Fillmore

آریان پور، معاصر هزاره و معاصر پویا^۱ از نظر ساختار خرد در چارچوب نظریه معناسازی قالبی فیلمور وجود دارد؟ دوم آنکه، آگاهی از آن‌ها چه نقشی را در کاربرد هر فرهنگ به وسیله مترجم‌ها، ویرایش فرهنگ‌های مورد اشاره و به طور کلی فرهنگ‌نگاری می‌تواند به جای آورد؟

۲. پیشینه پژوهش

سوینپوئل (Swanepoel, 1994, p. 17) بر آن است که بر خلاف وجود نظریه‌های معناساختی واژگانی، برخی پرسش‌های پیچیده در امر فرهنگ‌نگاری همچنان بدون پاسخ باقی مانده‌اند که بخشی از آن‌ها با مفهوم چندمعنایی در ارتباط‌اند. نظریه معناسازی قالبی می‌تواند به پرسش‌های سوینپوئل (همان) پاسخ دهد. در ادامه برخی از پرسش‌های او آورده شده‌است؛ نخست اینکه، معیار و مبنای تعیین‌کننده معنا^۲ در فرهنگ و در مقوله واژگانی چه باید باشد؟ دوم آنکه، کدام معانی و چه تعداد از آن‌ها باید در یک مقوله واژگانی ویژه از هم مجزا شوند؟ سوم اینکه، مناسب‌ترین ساختار معناها، ساختاربندی تخت^۳ است یا ساختاربندی پایگانی^۴؟ که در مورد نخست، همه معانی هم‌تراز هم چیده می‌شوند ولی در حالت دوم، خیر. به این معنا که برخی معانی زیر مجموعه معانی دیگر قرار می‌گیرند و در صورتی که پاسخ این پرسش ساختاربندی پایگانی است، عمق و نحوه این چینش پایگانی باید چگونه باشد؟

در مورد اهمیت نکته اخیر، یعنی ترتیب معانی در ساختمان مدخل، العجمی (Al-Ajmi, 2002) پژوهشی بر روی کاربران فرهنگ‌های انگلیسی-عربی انجام داد. وی در بررسی خود نشان داد که طولانی بودن اطلاعات موجود در مدخل و قرار گرفتن معناهاى مورد نیاز با فاصله از معانی استخراجی توسط کاربران با موفقیت آن‌ها ارتباطی وارونه دارد. به بیان دیگر، معانی‌ای که بر پایه ساختار پایگانی ابتدای مدخل قرار دارند، توجه کاربر را بیشتر به خود جلب می‌کنند (Gouws, 1993; qouted from Steyn, 2004, p. 290).

از جمله موارد به کارگیری نظریه معناسازی قالبی در بهبود فرهنگ‌های دوزبانه، می‌توان به پایگاه داده‌های واژگانی-معنایی کالینز-رابرت^۵ اشاره کرد. این پایگاه داده‌ها به وسیله فانتیل (Fontenelle, 2009) برای جفت زبان انگلیسی-فرانسه تهیه شد که از نقش‌های واژگانی

^۱ در برخی از بخش‌های این نوشتار، برای ایجاز در کلام، عناوین مختصر فرهنگ آریان پور، فرهنگ هزاره و فرهنگ پویا در اشاره به هر یک از این سه فرهنگ به کار رفته‌است.

^۲ sense

^۳ flat structuring

^۴ hierarchical structuring

^۵ Collins-Robert

ایگور ملچوک^۱ در چارچوب دیدگاه نظریه قالبی بهره می‌برد. همچنین، پیمنتال (همان) از معناشناسی قالبی برای طراحی یک منبع واژگانی اینترنتی دوزبانه (پرتغالی-انگلیسی) در حوزه واژگان حقوقی بهره گرفته است (Pimental, 2015). یکی از پژوهش‌هایی که با چارچوب معناشناسی قالبی به بررسی فرهنگ‌های دوزبانه پرداخته، پژوهش بیکر (Baker, 1999; qouted from Mousavi, 2019) است که کاستی اصلی فرهنگ‌های دوزبانه را در از دست رفتن اطلاعات زبانی و بسنده کردن به معادل‌های فشرده می‌داند.

در بافت فرهنگ‌های فارسی، اصلانی و همکاران (Aslani et al., 2003) در مقاله خود پنج فرهنگ یک‌زبانه فارسی را در چارچوب نظریه زبان‌شناسی قالبی مقایسه کرده‌اند. آن‌ها سه قالب «COMMERCIAL TRANSACTION»، «EXAMINATION» و «REQUEST» را برگزیده و مدخل‌های مشترک را در فرهنگ‌های فارسی عمید، انواری، دهخدا، معین و صدری / فشار تطابق داده‌اند. مبنای مقایسه این فرهنگ‌ها، فرهنگ پیشرفته زبان‌آموز آکسفورد^۲ است. نتیجه کلی پژوهش آن‌ها نمایانگر نبود کلی‌نظام‌مندی و جامعیت توصیف، در تحلیل فرهنگ‌های تک‌زبانه فارسی است. در این زمینه، یافته‌های جزئی به‌دست آمده مشتمل اند بر نبود مدخل برای برخی عناصر واژگانی، تعلق نداشتن برخی مدخل‌ها به قالب‌های انتخابی، وجود اطلاعات محدود درباره مولفه‌های ساختار خرد. با توجه به پیشینه مورد اشاره، پژوهش حاضر از جنبه مقایسه ساختار خرد فرهنگ‌های دوزبانه انگلیسی به فارسی با رویکرد معناشناسی قالبی، بدیع است.

۳. مبانی نظری پژوهش

معناشناسی قالبی که به رویکرد واژه-محور (در مقابل رویکرد جمله-محور) در معناشناسی تعلق دارد (Gandomkar, 2014)، در سال ۱۹۷۵ منتشر شد و روند تکاملی آن تا سال‌های اخیر نیز ادامه داشته است. نظریه معناشناسی قالبی، بر خلاف قدمت نسبی آن، به تازگی مورد توجه بسیاری، در حوزه‌های برجسب‌گذاری معنایی^۳ و تهیه فرهنگ‌های پیکره-محور^۴ قرار گرفته است (Fontenelle, 2009, p. 38). این نظریه بخش اصلی پروژه عظیم دانشگاه برکلی با نام پروژه شبکه قالب^۵ به شمار می‌آید که در سال ۱۹۹۷ با زبان انگلیسی شروع شد و در پی توصیف معانی واژه‌ها به کمک سرنخ‌های موجود در پیکره است (Boas, 2009, p. 16; Fontenelle,)

¹ Igor Mel'čuk

² Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)

³ semantic tagging

⁴ corpus-based dictionary

⁵ FrameNet

38, p. 2009). البته معناشناسی قالبی فقط به توصیف معانی واژه‌ها محدود نمی‌شود و «عبارات واژگانی شده و برخی ساخت‌های دستوری خاص» (Gandomkar, 2014, p. 123) را نیز در بر می‌گیرد. نظریه شبکه قالب در اصل به شناخت ویژگی‌های نحوی واژه‌ها کمک می‌کند که بی‌تردید در زمینه فرهنگ‌نگاری از اهمیت بسیاری برخوردارند.

بر پایه مفهوم قالب فیلمور، وقتی انسان‌ها با موقعیت‌های مشخص روبه‌رو می‌شوند، می‌توانند از واژگان ذهنی شخصی خود قالب‌هایی را تداعی کنند که در فهم آن موقعیت‌ها به آن‌ها کمک کند. واژه‌ها نیز می‌توانند به واسطه ربط قراردادی‌شان با آن موقعیت‌ها تداعی‌کننده قالب‌ها باشند (Andor, 2010, p. 158). در این دیدگاه، «واژه‌ها معرف مقوله‌بندی تجربیات هستند و هر یک از این مقوله‌بندی‌ها به واسطه موقعیتی انگیزشی که در پس زمینه‌ای از دانش و تجربه قرار دارند برجسته می‌شوند» (Fayyazi, 2017, p. 137). همان‌گونه که روخو لویز (Rojo López, 2002) اشاره می‌کند، فیلمور دو واژه انگلیسی «shore» و «coast» را که بر مدلول عینی یکسانی دلالت می‌کنند، برای توضیح تفاوت مفهوم‌سازی‌های^۱ موقعیتی واژه به کار می‌برد؛ واژه نخست یعنی «shore» تداعی‌کننده حوزه معنایی^۲ «آب» (نگاه از سمت دریا یا دریاچه) است. این در حالی است که واژه «coast» حوزه معنایی «خشکی» (نگاه از سمت خشکی) را تداعی می‌کند (Rojo López, 2002, p. 314).

تفاوت شبکه قالب با سایر رویکردهای توصیف واژگانی^۳ نظیر شبکه واژه^۴ در این است که شبکه قالب از قالب‌های معنایی^۵ یعنی واحدهای سازمان‌دهنده بزرگ‌تر از واژه استفاده می‌کند (Boas, 2009, p. 20). فرهنگ‌نگاران عضو شبکه قالب با ثبت الگوهای ترکیب واژه در پیکره، توصیف‌های ظرفیت^۶ واژگان را ارائه می‌دهند و نرم‌افزارهایی با قابلیت استخراج اطلاعات پیشینه درباره واژگان می‌سازند (Narayanan et al., 2003, p. 773). ویژگی دیگر این پروژه این است که هر معنا از واژه به مجموعه‌ای از جمله‌های مستخرج از پیکره مرتبط می‌شود که با اطلاعات معنایی قالب شرح داده شده‌اند (Fontenelle, 2009, p. 38). در معناشناسی قالبی، فیلمور بر آن بود تا قالب جای مفاهیمی مانند «صحنه»^۷، «سناریو»^۸، «میم»^۹، «طرح‌واره»^۱ و

¹ conceptualization

² semantic field

³ lexical description

⁴ WordNet

⁵ semantic frames

⁶ valence (valency)

⁷ scene

⁸ scenario

⁹ meme

مفاهیم دیگر که تا پیش از آن مطرح بودند، را بگیرد (Fillmore & Baker, 2010; Fillmore, 1982). به طور خلاصه، تفاوت رویکرد فیلمور با سایر نظریه‌های معنای واژگانی در این است که بر مبنای زمینه‌های دانش مشترک (قالب‌های معنایی) قرار دارد که معنای واژه‌ها در مقایسه با آن‌ها تفسیر می‌شوند. در این رویکرد، «واژه‌ها یا معانی واژه مستقیم، به صورت واژه به واژه، با یک‌دیگر در ارتباط نیستند بلکه تنها راه اتصالشان از طریق قالب‌های زمینه‌ای مشترک و دلالت به شیوه‌ای است که در آن معانی آن‌ها ارکان خاصی از چنین قالب‌هایی را برجسته می‌سازد» (Boas, 2005a, p. 7-8).

هر چند، بر پایه استدلال گیرارتنس (Geeraerts, 2009, p. 223)، این تصور از معنا ذاتاً دانش‌نامه‌گونه است. برای توضیح واقعیت‌هایی همچون پژوهش لهرر (Lehrer, 1992; quoted from Geeraerts, 2009) در بحث شیوه نام‌گذاری، که نمایانگر ناکافی بودن حوزه‌های واژگانی در بیان علت موفقیت نام‌ها است، حتی در نظر گرفتن دیدگاهی کلی‌تر به سازماندهی معنایی ضروری است. به تعبیر موردیک (Moerdijk, 2003, p. 291)، معنای واژگانی در معناشناسی قالبی، مفهومی فرض می‌شود که دو ویژگی دارد: نخست ویژگی ذاتی خود و دوم ویژگی تعریف‌شده در ارتباط با سایر مفاهیم. قالب، بازنمایاننده دانش کلیشه‌ای گویشور نسبت به مفاهیمی است که واژه‌های ارجاعی با آن مفاهیم در ارتباط‌اند. به این ترتیب، می‌توان ارتباط نظریه قالب را با فرهنگ‌نگاری روشن‌تر دریافت. چرا که در تدوین فرهنگ هم هر واژه از زوایای گوناگون مهم است و هم نوع ارتباط واژه‌ها با یک‌دیگر اهمیت دارد.

اتکینز (Atkins, 2001) معتقد است نظریه معناشناسی قالبی فیلمور مفیدترین چارچوب نظری را در اختیار فرهنگ‌نگاران قرار می‌دهد. او کاربردهای این نظریه در فرهنگ‌نگاری را نه تنها محدود به تحلیل داده‌ها، انتخاب از بین داده‌ها و ترجمه از زبان مبدأ، می‌داند بلکه در پیوند با نمایاندن روابط معنایی میان واژه‌های چندمعنا می‌داند. همچنین، به بیان اتکینز و راندل (Atkins & Rundell, 2008, p. 149) فرهنگ‌های یک‌زبانانه زبان آموز عمدتاً بر مبنای این نظریه تدوین می‌گردند. نظریه معناشناسی قالبی در تحلیل معنای واژه‌ها و ارزیابی مدخل‌ها در فرهنگ‌های دوزبانه با استفاده از پیکره‌های زبانی برای نمونه در پژوهش زین‌الدین و همکاران (Zainudin et al., 2014a) به کار رفته است. در واقع، ارزیابی معانی و تمایز آن‌ها با نگاه کردن به تناسب بین قالب و معنی امکان‌پذیر است. در پیوند با کاربرد معناشناسی قالبی در مدخل‌گزینی می‌توان به نتیجه پژوهش زین‌الدین و همکاران (Zainudin et al., 2014b) اشاره

¹ schema

کرد. بر پایه این اثر، با استفاده از اطلاعاتی که از قالب‌ها درباره واحدهای معنایی به دست می‌آید می‌توان معادل‌های انگلیسی در مدخل فرهنگ مالایی-انگلیسی پیشنهاد کرد که در بازسازماندهی نظام مند مدخل نقش دارد. تقطیع مبتنی بر معناسازی قالبی^۱ که در زبان‌شناسی رایانشی^۲ جایگاه ویژه‌ای دارد، نیز از موارد کاربرد این نظریه به شمار می‌آید.

فیلمور و اتکینز (Fillmore & Atkins, 1992) از معناسازی قالبی در توضیح کاربردهای فعل «RISK» بر حسب نمودهای نحوی گوناگون ارکان آن در قالب‌های معنایی استفاده کردند. در واقع، آن‌ها معتقدند مفهوم قالب امکان‌بازنگری در ایده چندمعنایی را ممکن می‌سازد (Fillmore & Atkins, 1992, p. 101)؛ به این ترتیب که قابلیت بیان معانی مرتبط در قالب یک‌دیگر و توصیف آن‌ها در ارتباط با قالبی واحد ممکن است. به این معنا که با روی آوردن به مبنای مفهومی قالبی واحد تفاوت‌های نمود نحوی^۳ را می‌توان به خوبی توصیف کرد (Boas, 2005, p. 143). دالپاناگیوتی (Dalpanagioti, 2018) نیز در کنار چند نظریه دیگر از معناسازی قالبی فیلمور به منظور تسهیل وظیفه تثبیت معانی واحدهای واژگانی و توصیف کاربرد و فراهم کردن تعریف برای آن‌ها در تهیه مدخل برای فعل چندمعنای «stagger» بهره برده‌است.

۳.۱. ساختار خرد

به ساختار درونی هر مدخل، ساختار خرد گفته می‌شود. دیدگاه‌های گوناگونی در پیوند با ارکان ساختار خرد فرهنگ‌های دوزبانه وجود دارد. برای نمونه، زگوستا (Zgusta, 1971; quoted from Klapicová, 2005, p. 60) واژه مدخل به شکل متعارف آن، اطلاعات دستور زبانی، تلفظ، معادل‌های متعارف واژه در زبان مقصد، اطلاعات دانش‌نامه‌ای و ریشه‌شناسی را از جمله مواردی می‌داند که باید در ساختمان ساختار خرد گنجانده شوند. لاندو (Landau, 1989; quoted from Klapicová, 2005, p. 60) نیز گنجانیدن ترجمه واژه، اطلاعات دستور زبانی، نحوی و معنایی، راهنمای کاربرد، اصطلاحات علمی، راهنمای املاء و اشکال دیگر املائی واژه، تلفظ، و فشردگی هر مدخل را برخی از ارکان مهم ساختار خرد می‌داند. هینش و اومناکا (Haensch & Omeñaca, 2004; quoted from Klapicová, 2005, p. 61) ساختار خرد را متشکل از مواردی مانند اجزای کلام، تلفظ و تکیه، ویژگی‌های افعال همچون

¹ frame-semantic parsing

² computational linguistics

³ syntactic realization

گذرایی و ناگذرایی و در شکل ایده‌آل آن توصیف ظرفیت افعال، اشاره به محدودیت‌های کاربرد و مثال از کاربرد واژه به شمار می‌آورند. هر چند از نظر ظرفیت باید بین فرهنگ‌های ویژه ظرفیت^۱ و فرهنگ زبان‌آموز تمایزی در نظر گرفت و در فرهنگ‌های عمومی زبان‌آموز، توصیف ظرفیت ابزاری برای تولید زبانی است (Granger & Paquot, 2010, p. 127). در نهایت، جعفری (Jafari, 2013, p. 89-90) علاوه بر برخی از مؤلفه‌های مورد اشاره در دیدگاه‌های سه پژوهشگر دیگر، چگونگی آرایش تفکیک‌های معنایی، باهم‌آیی‌ها، اصطلاح‌ها، اطلاعات تصریفی و نحوه ارائه هم‌معنایی‌ها و متضادها را بخشی از ساختار خرد قلمداد می‌کند. بی‌شک، کمتر فرهنگ لغت و نیز کمتر پژوهشی در زمینه نقد ساختار خرد را می‌توان یافت که تمام ارکان ساختار خرد که در این بخش به آن‌ها اشاره شد، در برگیرد. از سوی دیگر، به علت عدم وجود اطلاعات کافی در مدخل فرهنگ است که سبک‌های جدید در ساختمان ساختار خرد به وجود می‌آیند (Litkowski, 1978).

۴. روش پژوهش

در اجرای پژوهش حاضر از روش توصیفی-تحلیلی در چارچوب نظریه معناشناسی قالبی فیلمور با مراحل زیر بهره گرفته شده است:

نخست- انتخاب قالب‌های مورد نظر. قالب‌های انتخابی عبارت‌اند از «MOTION» و «KINSHIP». تهیه فهرستی از واژه‌هایی (در این پژوهش فقط فعل‌ها و اسم‌ها) که دست کم یکی از معانی آن‌ها تداعی‌کننده یکی از دو قالب مورد نظر است. بر اساس واحدهای واژگانی فهرست شده در پایگاه شبکه قالب دانشگاه برکلی، ۱۷ مدخل برای قالب‌های اشاره شده در مرحله ۱ (شامل ۶ مدخل برای قالب «MOTION» و ۱۱ مدخل برای قالب «KINSHIP») انتخاب گردید. لازم به یادآوری است واحدهای واژگانی قالب اول همگی فعل و واحدهای واژگانی قالب دوم همگی اسم هستند. بنابراین، در مواردی که مدخل انتخابی نقشی بیش از اسم و فعل داشت، فقط همین دو مقوله دستوری مدنظر و مورد بررسی قرار گرفت. هر چند می‌توان تغییر در هویت دستوری به واسطه قالب‌هایی که واژه‌ها تداعی می‌کنند را نیز بررسی کرد که در نوشتار حاضر مورد توجه نبود.

دوم- مقایسه واژه‌های استخراج شده در مرحله پیشین در سه فرهنگ انگلیسی به فارسی. مقوله‌های انتخابی برای مقایسه در ساختار خرد مدخل‌های برگزیده مشتمل‌اند بر همانند، مثال، اجزای کلام،

¹ valency dictionaries

تصریف، هم‌معنایی/تضاد، تعداد معانی، تعداد معادل و توصیف ظرفیت. از آن‌جا که توصیف ظرفیت اغلب به افعال اختصاص دارد، بررسی آن در واژه‌های مرتبط با قالب «KINSHIP» انجام نشد.

سوم- مقایسه واژه‌های مستخرج با مبنای مقایسه یعنی فرهنگ انگلیسی زبان آموز پیشرفته آکسفورد ویراست سال ۲۰۰۲
چهارم- تحلیل کمی و کیفی یافته‌ها

۱.۴. پیکره

پیکره انتخابی برای تحلیل در پژوهش حاضر متشکل از سه فرهنگ پرکاربر انگلیسی بود که از این قرارند؛ نخست، فرهنگ گسترده پیشرو آریان‌پور (Aryanpur Kashani, 2000) (تدوین منوچهر آریان‌پور کاشانی، سال انتشار: ۱۳۷۹). دوم، فرهنگ معاصر هزاره (Haghshenas et al., 2005) (تدوین علی محمد حق‌شناس، حسین سامعی، و نرگس انتخابی، سال انتشار: ۱۳۸۴). سوم، فرهنگ معاصر پویا (Bateni, 2007) (تدوین محمد رضا باطنی و دستیاران، سال انتشار: ۱۳۸۶)

۵. تحلیل داده‌ها

نتایج مقایسه واژه‌های انتخابی در چهار فرهنگ مورد نظر در دو جدول (۱) و (۲) آمده‌است. در این جدول‌ها «NA (Not Applicable)»، به معنی صدق نکردن است. همچنین نشانه «+» به معنی وجود و «-» به منزله عدم وجود است. از آن‌جا که پس از بررسی اولیه معلوم گردید در تمام فرهنگ‌های مورد بررسی «اجزای کلام» آمده‌است، این مقوله در مقوله‌های ارائه شده در جدول‌ها قرار نگرفت. هر چند باید اشاره کرد که در برخی مدخل‌ها مانند «travel» و «relative» تطابق میان فرهنگ مبنا و فرهنگ‌های پیکره وجود دارد. به این معنا که اگر فرهنگ مبنا اسم، فعل و صفت را در یک مدخل گنجانده، فرهنگ‌های دیگر هم به همین شکل عمل کرده‌اند. این در حالی است که در برخی مدخل‌ها این تطابق به چشم نمی‌خورد. برای نمونه، واژه «move» در دو فرهنگ هزاره و پویا دو مدخل جداگانه (فعل و اسم) دارد، اما در فرهنگ آریان‌پور همچون فرهنگ مبنا فعل و اسم این واژه در یک مدخل گنجانده شده‌است. بر خلاف فرهنگ مبنا، این دو جزء کلام از هم تفکیک و مشخص نشده‌اند.

نکته دیگر این است که در برخی موارد، بخشی از همایندهای واژه مفروض در فرهنگ‌های پیکره و به میزان بیشتر در فرهنگ مبنا در قالب مثال‌های ارائه شده قابل مشاهده و استنباط است. هر

چند، به طور ویژه، هیچ از فرهنگ‌ها بخشی را به این مقوله اختصاص نداده‌اند. برای نمونه، مدخل «parent» در فرهنگ پویا اطلاعاتی درباره هم‌آیندهای این واژه در اختیار کاربر نمی‌گذارد و مثالی هم ارائه نکرده‌است. این در حالی است که در فرهنگ آریان‌پور دو نمونه اشاره‌شده چندان به اطلاعات کاربر پیرامون هم‌آیندهای انگلیسی و فارسی این واژه نمی‌افزاید و در فرهنگ هزاره هم‌آیند «become parents» در قالب نمونه در اختیار کاربر قرار گرفته‌است. هر چند، فرهنگ مینا هم با مثال و هم سه معنا، واژه را معین کرده و هم به کمک مثال و ارجاع به برخی اصطلاحات مرتبط مانند «single parent» به کاربر در درک بهتر معنا و هم‌نشینی واژه کمک می‌کند. با این وجود، مشخص بودن حوزه کاربرد هر مفهوم از واژه که تقریباً در دو فرهنگ هزاره و آریان‌پور و به نسبت کمتر در فرهنگ پویا به چشم می‌خورد، احتمالاً برخی هم‌آیندهای احتمالی واژه‌ها را برای کاربران فرهنگ متداعی می‌کند. گنجاندن مثال از پیکره‌های فارسی، در صورت وجود، می‌توانست کارایی هر یک از این فرهنگ‌ها را افزایش دهد. درباره «مثال» باید اشاره کرد که بیشتر مثال‌های فرهنگ پویا مربوط به اصطلاحات یا فعل‌های چندبخشی (مانند «as a child» در مدخل «child») در هر مدخل است. برای فراهم شدن امکان مقایسه دقیق‌تر، یافته‌های ارائه‌شده در این بخش مثال‌های هر مدخل برای اصطلاح‌ها و افعال چندبخشی را شامل نمی‌شود. چرا که اصطلاح‌ها و افعال چندبخشی به‌ویژه مورد توجه دو فرهنگ هزاره و پویا قرار گرفته‌اند و دوم اینکه انتخاب‌های این دو فرهنگ در این زمینه تفاوت‌های چشم‌گیری دارد.

در نهایت، در پیوند با «توصیف ظرفیت»، بررسی واژه‌های قالب «MOTION» یافته‌ای را نشان می‌دهد؛ با وجود اینکه فرهنگ مینا به «توصیف ظرفیت» توجه کرده‌است، در بین سه فرهنگ پیکره فقط فرهنگ هزاره تا اندازه‌ای با جداسازی میان گذرا و ناگذرا بودن افعال، که به نوعی با بحث ظرفیت مرتبط است، آن را در ساختار خرد هر مدخل مورد توجه قرار داده‌است. همچنین، در فرهنگ هزاره و تا حدودی در فرهنگ آریان‌پور توضیح‌های داخل پرانتز و قلاب بیشتری برای معانی مختلف واژه‌ها نسبت به فرهنگ پویا دیده می‌شود. برای نمونه، در مدخل «move» در فرهنگ هزاره ۹ مورد، در فرهنگ آریان‌پور ۷ و در فرهنگ پویا ۵ مورد پرانتز و/یا قلاب به کار رفته‌است. گرایش فرهنگ آریان‌پور به ارائه توضیح‌های بلندتر تا سطح جمله‌واره/جمله (مانند در پارلمان یا هر جا که بحث و مشاوره و سپس رأی‌گیری می‌شود در مدخل «move») نیز در نوع خود شایان توجه است. بخشی از این توضیح‌ها با توجه به ارکان هر قالب نوع کاربرد واژه در ترکیب و معانی گوناگون را تا اندازه‌ای روشن می‌سازند. روی هم‌رفته، از ۹ مقوله مورد مقایسه، یافته‌های ۵ مقوله در قالب جدول ارائه گردید.

جدول ۱: قالب MOTION

مدخل	فرهنگ	مثال	تصرف	ترادف/ تضاد	تعداد معانی	تعداد معادل
move	آریان پور	۴	+	-	۱۰	۲۳
	هزاره	۱۱	-	-	۱۸	۶۵
	پویا	۱۴	-	-	۱۹	۳۵
	OALD	۲۷	-	+	۱۰	NA
Travel	آریان پور	۲	+	-	۹	۲۵
	هزاره	۱	-	-	۷	۱۴
	پویا	۲	-	-	۵	۹
	OALD	۱۴	+	-	۶	NA
Drift	آریان پور	۱	-	-	۴	۱۶
	هزاره	۱	+	-	۵	۱۹
	پویا	۰	-	-	۸	۱۵
	OALD	۱۴	+	-	۶	NA
Go	آریان پور	۱۰	+	-	۲۷	۴۰
	هزاره	۶	+	-	۱۸	۷۳
	پویا	۰	-	-	۲۵	۴۰
	OALD	۸۶	+	-	۳۵	NA
Fly	آریان پور	۱	+	-	۹	۲۳
	هزاره	۰	+	-	۸	۳۲
	پویا	۱	-	-	۱۳	۲۷
	OALD	۲۸	+	-	۱۵	NA
Come	آریان پور	۳	+	-	۱۵	۲۵
	هزاره	۱	+	-	۹	۲۶
	پویا	۰	-	-	۱۴	۱۶
	OALD	۵۲	+	-	۱۵	NA

جدول ۲: قالب KINSHIP

مدخل	فرهنگ	مثال	تصرف	ترادف/ تضاد	تعداد معانی	تعداد معادل
father	آریان پور	۱	-	-	۱۲	۲۶
	هزاره	۰	-	-	۶	۲۶
	پویا	۰	-	-	۳	۵
	OALD	۱۱	-	-	۵	NA
mother	آریان پور	۱	-	-	۹	۲۱
	هزاره	۰	-	-	۵	۷
	پویا	۰	-	-	۴	۷
	OALD	۷	-	-	۲	NA
child	آریان پور	۰	+	-	۶	۲۰
	هزاره	۱	+	-	۳	۱۲
	پویا	۴	-	-	۵	۱۰
	OALD	۱۰	+	-	۴	NA
Family	آریان پور	۰	+	-	۷	۲۱
	هزاره	۲	-	-	۶	۱۹
	پویا	۵	-	-	۸	۱۲
	OALD	۱۸	-	-	۵	NA

مدخل	فرهنگ	مثال	تصريف	ترادف/ تضاد	تعداد معاني	تعداد معادل
Parent	آريان پور	۲	-	-	۳	۱۲
	هزاره	۱	-	-	۴	۱۲
	پويا	۰	-	-	۵	۹
	OALD	۶	-	-	۳	NA
Brother	آريان پور	۰	+	-	۶	۱۳
	هزاره	۰	-	-	۲	۴
	پويا	۰	-	-	۶	۶
	OALD	۱۳	-	-	۵	NA
sister	آريان پور	۱	-	-	۹	۱۴
	هزاره	۰	-	-	۶	۱۲
	پويا	۰	-	-	۳	۶
	OALD	۱۱	-	-	۷	NA
Relative	آريان پور	۱	-	-	۱	۴
	هزاره	۰	-	-	۱	۵
	پويا	۰	-	-	۱	۱
	OALD	۳	-	+	۲	NA
sibling	آريان پور	۰	-	-	۱	۴
	هزاره	۱	-	-	۱	۴
	پويا	۱	-	-	۱	۳
	OALD	۲	-	-	۱	NA
Son	آريان پور	۲	-	-	۶	۹
	هزاره	۰	-	-	۳	۶
	پويا	۰	-	-	۲	۳
	OALD	۷	-	-	۵	NA
daughter	آريان پور	۱	-	-	۶	۸
	هزاره	۰	-	-	۱	۱
	پويا	۰	-	-	۳	۳
	OALD	۰	-	-	۱	NA

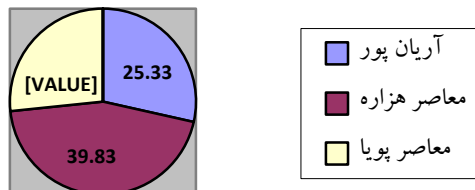
از جنبه وجود «مثال»، در مقايسه با فرهنگ آکسفورد که در تمامی مدخل‌های مورد بررسی مثال‌های گوناگونی وجود دارد، سه فرهنگ پیکره کمابیش با وضعیتی مشابه تعداد مثال‌هایشان در مقايسه با فرهنگ مبنا بسیار کم است. همچنین، بخشی از مثال‌ها بیشتر در فرهنگ هزاره بدون معادل فارسی ارائه شده‌اند. علاوه بر این، گرایش به ارائه مثال برای اصطلاح‌ها و فعل‌های چند قسمتی در هر سه فرهنگ به چشم می‌خورد. از جنبه کمی، در حالی که برای هر مدخل از قالب-های «MOTION» و «KINSHIP» در فرهنگ آکسفورد و به طور میانگین به ترتیب ۳۶/۸۳ و ۸ مثال وجود دارد. این آمار به ترتیب برای فرهنگ‌های آريان پور، هزاره و پويا تنها ۳/۵، ۳/۳۳ و ۲/۸۳ برای قالب اول و ۰/۸۱، ۰/۴۵ و ۰/۹ برای قالب دوم است که اختلاف آشکاری را به تصویر می‌کشد.

از جنبه «تصریف» با مراجعه به دو جدول (۱) و (۲) می‌توان دریافت که فرهنگ آریان‌پور وضعیت بهتری دارد. پس از آن فرهنگ هزاره قرار دارد. البته حتی فرهنگ مبنای این مقایسه خود تنها در برخی موارد به اشکال تصریفی در مدخل‌ها اشاره کرده‌است، با اینکه مثال‌های ارائه شده در آن تا اندازه زیادی امکان دسترسی غیرمستقیم به اشکال تصریفی را به کاربر این فرهنگ می‌دهد. در هیچ‌یک از مدخل‌های بررسی شده در فرهنگ‌های پیکره، نمونه‌های «هم‌معنایی/تضاد» وجود نداشت. البته در مقایسه با فرهنگ آکسفورد که فقط در دو مدخل از مجموع ۱۷ مدخل به واژه‌های مترادف و متضاد اشاره کرده‌است، این انتظار چندان هم منطقی نمی‌نماید.

در مورد «تعداد معانی» مورد اشاره در هر مدخل با مقایسه اطلاعات به دست آمده از دو جدول بالا می‌توان به این نکته اشاره کرد که برش‌های معنایی فرهنگ‌ها با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند. فرهنگ‌های انگلیسی به فارسی ممکن است دو مدخل فرهنگ مبنای را در یک مدخل ادغام کرده باشند و یا برعکس برای معنایی واحد در فرهنگ مبنای تفکیک معنایی ایجاد کرده و آن را در بیش از یک مدخل آورده باشند. اشاره به این نکته نیز بایسته است که فرهنگ‌های انگلیسی مورد استفاده در تدوین هر یک از فرهنگ‌های انگلیسی به فارسی کاملاً یکسان نبوده‌اند. به این معنا که برخی فرهنگ‌ها مشترک و برخی متفاوت بوده‌اند و یکی از علل تفاوت ساختار خرد آن‌ها از اینجا ناشی می‌شود.

۵. ۱. مقایسه تعداد معانی و معادل

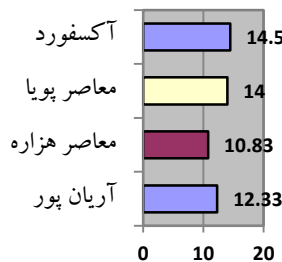
همان‌گونه که در مقدمه بیان گردید، در این پژوهش، تعداد معانی و شمار معادل‌های موجود در مدخل‌های مرتبط نیز مورد بررسی قرار گرفت که در بخش حاضر، یافته‌های آن ارائه می‌شود. نمودارهای (۱) و (۲) به ترتیب میانگین تعداد معادل به ازای هر مدخل را در دو قالب «MOTION» و «KINSHIP» در سه فرهنگ پیکره و نمودارهای (۳) و (۴) میانگین تعداد معانی را همان قالب‌ها در سه فرهنگ پیکره و فرهنگ مبنای نشان می‌دهند.



شکل ۱: مقایسه میانگین تعداد معادل در هر مدخل مرتبط با قالب MOTION



شکل ۲: مقایسه میانگین تعداد معادل در هر مدخل مرتبط با قالب KINSHIP



شکل ۳: مقایسه میانگین تعداد معانی در هر مدخل مرتبط با قالب MOTION



شکل ۴: مقایسه میانگین تعداد معانی در هر مدخل مرتبط با قالب KINSHIP

یافته‌های زیر بر پایه این تحلیل کمی، شایان یادآوری است:

نخست- نمودارهای (۱) تا (۴) نشان می‌دهند که متوسط و مجموع تعداد معانی و معادل در مجموع در فرهنگ آریان پور بیش از دو فرهنگ دیگر و در فرهنگ پویا کمتر از دو فرهنگ دیگر است. استنباط نگارنده این است که فزونی محسوس میانگین تعداد معانی در مدخل‌های مرتبط با قالب «KINSHIP» در فرهنگ آریان پور حتی از فرهنگ مبنای این مقایسه می‌تواند به دلیل ادغام برخی مدخل‌ها یا به علت گنجانیدن برخی معانی تخصصی در این فرهنگ باشد.

دوم- در فرهنگ پویا، با اینکه تعداد معانی نسبت به فرهنگ هزاره بیشتر است، وجود تعداد معادل کمتر در هر معنا شاید وظیفه معادل‌یابی را تا حدی برای مترجم دشوار سازد. به ویژه، به این سبب که همچون دو فرهنگ دیگر، این فرهنگ مثال‌های کمی دارد و نیز از نبود هم‌آیند به معنی واقعی آن و توصیف ظرفیت رنج می‌برد.

سوم- فرهنگ هزاره در مقایسه با سه فرهنگ دیگر، با فرهنگ مینا یعنی آکسفورد، از جنبه تعداد معانی تطابق بیشتری دارد. به بیان کمی، در ۲ مدخل میزانی برابر و در ۸ مدخل دیگر اختلاف تعداد معانی آن‌ها ± 1 است. شاید بتوان علت این امر را تأثیرپذیری بیشتر این فرهنگ از فرهنگ آکسفورد در فرآیند فرهنگ‌نگاری دانست.

۶. تحلیل یافته‌ها

در تحلیل یافته‌های پژوهش با توجه به معیارهای انتخابی برای مقایسه نکات تحلیلی زیر قابل بیان است:

یکم- در میان سه فرهنگ انگلیسی به فارسی مورد مقایسه، کم و بیش ساختمان مدخل‌ها یکنواخت نیست. یعنی در برخی مدخل‌ها عناصر کمک‌کننده به تداعی قالب مورد نظر را می‌توان یافت، اما در برخی دیگر نمی‌توان یافت. البته میزان این ناهمگونی در بین این سه فرهنگ یکسان نیست. برای نمونه، دو عنصر «هم‌آیند» و «توصیف ظرفیت» که در معنانشناسی قالبی اهمیت بسیاری دارند، در فرهنگ آریان‌پور جلوه ضعیف‌تری نسبت به دو فرهنگ دیگر دارند. هر چند، از نظر تعداد معنی و معادل‌های پیشنهادی به طور کلی شمار بیشتری در فرهنگ آریان‌پور به چشم می‌خورد. فقط در فرهنگ هزاره توصیف ظرفیت تا حدودی در نظر گرفته شده است.

دوم- برخی معانی و در نتیجه معادل‌های ارائه شده به ویژه در فرهنگ آریان‌پور با قالب مورد نظر سنخیت ندارند که دلیل آن ظاهراً عدم در نظر گرفتن اصولی علمی در چیش معانی است. به بیان دیگر، هم‌آوایی واژه با آوردن دو یا چند مدخل جداگانه در نظر گرفته نشده است. افزون بر این، به نظر می‌رسد دو فرهنگ آریان‌پور و هزاره تا حدودی رنگ و بوی تخصصی هم دارند.

سوم- برش‌های معنایی متفاوت بین سه فرهنگ مورد مقایسه با یک‌دیگر و با فرهنگ مینا در برخی موارد به چشم می‌خورد که به نظر نگارنده دو دلیل دارد: نخست، تفاوت فرهنگ‌های مبنای یک-زبان انگلیسی مورد استفاده در تدوین فرهنگ. برای نمونه، در بین فرهنگ‌های انگلیسی مبنای دو فرهنگ هزاره و پویا فرهنگ آکسفورد مشترک است. دوم، عدم استفاده (کامل) از قواعد علمی فرهنگ‌نگاری و نیز ابزارهایی همچون پیکره‌زبانی.

چهارم- ساختاربندی پایگانی که در آن معانی به تناسب زیر مجموعه یک دیگر قرار می‌گیرند، کمابیش در تدوین ساختار خرد فرهنگ‌های مورد مقایسه نادیده گرفته شده‌است که توجه به آن می‌تواند از بروز ایرادهای اشاره‌شده در موارد دوم و سوم، جلوگیری کند. برای نمونه، برای مدخل «child» در فرهنگ مبنا چهار آورده شده‌است که معنای اول با هر سه معنای اول در سه فرهنگ پیکره مطابق است، به جز اینکه فرهنگ هزاره معنای دوم را (فرزند) در پیوند با همین معنای اول (بچه، کودک و غیره) قرار داده‌است. معنای دوم فرهنگ مبنا با معنای دوم فرهنگ پویا و معنای سوم فرهنگ آریان‌پور همخوانی دارد. معنای چهارم تا حدودی با معنای چهارم در فرهنگ پویا و معنای چهارم در فرهنگ آریان‌پور همسان است. معنای چهارم در دو فرهنگ هزاره و فرهنگ پویا معنای سوم است و در فرهنگ آریان‌پور وجود ندارد. جالب توجه است یک معنای مجازی آورده شده (نتیجه، حاصل، محصول و موارد مشابه) در سه فرهنگ پیکره که البته با فاصله‌های مختلف از ابتدای مدخل قرار دارند (در هزاره معنای دوم، در پویا معنای پنجم و در آریان‌پور چهارم) در فرهنگ مبنا وجود ندارد. این مسئله در بحث ارتباط یا عدم ارتباط با قالب «KINSHIP» و تداعی آن بسیار اهمیت دارد. نمونه دیگر مدخل «drift» است که در فرهنگ مبنا برای نقش فعلی آن، ۶ معنا آورده شده‌است. در فرهنگ آریان‌پور که این فعل را در چهار معنا دسته‌بندی کرده، یک معنا (شماره ۱۰ در اشاره به غرب آمریکا و حرکت گله) در هیچ از فرهنگ‌های پیکره وجود ندارد. فرهنگ پویا و فرهنگ هزاره به ترتیب ۸ و ۵ معنا به این مدخل اختصاص داده‌اند. معنای اول فرهنگ مبنا با بخشی از معنای هفتم (با در نظر گرفتن اینکه این فرهنگ ابتدا نقش اسمی واژه را آورده و سپس نقش فعلی که با شماره ۷) آغاز می‌شود) در فرهنگ آریان‌پور و نیز با معنای اول فرهنگ پویا و هزاره (به جز معنای مجازی آورده شده) سازگاری دارد. در مورد معنای دوم، فرهنگ مبنا سازگاری با معنای دوم در دو فرهنگ پویا و هزاره دیده می‌شود اما در فرهنگ آریان‌پور این معنا در بخشی از معنای شماره ۷ (به حرکت درآوردن یا درآمدن) آورده شده‌است. معنای سوم فرهنگ مبنا (بی‌هدف حرکت کردن) یک معنای مجزا (با شماره ۸) و معادل‌های مختلف در فرهنگ آریان‌پور دارد. هر چند در فرهنگ هزاره این معنا با برجسب راهنمای مجازی، ذیل معنای اول آمده‌است و در فرهنگ پویا با معنای ششم و هفتم (یعنی سرگردان بودن و چرخیدن، گشتن) ارتباط دارد. معنای چهارم در فرهنگ مبنا با معنای دوم در هر دو فرهنگ پویا و هزاره تطابق دارد، اما در فرهنگ آریان‌پور معادل رانده شدن یا کردن ذیل معنای ۹ دیده می‌شود. فرهنگ هزاره برای این معنا، مثالی بدون ترجمه فارسی هم آورده‌است. معنای پنجم در فرهنگ مبنا با معادل‌هایی مانند/نباشته شدن/کردن معادل‌گزینی

شده است که در فرهنگ هزاره با معانی سه و پنج و در فرهنگ پویا با معانی چهار و پنج آورده شده است. البته با بیان این نکته که فرهنگ هزاره با قید گذارا و ناگذرا بودن آنها را از هم مجزا کرده اما فرهنگ پویا به این تمایز اشاره‌ای نکرده است. در نهایت، معنای ششم در فرهنگ مبنا با یک معادل ارائه شده در معنای هفت در فرهنگ آریان‌پور [حرکت کردن (با جریان)] و معنای چهار در فرهنگ هزاره [راندن، (با خود) بردن، کشاندن، سوق دادن] و معنای ۳ در فرهنگ پویا [راندن، بردن] سازگاری دارد. معنای هشت در فرهنگ پویا (منحرف شدن، از مسیر خود خارج شدن) ظاهراً هم‌ارزی در سه فرهنگ دیگر ندارد. دو فرهنگ پویا و هزاره همچون فرهنگ مبنا برای عبارت‌های فعلی «drift apart» و «drift off» که دومی به قالبی مجزا یعنی «Fall_asleep» تعلق دارد، در انتهای مدخل معادل آورده‌اند. فرهنگ پویا همچون فرهنگ مبنا در پراگماتیک پاره گفته «to sleep» را برای این مورد آورده است.

۷. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، اهمیت و جایگاه مبحث قالب‌های معنایی از منظر معنانشناسی قالبی فیلمور در فرهنگ‌نگاری دوزبانه مورد توجه قرار گرفت. این نظریه، جنبه‌هایی عملی و عینی را در پیوند با مفاهیم، واژه‌ها و ارتباط آنها مورد بررسی قرار می‌دهد که در امر فرهنگ‌نگاری قابل توجه و تأثیرگذار هستند. آگاهی از تفاوت‌های ساختار خرد فرهنگ‌های انگلیسی به فارسی که بی‌تردید یکی از نتایج نقد فرهنگ‌نگاری به‌ویژه با رویکردهای علمی است، سبب بهبودی و کاربست بهتر آنها به وسیله کاربران تخصصی یعنی مترجم‌ها می‌شود. یکی از مهم‌ترین موارد کاربرد، انتخاب معادل دقیق‌تر در ترجمه با توجه به آگاهی از چینش و ترکیب‌بندی ساختار خرد فرهنگ است. وجود عناصری همچون هم‌آیند و مثال در کنار توصیف ظرفیت در ساختار خرد فرهنگ‌های دوزبانه به‌ویژه می‌تواند راهنمای شگرفی برای معادل‌یابی بهتر، و در نتیجه افزایش کیفیت کار مترجم‌ها به شمار آید. در نتیجه، وجود این عناصر و کیفیت ارائه آنها در فرهنگ، می‌تواند عامل مؤثری در برتری فرهنگ‌ها در مقایسه با یک‌دیگر باشد. با توجه به میزان داده‌های بررسی شده در این پژوهش، تعمیم یافته‌ها روا نیست. با این وجود، ناتوانی و نبود ساختاربندی پایگانی و تفاوت در برش‌های معنایی، عدم تطابق در اجزای کلام مورد اشاره در هر مدخل، عدم سنخیت معنایی و معادل‌های ارائه شده با قالب‌های انتخابی، و مهمتر از همه نیاز به بهبود از نظر ارائه هم‌آیند، مثال و توصیف ظرفیت در مقایسه با فرهنگ مبنا، در فرهنگ‌های مورد بررسی به چشم می‌خورد. بی‌تردید، استفاده از پیکره‌های فارسی در فرآیند تدوین و تهیه فرهنگ در کاهش کاستی‌های مورد

اشاره مؤثر خواهد بود. همچنین، این بررسی با گنجانیدن شمار معانی و تعداد معادل‌ها و نحوه مجزاسازی آن‌ها در مقایسه ساختار خرد فرهنگ‌ها به پرسش‌های مطرح در فرهنگ‌نگاری پرداخت. پژوهش حاضر تلاشی بود به منظور مقایسه ساختار خرد سه فرهنگ پرکاربر انگلیسی به فارسی. نگارنده امیدوار است یافته‌های آن به انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه و در نتیجه بهبود این فرهنگ‌ها و به طور کلی فرهنگ‌نگاری بیانجامد.

فهرست منابع

آریان‌پور کاشانی، منوچهر (۱۳۷۹). فرهنگ گسترده پیشرو آریان‌پور (انگلیسی-فارسی). تهران: جهان رایانه.

باطنی، محمدرضا (۱۳۸۶). فرهنگ معاصر پویا انگلیسی-فارسی. ج ۳. تهران: فرهنگ معاصر.

جعفری، زهرا (۱۳۹۲). «مروری بر مقوله نقد فرهنگ لغت و مبانی آن». ویژه‌نامه نامه فرهنگستان (فرهنگ-نویسی). شماره ۵ و ۶. صص ۷۵-۹۲.

حق‌شناس، علی محمد، حسین سامعی و نرگس انتخایی (۱۳۸۴). فرهنگ معاصر هزاره انگلیسی-فارسی. تهران: فرهنگ معاصر.

عاصی، مصطفی (۱۳۷۳). «طرحی برای تهیه فرهنگ‌های تخصصی با کمک کامپیوتر». مجموعه مقالات دومین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی. به کوشش علی میرعمادی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. صص ۲۶۷-۲۸۵.

فیاضی، مریم سادات (۱۳۹۶). «فرهنگ‌نگاری در قلمرو زبان‌شناسی شناختی». پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی. سال ۷. شماره ۱۴. صص ۱۳۵-۱۴۴.

قانع‌فرد، عرفان (۱۳۸۲). «چالش‌های فرهنگ‌نگاری در ایران». فصلنامه مطالعات ترجمه. سال ۱. شماره ۱. صص ۳۱-۴۲.

گندم‌کار، راحله (۱۳۹۳). «تحلیل معنایی واژگان زبان فارسی بر مبنای رویکرد معنی‌شناسی قالب‌بنیاد». علم زبان. سال ۲. شماره ۲. صص ۱۱۷-۱۴۲.

مرادی، نورالله (۱۳۹۲). «سیر فرهنگ‌نویسی در ایران». ماهنامه کتاب ماه کلیات. سال ۱۶. شماره ۹ (پیاپی ۱۸۹). صص ۴-۹.

موسوی، سید حمزه (۱۳۹۸). «نگاهی بین‌زبانی به هم‌معنایی نزدیک در فعل‌های دیداری زبان‌های فارسی، انگلیسی، آلمانی و فرانسه بر پایه نظریه معنانشناسی قالبی». زبان‌پژوهی. سال ۱۱. شماره ۳۰.

References

- Aasi, M. (1994). A design for compiling specialized dictionaries using computers. In A. Miremadi (Ed.), *Proceedings of the Second Conference on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 267-285). Tehran: Allameh Tabataba'i University [In Persian].
- Al-Ajmi, H. (2002). Which microstructural features of bilingual dictionaries affect users' look-up performance? *International Journal of Lexicography*, 15(2), 119-131. doi:10.1093/ijl/15.2.119
- Andor, J. (2010). Discussing frame semantics: the state of the art: an interview with Charles J. Fillmore. *Review of Cognitive Linguistics*, 8(1), 157-176. doi:10.1075/rcl.8.1.06.
- Aryanpur Kashani, M. (2000). *The Aryanpur progressive English-Persian dictionary*. Tehran: Jahan Rayaneh [In Persian].
- Aslani, M. R., Tavangar, H., & Rafeie, A. (2013). Frame semantics, metalexigraphy and the microstructure of Persian monolingual dictionaries. *International Journal of Linguistics*, 5(3), 99-114. doi:10.5296/ijl.v5i3.3520
- Atkins, B. T. S. (1992). Theoretical lexicography and its relation to dictionary-making. *Journal of the Dictionary Society of North America*, 14, 4-43. doi:10.1353/dic.1992.0011
- Atkins, B. T. S. (2001). A new approach to bilingual lexicography using frame semantics. *Filologija*, 36-37, 1-22.
- Atkins, B. T. S., & Rundell, M. (2008). *The Oxford guide to practical lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Batani, M-R. (2007). *Living English-Persian dictionary*. Tehran: FarhangMoaser [In Persian].
- Boas, H. C. (2009). *Multilingual frame nets in computational lexicography: Methods and applications*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boas, H. C. (2005a). From theory to practice: frame semantics and the design of FrameNet. In S. Langer & D. Schnorbusch (Eds.), *Semantik im lexicon* (pp. 129-160). Tübingen: Narr.
- Dalpanagioti, T. (2018). Corpus-based cognitive lexicography: insights into the meaning and use of the verb stagger. In J. Čibej, V. Gorjanc, K. Vojko, I. Kosem, & S. Krek (Eds.), *Proceedings of the XVIII EURALEX international congress: Lexicography in global contexts* (pp. 649-662). Ljubljana: Ljubljana University Press.
- Fayyazi, M. (2017). Lexicography in the realm of cognitive linguistics. *Journal of Comparative Linguistic Research*, 7(14), 135-144 [In Persian].
- Fillmore, C. J. (1982). Frame semantics. In the linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the morning calm: Selected papers from SICOL-1981* (pp. 111-137). Seoul: Hanshin Publishing Company.
- Fillmore, C. J., & Atkins, B. T. (1992). Toward a frame-based lexicon: the semantics of RISK and its neighbors. In A. Lehrer & E. Kittay (Eds.), *Frames, fields, and contrasts: New essays in semantics and lexical organization* (pp. 75-102). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Fillmore, C. J., & Baker, C. (2010). A frames approach to semantic analysis. In B. Heine & H. Narrog (Eds.), *The Oxford handbook of linguistic analysis* (pp. 313-339). Oxford: Oxford University Press.
- Fontenelle, T. (2009). A bilingual lexical database for frame semantics. In H. C. Boas (Ed.), *Multilingual frame nets in computational lexicography: Methods and applications* (pp. 37-57). Berlin: Mouton de Gruyter.
- FrameNet Index of Lexical Units. <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/luIndex>
- Gandomkar, R. (2014). A semantic analysis of Persian words based on frame semantics. *Language Science*, 2(2), 117-142. doi: 10.22054/LS.2014.1084 [In Persian].
- Geeraerts, D. (2009). *Theories of lexical semantics*. Oxford: Oxford University Press.
- Granger, S., & Paquot, M. (2010). *eLexicography in the 21st century: New challenges, new applications. Proceedings of eLex 2009, Louvain-la-Neuve, 22-24 October 2009*. Louvain: Presses universitaires de Louvain.

- Haghshenas, A., Samei, H., & Entekhabi, N. (2005). *Farhang moaser millennium English-Persian dictionary*. Tehran: Farhang Moaser [In Persian].
- Honselaar, W. (2003). Examples of design and production criteria for bilingual dictionaries. In P. Van Sterkenburg (Ed.), *A practical guide to lexicography* (pp. 323-332). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hornby, A. S., Ashby, M., & Wehmeier, S. (2002). *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. Oxford: Oxford University Press.
- Jafari, Z. (2013). A review of dictionary criticism and its principles. *Farhangnevisi (Lexicography)*, 5-6, 75-92 [In Persian].
- Klapicová, E. H. (2005). Composition of the entry in a bilingual dictionary. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 2(3), 57-74.
- Kövecses, Z., & Csábi, S. (2014). Lexicography and cognitive linguistics, *Revista Espanola de Linguistica Aplicada*, 27(1), 118-139. doi: 10.1075/resla.27.1.05kov
- Litkowski, K. C. (1978). Models of the semantic structure of dictionaries. *American Journal of Computational Linguistics*, 81, 25-74.
- Moerdijk, F. (2003). The codification of semantic information. In P. van Sterkenburg (Ed.), *A practical guide to lexicography* (pp. 273-296). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Moradi, N. (2013). A history of lexicography in Iran. *Ketab-e Mah Kolyat*, 16(9), 4-9 [In Persian].
- Mousavi, S. H. (2019). A cross-linguistic study of near synonymy of visual verbs in Persian, English, German and French based on frame semantics. *Scientific Journal of Language Research*, 11(30), 227-262. doi: 10.22051/jlr.2018.14845.1310 [In Persian].
- Narayanan, S., Baker, C., Fillmore, C., & Petruck, M. (2003). FrameNet meets the semantic web: lexical semantics for the web. In D. Fensel, K. Sycara, & J. Mylopoulos (Eds.), *Second International Semantic Web Conference* (pp. 771-787). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Pimental, J. (2015). Using frame semantics to build a bilingual lexical resource on legal terminology. In H. J. Kockaert & F. Steurs (Eds.), *Handbook of terminology* (pp. 427-480). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Qaneeifard, E. (2003). Challenges for the lexicography in Iran. *Translation Studies Quarterly*, 1(1), 31-42 [In Persian].
- Rojo López, A. M. (2002). Applying frame semantics to translation: a practical example. *Meta*, 47(3), 311-350. doi: 10.7202/008018ar
- Steyn, M. (2004). The access structure in learner's dictionaries. *Lexikos*, 14, 275-298.
- Swanepoel, P. (1994). Problems, theories and methodologies in current lexicographic semantic research. In W. Martin, W. Meijs, M. Moerland, E. ten Pas, P. van Sterkenburg & P. Vossen (Eds.), *Proceedings of the 6th EURALEX International Congress* (pp. 11-26). Amsterdam, the Netherlands: Vrije Universiteit.
- Zainudin, I. S., Jalaluddin, N. H., & Abdullah, I. H. (2014b). Meaning in Malay-English dictionaries: an application of frame semantics and the framenet. *Kajian Malaysia*, 32(1), 131-149.
- Zainudin, I. S., Jalaluddin, N. H., & Abu Bakar, K. T. (2014a). The use of corpus and frame semantics in a lexicography class: evaluating dictionary entries. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2316-2320.

A Comparison of the Microstructures of Three English-Persian Dictionaries Based on Fillmore's Frame Semantics

Hamid Varmazyari¹

Received: 02/09/2019

Accepted: 22/04/2020

Article Type: Research

Abstract

Moving toward more scientific lexicography in Iran requires lexicographers and researchers to pay closer attention to and develop deeper understandings of the interaction between theory and practice in lexicography. If lexicographers ignore theories in their analysis while creating an entry's microstructure, the result will be inconsistency in the microstructures as well as a negligence of some aspects of the words' behaviors (Atkins, 2001, pp. 1-2). In addition, since the microstructure of bilingual dictionaries has directly to do with the quality of translators' finding the right equivalents, such inconsistency and weakness may be problematic for translators.

The analysis of bilingual dictionaries is one of the areas of lexicography that seems to require more scholarly work. One way to do so is by evaluating the microstructures of dictionaries. It goes without saying that such studies can result in optimizing the process of lexicography in general and more efficient use of bilingual dictionaries in particular, especially by translators as specialized users of such dictionaries. Therefore, drawing on Fillmore's semantic frames, the present descriptive-analytical research paper, that analyzed corpus data, aimed to compare three bilingual English-Persian dictionaries in order to identify some of their microstructural differences and postulate some ways for the improvement of such dictionaries. The author argues that there is a reciprocal relationship between the development of lexicography and by extension dictionaries on the one hand and the improvement of language and translation on the other hand.

One of the approaches to lexicography is the cognitive one in which frame semantics is a prominent theory. This theory can, among others, illuminate the relationships between the senses of lexical entries and lexical units. Moreover, this can cast light on how senses can be best structured within a single entry. Despite its rather long history, frame semantics has recently been used in semantic tagging and in compiling corpus-based dictionaries (Fontenelle, 2009, p. 38). It has also been applied in lemmatization and parsing. This theory is the central part of the FrameNet

¹ PhD in Translation Studies, Adjunct Assistant Professor, Department of English Language and Literature, Arak University; h-varmazyari@adjt.araku.ac.ir

project started in 1997 in the University of California, Berkeley (Boas, 2009, p. 16; Fontenelle, 2009, p. 38). Frame semantics is different from similar approaches to lexical meaning in that the meanings of words are realized through comparing them with the common bodies of knowledge, i.e. *frames*. In other words, words are only related to each other through the frames they share (Fillmore & Atkins, 1992, pp. 76-77). In Fillmore's theory, the notion of *frame* replaces concepts such as scene, scenario, meme, schema, etc. (Fillmore & Baker, 2010; Fillmore, 1982). To explain his theory, as Rojo López (2002) points out, Fillmore has frequently given the example of two English synonymous words, those of coast and shore, which considering the conceptualization situations of words, evoke different semantic fields (water in case of *shore* and land in case of *coast*). However, this depends on the viewer's view from the sea/lake etc. or the land.

The corpus of this research consisted of, using their short popular titles, Aryanpour, Moaser-e Hezareh and Moaser-e Pouya English-Persian dictionaries from each of which 17 entries, related to the two frames of MOTION (6 entries) and KINSHIP (11 entries), were selected based on the information available in FrameNet online database. The corpus dictionaries were compared and contrasted with Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD) (2002) as the comparand dictionary. The categories selected for comparison comprised collocations, examples, inflections, parts of speech, synonyms/antonyms, valency, and the number of senses and equivalents. These categories in corresponding entries of the corpus dictionaries were compared with each other and with OALD. The data collected contained both quantitative (as in the number of examples, senses and equivalents) and qualitative (for collocation, valency) information.

The findings indicated weak hierarchical structuring and differences in differentiating senses, dissimilarity in the inclusion of different parts of speech in and across entries, a lack of correspondence between some proposed equivalents and the selected frames, and more importantly defects in considering important parameters such as collocations, examples, and valency. Specifically, the entries analyzed in the corpus dictionaries did not include specific parts devoted to collocations, nor did enough examples for each sense, while OALD provides users with a large number of examples that at least indirectly help learners to notice collocations of the given words. This shows that to enrich bilingual English-Persian dictionaries, compilers should be advised to start using Persian corpora. Another defect found was that the corpus dictionaries do not generally seem to care for valency. Due to the important characteristic of Frame Semantics in defining relations, valency can play a substantial role in the microstructures of dictionaries and in helping translators to find the right equivalents. Yet, the dictionary of Moaser-e Hezareh has marked transitive and intransitive verbs, which has to do with the description of valency. What is more, in the entries studied, even though the dictionary of Moaser-e Pouya provides a higher number of senses, this might not guarantee a more efficient use of the dictionary mainly because of examples shortage, valency description, and insufficient number of equivalents.

Keywords: Microstructure, Frame semantics, Aryanpur Progressive English-Persian Dictionary, Farhang Moaser Millennium English-Persian Dictionary, Farhang Moaser Living English-Persian Dictionary

مناظرات پروین اعتصامی از منظر سیاسی - اجتماعی بر اساس الگوی فرکلاف^۱

دکتر محبوبه مباشری^۲
محیاسادات رضوی طاهری^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

تحلیل گفتمان - که با بررسی و پیوند میان متن و عوامل اجتماعی و بیرونی آن سر و کار دارد - به واسطه زبان، دستور و بافت متن، می تواند شرایط اجتماعی و فرهنگی را نمایان سازد. با تلفیق الگوی فرکلاف و زبان شناسی نقش گرای هلیدی، به خوبی می توان، ایدئولوژی، قدرت و بافت اجتماعی روزگار پروین اعتصامی را بازنمایی کرد. به همین منظور، در پژوهش حاضر، برای تبیین بهتر شرایط فرهنگی و اجتماعی روزگار پروین اعتصامی، هفت مناظره وی، با تمرکز بر فرآیند افعال و ویژگی های دستوری مورد بررسی قرار گرفته است. مسأله اصلی پژوهش آن است که چگونه ساختار اجتماعی روزگار پروین

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.26528.1714

^۲ دکترای تخصصی زبان و ادبیات فارسی، دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، هیأت علمی دانشگاه الزهراء (نویسنده

مسئول)؛ mobasheri@alzahra.ac.ir

^۳ دانش آموخته کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه الزهراء؛

m.razavitaheri@student.alzahra.ac.ir

اعتصامی در مناظره‌های وی بازتاب یافته‌است. همچنین، گفتمان غالب، قدرت‌های موجود و ایدئولوژی حاکم بر مناظره‌ها کدام‌اند. این پژوهش بر آن است پیوند میان ساختار متن مناظره‌ها، ایدئولوژی‌ها و قدرت‌های حاکم آن زمان را شناسایی کند تا بتواند تأثیر و پیوند دوسویه متن و شرایط اجتماعی مربوط به آن را تبیین کند. با واکاوی این هفت مناظره، یافته‌هایی به دست آمد؛ نظام سیاسی - اجتماعی دو پایه اصلی دارد که حکومت و عوامل وابسته به حکومت در رأس آن قرار می‌گیرند و رعیت در مرتبه فرودست و زیر سلطه حکام قرار دارد. از دیدگاه پروین اعتصامی، ایدئولوژی که سبب به وجود آمدن این سلطه نابرابر شده‌است، ایدئولوژی‌های مذهبی است. همچنین، مشارک رعیت به دلیل نبود آگاهی، زیر سلطه مشارکین حکومتی قرار می‌گیرد. این مقاله توصیفی - تحلیلی بوده و به روش کتابخانه‌ای نگاشته شده‌است.

واژه‌های کلیدی: تحلیل انتقادی گفتمان، فرانش، فرکلاف، مناظرات،

پروین اعتصامی

۱. مقدمه

پروین اعتصامی (۱۳۳۲-۱۲۸۵) از شاعران مطرح دوران پس از مشروطه و استبداد است که هر چند پژوهش‌های اندکی در پیوند با اشعار وی انجام شده‌است، اما این پژوهش‌ها، مناظره‌های پروین را از دیدگاهی سیاسی - اجتماعی و با رویکردی انتقادی تبیین نکرده‌اند. توجه به این نکته بایسته می‌نماید که زمانه پروین به دلیل گذار از مشروطه، دوره آگاهی اجتماعی را پشت سر می‌گذارد. همچنین به سبب آنکه «اشعار دوران مشروطیت به سبب دگرگونی‌های ادبی و اجتماعی، بیش از دوران دیگر پذیرای عامیانه‌ها و اصطلاحات سیاسی و اجتماعی و انتقادی گردید، انوری و سعدی و مولوی در ادبیات پیشین ما و دهخدا و پروین در دوره معاصر، بیش‌تاز این گونه اشعار بودند.» (Hoseini Kazerooni, 2010, p. 118). در این مقاله تلاش شده‌است تا با بهره‌گیری از تحلیل انتقادی گفتمان، مناظره‌های پروین از منظر سیاسی - اجتماعی مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، این پژوهش تأثیر ساختار حکومتی روزگار پروین در شکل‌گیری متن مناظره‌ها را نشان می‌دهد. برای دست‌یابی بهتر به هدف‌های پژوهش، مناظره‌های پروین بر پایه الگوی فرکلاف مورد بررسی قرار گرفته‌است. فرکلاف از چهره‌های شاخص تحلیل انتقادی گفتمان است که رویکردش را مطالعه انتقادی زبان می‌نامد. وی هدفش را کمک به افزایش هشیاری نسبت به زبان و قدرت و به ویژه نقش زبان در چیرگی افراد بر یک‌دیگر می‌داند و همچنین می‌کوشد نشان دهد

مردم تا چه اندازه زبان‌شان مبتنی بر مفروضات عقل سلیم نیست و اینکه چگونه این مفروضات مبتنی بر عقل سلیم از نظر ایدئولوژیک به وسیله روابط قدرت شکل گرفته‌اند (Soltani, 2005, P.60). به بیان بهتر، «فرکلاف در تحلیل انتقادی گفتمان بر ایدئولوژی و قدرت تأکید دارد. از نظر وی ایدئولوژی ابزار ایجاد و حفظ روابط قدرت در جامعه است و به وساطت زبان در نهادهای اجتماعی جریان می‌یابد.» (Fairclough, 1989, P. 2; quoted from Kalantari, 2012, P. 22). الگوی سه لایه‌ای فرکلاف دربرگیرنده سه بخش توصیف و تفسیر و تبیین است که در هر بخش به شرح بیشتر آن می‌پردازیم. همچنین، برای تبیین بهتر مناظره‌ها از تلفیق الگوی فرکلاف و رویکرد زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی بهره گرفته شده‌است. رویکرد زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی (Halliday & Hassan, 1989; Halliday, 2004) بر سه فرانش عده‌ها (فرانش متنی، فرانش بینافردی و فرانش اندیشگانی) تأکید دارد و بهترین فرانش برای تبیین این پژوهش فرانش اندیشگانی است. این فرانش، با تأکید بر فرآیندها و مشارکت‌کننده‌های فعل‌ها، تأثیر زبان بر شکل‌گیری قدرت را نشان می‌دهد. همچنین در این پژوهش با تأکید بر نام‌گذاری‌ها، به بررسی قدرت‌ها و ایدئولوژی‌های درون متن پرداخته شده‌است. در این مقاله، با استفاده از رویکرد فرکلاف، ابتدا بندهای ایدئولوژیک در هفت مناظره پروین مورد بررسی قرار گرفته‌اند و با استخراج فعل‌ها و واژه‌هایی که نشان از ایدئولوژی حاکم بر مناظره‌ها داشت، فرآیندها و نام‌گذاری‌های حاکم بر مناظره‌ها تحلیل شده‌است. از تحلیل هفت مناظره منتخب، متوجه استبداد در دوره پروین می‌شویم. پادشاه با ظاهرسازی و اعمال قدرت بر جان و مال رعیت چیرگی می‌یابد. این اعمال قدرت از جانب پادشاه معمولاً به صورت مستقیم نبوده و به واسطه عاملان قدرت و حکومت انجام می‌گرفته‌است. عنصر مهمی که در این دوره موجب تباهی حال رعیت می‌شود، فساد قضات و پاسبان حکومتی است. این گروه به بهانه ایجاد نظم، مجرم‌هایی را مورد بازخواست قرار می‌دهند که جرم آن‌ها به اندازه ستم حکام بر روی زندگی افراد و تباهی حال رعیت تأثیر ندارد. همچنین از مواردی که در این دوره بسیار رایج است، دریافت رشوه عاملان حکومتی است که سبب صدور حکم اشتباه و به ضرر مردم می‌شود. نکته مورد توجه در این بخش ناآگاهی رعیت از سلطه حکام است که موجب تثبیت قدرت در حکومت شده‌است.

۲. پیشینه پژوهش

از میان مقاله‌هایی که با موضوع تحلیل انتقادی گفتمان به روش فرکلاف به چاپ رسیده‌است، می‌توان به مقاله‌ای با نام «تحلیل گفتمان انتقادی داستان مرگ بونصر مشکان بر اساس رویکرد

نورمن فرکلاف» اشاره کرد. این پژوهش با بررسی زبان‌شناختی داستان «مرگ بونصر مشکان» از تاریخ بیهقی به روابط قدرت در عصر غزنوی می‌رسد و داستان بونصر را در سه سطح توصیف، تفسیر و تبیین مورد بررسی قرار می‌دهد (Naseri et al., 2015). همچنین پایان‌نامه‌ای با نام «تحلیل انتقادی گفتمان غالب در اشعار فروغ فرخزاد براساس نظریه فرکلاف» به چاپ رسیده است که در آن گفتمان‌های غالب در شعرهای فروغ فرخزاد، با استفاده از نظریه فرکلاف تبیین شده است (Naseri & Naseri, 2015). از دیگر پژوهش‌ها در این زمینه مقاله «تحلیل گفتمان صوفیانه در گلستان سعدی» است. در این مقاله، با به کارگیری برخی از ابزارهای رویکرد تحلیل انتقادی گفتمان، شخصیت‌های مطرح جامعه صوفیانه قرن هفتم در گلستان سعدی مورد بررسی قرار گرفته است (Faghih & Ferdosi, 2014). در مورد مقاله‌هایی که با موضوع تحلیل گفتمان در آثار پروین اعتصامی به چاپ رسیده است، می‌توان به مقاله‌ای با نام «تحلیل انتقادی گفتمان در اشعار درخت بی‌پر، توانا و ناتوان، بازی زندگی و آتش دل» اشاره کرد که در آن به درک شباهت میان اشیاء، پیوند آن‌ها و بازشناسی الگوهایشان در ساختار انتزاعی با استفاده از تحلیل مناظره‌های نام‌برده، می‌پردازد (Rostami poor & Gholamali poor, 2016). همچنین مقاله‌ای با نام «سیری در اندیشه سیاسی و اجتماعی پروین اعتصامی» به چاپ رسیده است که در آن به بررسی اندیشه‌های سیاسی و اجتماعی پروین و بازیابی این اندیشه‌ها در پهنه‌ها و حوزه‌های گوناگون این گستره پرداخته شده است. در این مقاله، تلاش شده است تا با دسته‌بندی شاعران به سه گروه کلی سیاست‌پردازان، سیاست‌گریزان و شاعران متعهد (از دیدگاه نسبت شعر و اندیشه سیاسی شاعران)، اندیشه‌ها و رویکردهای سیاسی و اجتماعی پروین اعتصامی از درون اشعار وی آشکار شود و نمونه‌هایی از شعر سیاسی و اجتماعی او در این پهنه‌ها دسته‌بندی شود (Modir Shsnechi, 2007). مقاله دیگری نیز با نام «تمایز گونگی جنسیت در اشعار پروین اعتصامی» به چاپ رسیده است. این مقاله که پژوهشی زبان‌شناختی به شمار می‌رود، به بررسی مردانه‌سرایي در کلام پروین از گذر مقوله‌های واژگانی، کاربرد ساخت‌ها و الگوی زبانی و موارد مشابه می‌پردازد (Sharifi Moghadam, 2010). در نتیجه بررسی‌های انجام شده، هیچ پژوهشی یافت نشد که در آن با الگوی فرکلاف به بررسی و تبیین اشعار سیاسی - اجتماعی پروین بپردازد.

۳. مفاهیم نظری پژوهش

برای واکاوی بهتر مناظره‌ها، بررسی مفاهیم تحلیل گفتمان و بافت روزگار پروین، بایسته می‌نماید.

۱.۳. تحلیل گفتمان^۱

گفتمان، در ساده‌ترین شکل، همان زبان افزون بر بافت است. منظور از بافت، همان چیزی است که به هنگام بهره‌گیری از زبان با آن همراه می‌شود (Woods, 2014). تحلیل گفتمان بر دانش زبانی بالاتر از واژه، بند، پاره‌گفته و جمله تأکید دارد که برای شکل‌گیری یک ارتباط موفق، لازم است. این رویکرد الگوهای زبانی درون متن و ارتباط میان زبان و بافت‌های اجتماعی و فرهنگی که متن در بستر آن‌ها به کار رفته‌است، مورد بررسی قرار می‌دهد. همچنین، تحلیل گفتمان به این موضوع می‌پردازد که چگونه کارکرد زبان از چگونگی ارتباط مشارکت‌کننده‌های گفت‌وگو با یک‌دیگر تأثیر می‌پذیرد و از سوی دیگر، بر تأثیر کارکرد زبان بر هویت‌های اجتماعی و روابط نیز توجه دارد (Paltridge, 1947, p. 14). مرحله سوم پیشرفت تحلیل گفتمان در حوزه زبان‌شناسی تحلیل انتقادی گفتمان است. تحلیل انتقادی گفتمان با تکیه بر زبان‌شناسی نقش‌گرا به بافت، معنایی گسترده‌تر بخشید و مفهوم بافت را به کل حوزه اجتماع نسبت داد (Soltani, 2005, P. 103). در حقیقت، تحلیل انتقادی گفتمان فرآورده‌آمیزه‌ای از آموخته‌های تجربی و رابطه بین گفتمان، اجتماع و فرهنگ است (Philips & Jorgensen, 2002, p. 60).

۲.۳. بافت اجتماعی

برای تحلیل گفتمان دیوان پروین و همچنین به منظور تبیین گفتمان‌های مناظره‌ها، بررسی بافت اجتماعی و شرایط موقعیتی زندگی پروین ضرورت دارد. رخشنده اعتصامی، متخلص به پروین متولد ۲۵ اسفند ۱۲۸۵ ه.ش در تبریز است. وی دختر یوسف اعتصامی (اعتصام الملک)، نویسنده و مترجم، بود (Khaki, 1995, P. 37). دوران زندگی پروین هم‌زمان با سلطنت دو پادشاه قاجار و ورود به دوره پهلوی است. در واقع، پروین در دوران پادشاهی محمدعلی شاه و احمدشاه قاجار و روی کار آمدن حکومت پهلوی زندگی می‌کرد. از رخداد‌های مهمی که بافت زندگی پروین را تشکیل می‌دهد، می‌توان به امضای مشروطه و ورود کشور به جنگ جهانی اول اشاره کرد.

۳.۳. دستور نظام‌مند نقش‌گرای هلیدی

فرکلاف، در بخش توصیف تحلیل انتقادی گفتمان، از دستور نظام‌مند نقش‌گرای هلیدی بهره می‌برد. بنیان نظریه هلیدی بر پایه فرانش‌ها بنا شده‌است. هلیدی (Halliday & Matthiessen, 2004) فرانش را این‌گونه تعریف می‌کند: «آن بخش از نظام زبان یعنی منابع

¹ discourse analysis

معنایی و واجی دستوری خاص - که تکامل یافته تا نقش مورد بحث را ایفا کند.» (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 120). فرانش مورد استفاده در این مقاله فرانش اندیشگانی است که آن را به صورت گزیده شرح می‌دهیم:

۴.۳. فرانش اندیشگانی

از دیدگاه هلیدی (Halliday, 1987; quoted from Fowler, & Banaee, 1994)، هیچ تجربه‌ای در انسان وجود ندارد که نتواند به شکل معنا در بیاید و زبان وسیله‌ای است برای بیان تجربه انسان که هلیدی به آن فرانش اندیشگانی می‌گوید. هلیدی (همان) معتقد است زبان برای بیان یک مفهوم به کار می‌رود، در نتیجه نقشی را بازنمایی می‌کند. این فرانش تجربه فرد از دنیای درونی و آگاهی وی را از جهان در بر می‌گیرد (Fowler, & Banaee, 1994, p. 69). تکیه اصلی هلیدی در فرانش اندیشگانی بر روی فرایند فعل‌ها است. از دیدگاه وی فرایندها به دو دسته کلی «فرایندهای اصلی» و «فرایندهای فرعی» گروه‌بندی می‌شوند و هر یک از این دو دسته سه فرآیند را پوشش می‌دهند. فرایندهای اصلی سه دسته فرآیند مادی، ذهنی و رابطه‌ای را تشکیل می‌دهند و فرایندهای فرعی شامل رفتاری، کلامی و وجودی می‌شوند (Mohajer & Nabavi, 1997, p. 42) که در زیر هر یک را به صورت گزیده شرح می‌دهیم:

فرآیند مادی: فرایندهای مادی، فرایندهایی هستند که به واسطه آن‌ها عملی انجام می‌شود و «به گفته هلیدی، فرایندهای مادی فرایندهای انجام دادن اند. آن‌ها بیانگر این نکته اند که موجودی کاری را انجام می‌دهد که ممکن است، روی موجودی دیگر تأثیر بگذارد.» (Soltani, 2005, p. 120).

فرآیند ذهنی: فرآیند ذهنی، فکری‌ترین بخش گفتمان را تشکیل می‌دهد و افکاری هستند که به گفته هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1989) می‌توان آن‌ها را فریاد زد و همین نقش آن‌ها را برجسته می‌کند (Halliday & Hasan, 1989, p. 92).

فرآیند رابطه‌ای: سومین فرآیندی که هلیدی (Halliday, 2004; quoted from Soltani, 2005) به آن اشاره می‌کند، فرآیند رابطه‌ای است که در پیوند با چگونگی «بودن» چیزها و پدیدارها است و به دو گروه دسته‌بندی می‌شود (Soltani, 2005, p. 121).

فرآیند رفتاری: همان‌گونه که گفته شد، هلیدی (Halliday, 2004) در کنار این سه فرآیند اصلی، سه فرآیند فرعی را نیز معرفی می‌کند که یکی از آن‌ها فرآیند رفتاری است. فرایندهای رفتاری به فعالیت‌های فیزیولوژیک و روان شناختی‌ای مانند تنفس کردن، خواب دیدن، خندیدن و موارد مشابه باز می‌گردد.

فرآیند گفتاری (بیانی یا کلامی): این فرآیند که به آن فرآیند کلامی نیز می‌گویند «فرآیندی است با فعل‌هایی که همه از نوع «گفتن» اند و بیشتر در بندهای مرکب ظاهر می‌شوند. مشارکت‌کننده‌های این فرآیند عبارت‌اند از: «گوینده»، آن که چیزی می‌گوید، «مخاطب» یا «گیرنده»، آن که خطاب به او چیزی گفته می‌شود، و «گفته»، آن چیزی که گفته می‌شود» (Mohajer & Nabavi, 1997, p. 45)

فرآیند وجودی: ششمین و آخرین دسته از فرآیندهای هلیدی، فرآیندهای وجودی هستند. «این فرآیندها بیانگر آن‌اند که چیزی وجود دارد یا روی می‌دهد. فعل بندهایی که نشان‌دهنده یک فرآیند وجودی است، معمولاً از مصدر «بودن»، «وجود داشتن»، یا «اتفاق افتادن» است و شرکت‌کننده اصلی آن نیز موجود است» (Soltani, 2005, p.123). این فرآیند فقط یک مشارکت‌کننده دارد (همان).

۴. توصیف و تحلیل داده‌ها

برای بررسی بهتر مناظرات، در این بخش مناظره‌های شاعر، با سازوکارهای مورد اشاره توصیف و تحلیل می‌شوند:

جدول ۱: مناظره‌ها

عنوان مناظره‌ها	مصراع آغازین مناظره‌ها	مشارکت‌کنندگان مناظره‌ها
صاعقه ما ستم اغنیاست	برزگری پند به فرزند داد	برزگر و پسرش
مست و هوشیار	محتسب مستی به ره دید و گریبانش گرفت	محتسب و مست
ناآزموده	قاضی بغداد، شد بیمار سخت	قاضی و پسرش
دومحضر	قاضی کشر ز محضر، شامگاه	قاضی و همسرش
اشک یتیم	روزی گذشت پادشهی از گذرگهی	پیر زن و کودک
دزد و قاضی	برد دزدی را سوی قاضی عسس	دزد و قاضی
شکایت پیرزن	روز شکار، پیرزنی با قباد گفت	پیر زن و قباد

۴.۱. تحلیل مناظره‌ها در سطح توصیف

بخش توصیف، در الگوی فرکلاف، شامل تحلیل ساخت‌های زبانی و ویژگی‌های صوری متن است که شامل تحلیل زبانی در قالب واژگان، دستور، نظام آوایی و انسجام در سطح بالاتر از جمله است که هم ویژگی‌های واژگانی-دستوری و هم ویژگی‌های معنایی را در بر می‌گیرد. به همین

منظور، فرکلاف برای تحلیل متن از دستور نقش گرای هلیدی بهره می‌برد. در واقع، هدف از تحلیل متن توصیف ساخت‌های زبانی است تا نشان دهد که چگونه این ساخت‌ها تحت تأثیر ایدئولوژیک ساخت‌های کلان اجتماعی هستند و به این وسیله باز تولید می‌شوند (Soltani, 2005, p. 66). در این بخش، تلاش شده‌است تا به بررسی فعل‌ها و نام‌دهی‌های موجود در مناظره‌ها پرداخته شود.

۴.۱.۱. بررسی فعل‌ها و فرآیند گفتمان مناظره‌ها

برای تحلیل بهتر مشارکین حکومتی، بندهای هر مشارک به صورت جداگانه مورد تحلیل قرار گرفته‌است و نتیجه هر یک از جدول‌های مشارکین به صورت جداگانه آمده‌است.^۱

جدول ۲: بررسی گفتمان پادشاه

فرآیند	بند	فرآیند	بند	فرآیند	بند
رابطه‌ای	این گرگ سال هاست که با گله آشناست	مادی و کلامی	کار تباه کردی و گفتی تباه نیست	رابطه‌ای	از آتش فساد تو جز دود آه نیست
مادی، رابطه‌ای	آن پارسا که ده خرد و ملک رهن است	رابطه‌ای	یغماگران چون تو کسی پادشاه نیست	مادی	روزی بیا به کلبه ما از ره شکار
رابطه‌ای	ما را به رخت و چوب شبانی فریفته است	رابطه‌ای	جمعی سیاه روز و سیه روزی تواند	رفتاری	هنگام چاشت، سفره بی نان ما بین
کلامی، کلامی	حکم دروغ دادی و گفتی حقیقت است	ذهنی، رابطه‌ای	باور مکن که بهر تو روز سیاه نیست	رفتاری	تا بنگری که نام و نشان از رفاه نیست
مادی و کلامی	کار تباه کردی و گفتی تباه نیست	رابطه‌ای	دولت حکام، زغصب و ریاست	رابطه‌ای	مردی در آن زمان که شدی صید گرگ آرز
رابطه‌ای، رابطه‌ای	خوابگه آن را که سمور و خز است، کی غم سرمای زمستان ماست	مادی	از چه شهان ملک ستانی کنند	رابطه‌ای	از بهر مرده، حاجت تخت و کلاه نیست
مادی	روزی گذشت پادشهی از گذرگهی	رابطه‌ای، رابطه‌ای	آنکه سحر حامی شرع است و دین اشک یتیمان، گه شب غذاست	مادی	یک دوست از برای تو نگذاشت دشمنی
رابطه‌ای	گندم تراست، حاصل ما غیر کاه نیست	رابطه‌ای	لاشه خوراندند	رابطه‌ای	یک مرد رزمجوی، ترا در سیاه نیست
رابطه‌ای	بر عیب‌های روشن خویش، نگاه نیست	رابطه‌ای	خون بسی پیر زنان خورده است	مادی	سختی کشی ز دهر چو سختی دهی
		رابطه‌ای	آنکه به چشم من و تو پارساست	مادی	آب قنات بردی و آبی به چاه نیست

^۱ برای پرهیز از گستردگی کلام و فهم بهتر روش بررسی، جدول بررسی پادشاه به عنوان نمونه آمده‌است و در مورد مشارکت‌کننده‌ها نیز فقط به آوردن نتیجه جدول بسنده شده‌است.

جدول ۳: نتیجه گفت‌وگو مشارک پادشاه

نوع فرآیند	رابطه‌ای	مادی	کلامی	ذهنی
فراوانی	۲۱	۱۱	۳	۱
درصد فراوانی	٪ ۵۸.۳۳	٪ ۳۳.۵۵	٪ ۸.۳۳	٪ ۲.۷

در جدول (۲)، نوع رفتار پادشاه با مشارکین دیگر مورد بررسی قرار گرفته است. به دلیل مناظره‌ای بودن بیت‌ها، تمام فرآیندها فرآورده فرآیندهای کلامی هستند. به همین منظور، پیش از بررسی فرآیندهای جدول به بررسی گوینده‌ها و گیرنده‌های بندها می‌پردازیم. گوینده ۲۱ بند، پیرزن‌ها هستند و ۴ بند متعلق به کودک یتیم است. همچنین، گوینده ۶ بند برزگر و پسرش است که هر سه گروه، نماینده گروه رعیت هستند. در مناظرات پروین، بیشترین فراوانی اعتراض نسبت به پادشاه به وسیله پیرزن‌ها انجام می‌گیرد:

۱. مردی در آن زمان که شدی صید گرگ آرز از بهر مرده، حاجت تخت و کلاه نیست (۲۰۰)
۲. یک دوست از برای تو نگذاشت دشمنی یک مرد رزمجوی، ترا در سپاه نیست (۲۰۰)

بندهای (۱) و (۲)، که برای نمونه از میان بندهای مناظره‌ها برگزیده شده است، گفته‌های مستقیم پیرزن در مقابل پادشاه را نشان می‌دهد. اعتراض پیرزن‌ها نسبت به پادشاهان، در حالی انجام می‌پذیرد که مخاطب مستقیم آن‌ها پادشاهان هستند. این در حالی است که اعتراض دیگر مشارکت‌کننده‌ها، معمولاً به صورت غیر مستقیم و در گفت‌وگو با فرد دیگری انجام می‌گیرد. مانند برزگر که در حال نصیحت به پسرش است. پیرزن، به عنوان ناتوان‌ترین عضو اجتماع در مقابل پادشاه یعنی قدرتمندترین عضو اجتماع قرار می‌گیرد. همچنین، نقش معترض برای پیرزن‌ها در ادبیات فارسی بسیار دیده می‌شود. این موضوع «نشان‌گر دانش و آگاهی ایشان است که از تجربه و پختگی فکری، در گذر از سالیان عمر، به دست آمده است. در داستان‌ها، عجزوانی شجاع دیده می‌شوند، که در برابر قدرتمندترین پادشاهان، یک تنه، ایستاده‌اند و آن‌ها را مورد عتاب و خطاب و گاه ناسزا قرار می‌دهند؛ زیرا دیگر چیزی برای باختن ندارند.» (Mobasheri, 2010). بررسی فرآیندهای جدول نشان می‌دهد، بیشترین فرآیند، مربوط به فرآیند رابطه‌ای است. کاربرد این فرآیند نسبت دادن ویژگی یا صفتی ویژه به یک شخص است. پروین با استفاده از این فرآیند، صفت‌هایی مانند رهن، گدا، ریاکاری و موارد مشابه را به پادشاهان نسبت می‌دهد:

۳. آن پارسا که ده خرد و ملک آن پادشا که مال رعیت خورد گداست (۱۸۳)

رهن است

همچنین به وسیله این فرآیند، شرایطی را که پادشاه برای رعیت به وجود آورده است، بیان می‌کند. مانند سیه‌روزی شدن رعیت به وسیله کنش پادشاه:

۴. جمعی سیاه روز و سیه باور مکن که بهر تو روز سیاه نیست (۲۰۰) کاری تواند

دومین فرایندی که در جدول بالا فراوانی دارد، فرآیند مادی است. همان‌گونه که اشاره شد، فرآیند مادی دو مشارکت‌کننده اصلی دارد که مشتمل بر کنشگر و هدف است. کنشگران این فرآیندها، پادشاهان هستند و هدف آن‌ها آب‌قنات، ملک ستانی، مال رعیت و موارد مشابه است که نشان‌دهنده اعمال قدرت پادشاه بر روی رعیت است. به بیان بهتر، مشارک متأثر از کنش پادشاهان، فقط گروه رعیت است:

۵. از چه شهان ملک ستانی کنند از چه به یک کلبه تو را اکتفاست (۱۵۷)

۶. خون بسی پیرزنان خورده است آنکه به چشم من و تو، پارساست (۱۵۹)

بندهای (۵) و (۶)، توصیفی بر تسلط پادشاه بر جان و مال رعیت است. همان‌گونه که گفته شد، رعیت تنها مشارکت‌کننده متأثر از کنش پادشاه است و حامل این موضوع است که تنها رعیت است که از ستم پادشاه آسیب می‌بیند. فرآیند سومی که در جدول فراوانی دارد، فرآیند کلامی است که در پیوند با گفتار شاهان است. آخرین فرآیند موجود در جدول، فرآیند ذهنی است که فقط یک مرتبه به کار رفته است. در این فرآیند، پروین تلاش می‌کند تا با استفاده از جمله منفی به جای جمله مثبت، به صورت غیر مستقیم پادشاه را متوجه فرجام بد اعمالش کند:

۷. جمعی سیاه روز و سیه کاری تواند باور مکن که بهر تو روز سیاه نیست (۲۰۰)

جدول ۴: بررسی گفتمان رعیت^۱

نوع فرآیند	رابطه ای	مادی	رفتاری	کلامی	ذهنی
فراوانی	۴۲	۱۰	۶	۳	۲
درصد فراوانی	٪۶۶.۶۶	٪۱۵.۷۸	٪۹.۵	٪۴.۷	٪۳.۱۷

نتیجه جدول تحلیل رعیت نشان می‌دهد، بیشترین فراوانی فرایند، متعلق به فرآیند رابطه‌ای است. این فرآیند بیشتر برای توصیف شرایط رعیت استفاده شده است. برای نمونه، روزگار رعیت،

^۱ رعیت در معنای عامه مردم است. در لغت‌نامه دهخدا رعیت را این‌گونه تعریف می‌کند: «عامه مردم زیر دست و فرمانبردار». در مناظره‌های پروین نیز رعیت به همین معنا به کار رفته است؛ بنابراین گفتمان‌هایی که درباره بزرگر، طفل یتیم و موارد مشابه آمده است؛ در پیوند با نام رعیت قرار می‌گیرد.

قسمت رعیت، کار رعیت، جامه رعیت، خانه رعیت، پای افزار رعیت و موارد مشابه توصیف شده است:

۸. قوت به خوناب جگر می خوریم روزی ما در دهن ازدهاست (۱۵۷)

۹. حاصل ما را دگران می برند زحمت ما زحمت بی مدعاست (۱۵۷)

دومین فرآیندی که در جدول فراوانی دارد، فرآیند مادی است. تمام کنشگران این فرآیند، از گروه رعیت هستند. فرآیندهای رفتاری این بخش نیز مشتمل بر دیده‌ها و شنیده‌های رعیت است و به دلیل اینکه رعیت جز ناسزا و تلخی از ایام نمی‌بیند و نمی‌شنود، این فرآیندها نیز منفی ارزیابی شده‌اند:

۱۰. در عوض رنج و سزای عمل آنچه که رعیت شنود، ناسزاست (۱۵۸)

فرآیندهای ذهنی نیز، مشتمل بر «خواست رعیت» و «آگاهی رعیت» هستند. پروین نسبت به آگاهی رعیت، دیدگاهی منفی دارد. در مناظره اشک یتیم نوعی انتقاد به رعیت، به دلیل ناآگاهی رعیت انجام گرفته است (شروع مناظره اشک یتیم با این ناآگاهی است و مردم بدون در نظر گرفتن ستم پادشاه، بی‌درنگ پس از ورود او فریاد شوق سر می‌دهند). مشارکت‌کننده‌ای که درباره تاج پادشاه پرسش می‌کند و بی‌خبر است، «طفل یتیم» است. مشارکت‌کننده‌ای که اظهار ناآگاهی می‌کند، «رعیت» است:

۱۱. آن یک جواب داد چه دانیم ما که چیست پیداست آنقدر که متاعی گرانبهاست

جدول ۴: بررسی موضع‌گیری مشارکین دیگر در مقابل رعیت

نوع فرآیند	مادی	رابطه ای	ذهنی
فراوانی	۱۴	۷	۱
درصد فراوانی	۶۳,۶٪	۳۱٪	۴,۴٪

جدول بالا، نتیجه فرآیندهای کنشگران دیگر نسبت به رعیت است. بیشترین فراوانی فرآیند در جدول بالا متعلق به فرآیند مادی است. این فرآیند، همان‌گونه که اشاره شد، بر روی کنشگر تأکید دارد. کنشگران این فرآیندها طیب، پادشاه، کسان کدخدا و دزد هستند که در بسیاری از بندها محذوف هستند:

۱۲. نبض تهی دست نگیرد طیب درد فقیر، ای پسرک، بی دواست (۱۵۹)

۱۳. دزدم لحاف برد و شبان گاو پس نداد دیگر به کشور تو، امان و پناه نیست (۲۰۰)

این نوع گفتمان تمام مردم را به عنوان گروه فرادست، در مقابل رعیت به عنوان گروه فرودست قرار می دهد. با توجه به جدول بخش پیش و جدول این بخش (قرار دادن ۱۰ فرآیند مادی متعلق به رعیت، در مقابل ۱۴ فرآیند مادی متعلق به دیگران) می توان نتیجه گرفت رعیت همواره رفتار و زندگی وابسته به رفتار و زندگی دیگران (طبقات فرادست) است. در این دیدگاه، پادشاه به رعیت خیانت می کند و به دلیل نابسامانی موجود در زمان استبداد، تمام گروه های اجتماع می توانند در نقش فرادست رعیت قرار بگیرند. همچنین باید توجه داشت، مشارکت کننده متأثر از کنش تمام فرآیندهای بالا رعیت است. به این معنا که از بالادست ترین عضو اجتماع که پادشاه است تا فرودست ترین آن ها یعنی دزدان، قادر به اعمال قدرت بر روی رعیت هستند. مشارکت کننده مهمی که در این بخش وجود دارد، برزگر است و متأثر از کنش های اجتماع قرار می گیرد. اهمیت این مشارکت کننده به دلیل نوع ویژه نظام زمین داری در دوره قاجار و پهلوی است. در دوران قاجار، مالیات ارضی گرفته می شد و این گونه گرفتن مالیات به سه روش انجام می شد: «۱- با مساحی کردن (به طور کلی، هیچ مقرراتی برای مساحی کردن املاک مزروعی کشور وجود نداشت). ۲- اخذ مالیات به صورت سهمی از محصول ۳- تعیین مالیات به طور یک جا و یک کاسه.» (Lambton, 1912, p. 118) این نوع مالیات کمابیش در دوره پهلوی نیز ادامه داشت. همچنین، فرآیند رابطه ای در این بخش، نیز وظیفه توصیف رفتار دیگران در مقابل رعیت را به عهده دارد. فرآیند ذهنی این بخش شامل یک فرآیند است که از زبان مشارک قاضی و در اندرزگویی به پسرش گفته می شود و خواست قاضی از رعیت را نشان می دهد:

۱۴. حرف ظالم هرچه گوید می پذیر هرچه از مظلوم می خواهی بگیر

جدول ۵: بررسی گفتمان قاضی

نوع فرآیند	مادی	رابطه ای	کلامی	ذهنی	رفتاری
فراوانی	۵۰	۱۵	۱۴	۸	۳
درصد فراوانی	۵۵,۵٪	۱۶,۶٪	۱۵,۵٪	۸,۸٪	۳,۳٪

فرآیند مادی در جدول بالا بیشترین فراوانی را دارد. با توجه به اینکه کنشگر تمام این فرآیندها قاضی است؛ نقش قاضی کنش بیشتری نسبت به نقش های دیگر اجتماع دارد. کنش های قاضی در مناظره ها حتی از پادشاه هم بیشتر است. انتقاد از قاضی به دلیل ناعدالتی ها و نابرابری های اجتماعی در دوره استبداد انجام گرفته است. به همین دلیل پروین، رفتار ناعدالانه قاضیان در اجرای حد و قانونها را مورد نقد قرار می دهد:

۱۵. دست من بستی برای یک گلیم خودگرفتی خانه از دست یتیم (۸۴)

۱۶. حق بر آنکس ده که می دانی غنی است گر سراپا حق بود مفلس دنی است (۵۰)

هدف این فرآیندها، کاشانه‌ها، مال رعیت و موارد مشابه است. در نتیجه در این بخش نیز، مشارکت‌کننده اصلی تأثیرپذیرفته از کنش‌های بالا رعیت است که نشان می‌دهد، کنش قضات نیز مانند دیگر مشارکین، با اعمال سلطه بر روی رعیت همراه است و توزیع ارزش‌گذاری گفتمان قاضی منفی است. فرآیندهای مادی این بخش علاوه بر اعمال سلطه بر روی رعیت، اشاره به دزدی و رشوه گرفتن قضات دارد:

۱۷. دزد جاهل گر یکی ابریق برد دزد عارف دفتر تحقیق برد

فرآیندهای رابطه‌ای نیز مانند موارد اشاره‌شده، رفتار ناعادلانه قاضی با همه جامعه را توصیف می‌کند:

۱۸. دزدی پیدا و پنهان کار توست مال دزدی، جمله در همیان توست (۸۴)

فرآیند سومی که در جدول فراوانی دارد، فرآیند کلامی است، گوینده بیشتر فرآیندهای کلامی، قاضی است. در مواقعی که گیرنده فرآیند کلامی مجرم است، قاضی در حال اندرزگویی به مجرم است و مجرم در حال گوشزد کردن اشتباه‌های قاضی. در حقیقت، مجرم در مناظره‌های پروین با آنچه در واقعیت اجتماع قرار دارد، متفاوت است. مجرم‌ها در مناظره «دزد و قاضی» و «محتسب و مست» بیشتر نقش آگاه کردن اجتماع را به عهده دارند. همچنین، پروین با قرار دادن مجرم‌ها در مقابل پایه‌های قدرت حکومت، هر دو را مجرم می‌نامد، اما مجرم اجتماعی از روی نیاز دست به دزدی و موارد مشابه می‌زند:

۱۹. حاجت ار ما از راه راست برد دیو قاضی را به جا خواست برد

جدول ۶: بررسی گفتمان موضع‌گیری مردم در مقابل قاضی

نوع فرآیند	مادی	رابطه‌ای	ذهنی	کلامی
فراوانی	۱۰	۴	۱	۱
درصد فراوانی	۶۲.۵٪	۲۵٪	۶.۲٪	۶.۲٪

فرآیند مادی بیشترین فراوانی را در جدول دارد. مشارکت‌کننده بهره‌مند از کنش‌های بالا قاضی است و این نشان می‌دهد مردم کاری را به سود قاضی انجام می‌دهند. کنشگران این فرآیندها از طبقه‌های گوناگون مردم است و هدف پنج مورد از فرآیندهای بالا مربوط به رشوه قاضی‌ها است:

۲۰. زر دگر نهاد مرد کم فروش زیر مسند تا شود قاضی خموش^۱ (۴۹)

۲۱. کس نمی آورد دیگر نامه ای بره ای، قندی، خروسی، جامه‌ای (۴۹)

در نتیجه رفتار مردم نسبت به قاضیان نیز منفی است. رشوه دادن و رشوه گرفتن در این دوره بسیار رایج بوده است و تا اندازه‌ای برای صاحبان قدرت اهمیت داشته که اگر فقیری در اثر ناتوانی مالی قادر به پرداختش نمی‌شد، او را مجرم می‌خواندند. مانند بند زیر که از زبان فرزند قاضی به قاضی آمده است:

۲۲. چونکه زر می خواستی و زر نداشت گفته‌های او اثر دیگر نداشت

۲۳. خیره سر می خواندی و دیوانه‌اش می فرستادی به زندانخانه‌اش

جدول ۷: بررسی گفتمان پاسبان حکومتی

نوع فرآیند	کلامی	رفتاری	مادی
فراوانی	۹	۳	۲
درصد فراوانی	٪۶۴	٪۲۱	٪۱۴,۲

پاسبان دولتی در مناظره‌های پروین، کمتر مورد توجه قرار گرفته است، با این وجود در تمام مواردی که از پاسبان حکومتی سخن می‌گوید، با دیدی منفی از پاسبان سخن می‌گوید. بیشترین فرآیند مورد استفاده در این بخش کلامی است^۲ که شامل دو نوع گفته می‌شود:

نخست اینکه گفته‌هایی که دربردارنده درخواست رشوه از مجرم است:

۲۴. گفت: دیناری بده پنهان و خود را وا رهان گفت: کار شرع کار درهم و دینار نیست (۲۰۸)

دوم آنکه، گفته‌هایی که از مجرم بازخواست می‌کند و او را به عدالت خانه و موارد مشابه ارجاع می‌دهد:

۲۵. گفت: نزدیک است والی را سرای، آن‌جا شویم گفت: والی از کجا در خانه خمار نیست در حقیقت پاسبان دولتی کنشی انجام نمی‌دهد؛ بلکه باید با بازخواست و ارجاع مجرمین به قاضی و موارد مشابه موجب ایجاد عدالت شود، اما در مناظرات پروین بیشتر چهره‌ای رشوه‌گیر و

^۱ این بندها به زمانی مربوط می‌شود که قاضی به دلیل بیماری در خانه بستری شده است.

^۲ هرچند فرآیندهای مشارکت‌کننده‌های دیگر نیز حاوی فرآیندهای کلامی است، آنچه در این میان اهمیت دارد، تأکید شاعر بر روی فرآیند کلامی است.

یاوه گویانه دارد. نکته دیگری که در این بخش اهمیت دارد و در بخش قاضی به آن اشاره شد، نوع گفتمان مجرم‌ها است. مجرم‌ها نیز کنش زیادی در مناظره‌ها ندارند و بیشتر فرآیندهایشان کلامی است. در واقع، پروین با قرار دادن مجرم‌ها در جایگاه اصلاح‌گران اجتماعی و قرار دادن هم‌دستان حکومت در جایگاه تبهکاران و مجرم‌های راستین، نوعی تقابل ایجاد می‌کند و حاکمان را سرزنش می‌کند.

جدول ۷: گفتمان مجرم اجتماعی

نوع فرآیند	کلامی	مادی	رابطه ای	رفتاری
فراوانی	۱۰	۵	۱	۱
درصد فراوانی	٪۵۸.۸	٪۲۹.۹	٪۵.۸	٪۴.۸

در بخش مجرم اجتماعی، بیشتر فرآیندها کلامی است و به صورت اعتراض علیه حاکمان دولتی انجام گرفته‌است. موضوع مهم و قابل بررسی در این بخش، استفاده وارونه از مشارکت‌کننده‌ها است. مشارکت‌کننده‌ها دزد با اینکه از نظر اجتماعی مورد تأیید نیست اما چهره‌ای مثبت‌تر از مشارکت‌کننده‌هایی که به ظاهر وظیفه ایجاد نظم و عدالت را در جامعه دارند، دارد. باید توجه داشت مشارکت‌کننده‌های مجرم اجتماعی به هیچ عنوان مورد تأیید پروین نیست؛ اما این مشارکت‌کننده معمولاً در جایگاه نکوهشگر اجتماعی قرار می‌گیرد. این مشارکت‌کننده، معمولاً نقش آگاهی بخشی به اجتماع را به عهده دارد، به همین سبب، از دیدگاه حاکمیت مجرم شناخته می‌شود. مشارکین فرآیندهای مادی این بخش در سه مورد «دزدان» و در دو مورد دیگر «حرص» و «حاجت» هستند. مانند:

۲۶. حاجت ار ما از راه راست برد دیو قاضی را به جا خواست برد
در بند بالا مشارک مسلط بر روی دزدان «حاجت» و مشارک مسلط بر روی قاضی «دیو» است.

۴. ۱. ۲. گفتمان شرایط اجتماعی

در میان بندهای مناظره، ۹ بند به بندهایی اختصاص دارد که شرایط اجتماعی را توصیف می‌کند و به دلیل توصیفی بودن این فرآیندها ۱۰۰٪ فرآیندهای این بخش رابطه‌ای است. بندهای مربوط به اجتماع، علاوه بر ستم و ظلم حکام و بی عدالتی موجود در جامعه از خشک‌سالی سخن می‌گوید:

۲۷. خرمن امساله ما را که سوخت از چه درین دهکده قحط غلاست

دلیل توصیف خشک‌سالی در اجتماع، خشک‌سالی معروف قرن نوزدهم در ایران است که به دلیل جنگ جهانی اتفاق افتاد، در آغاز قرن نوزدهم در ایران قحطی بزرگی رخ داد که فراز آن در سال‌های ۱۹۱۹ بود. «قحطی ۹۱۹-۱۹۱۷ بزرگترین فاجعه در تاریخ ایران و بسیار فراتر از تهاجم مغول در قرن سیزدهم میلادی است.» (Majd, 2008, p. 31). در این دوره گزارش‌ها نشان می‌دهد، کمبود مواد غذایی به ویژه گندم و نان، سراسر ایران را گرفته بود. این امر سبب پیدایی رنج و فقر گسترده‌ای شد و موجب شده بود، قیمت آذوقه‌ها به بالاترین سطح خود در چند سال اخیر برسد و کمبود غله و میوه به حالت هشدار درآید (Majd, 2008, p. 37).

۴.۱.۳. بررسی نام‌دهی‌های موجود در مناظره‌ها

یکی از روش‌های اعمال قدرت و تحمیل ایدئولوژی نام‌دهی است. «انتخاب و کاربرد نام برای افراد، اشیاء و فعالیت‌ها منعکس‌کننده دیدگاه خاصی است که می‌تواند هم بار منفی داشته باشد هم مثبت.» (Yar Mohammadi, 2012, p. 161) فرکلاف اسم‌سازی یا نام‌دهی را فرآیند تبدیل به صورت اسم معرفی می‌کند (اسامی ممکن است مرکب باشند). زمانی شکل دستوری یک جمله به صورت اسم کاهش می‌یابد که برخی از معناهای موجود در جمله در اسم نباشد (مانند زمان‌بندی) (Fairclough, 1995, p. 190). همچنین برای تحلیل بهتر مناظره‌ها در بخش توصیف، بررسی نام‌گذاری‌های مربوط به هر مشارکت‌کننده از اهمیت بسیاری برخوردار است. نام‌هایی که پروین برای مشارکین گوناگون بر می‌گزیند، به تحلیل ایدئولوژی سیاسی - اجتماعی متن بسیار کمک می‌کند.

پادشاه: در پنج مورد از نام‌دهی‌هایی که در مورد پادشاهان آمده، از صفت‌های مزدور، یغماگران، رهن، مرده و کجروان استفاده شده‌است که به آوردن چند بیت از آن‌ها بسنده می‌کنیم:

۲۸. ویرانه شد ز ظلم تو هر مسکن و دهی
 یغماگران چون تو کسی پادشاه نیست (۲۰۰)
۲۹. مزدور خفته را ندهد مزد، هیچکس
 میدان همت است جهان، خوابگاه نیست (۲۰۰)
۳۰. آن پارسا که ده خرد و ملک رهن است
 آن پادشا که مال رعیت خورد، گداست (۱۸۳)

صفت «یغماگران» و «رهن» نشان‌دهنده همان دیدگاه استثمار رعیت است. در این دوره، پادشاه با استفاده از گرفتن مالیات سنگین از رعیت، به نوعی موجب یغماگری و نارضایتی آن‌ها می‌شد. «تا پیش از مشروطه، مالیات غیر مستقیمی در ایران دریافت نمی‌شد، اما در پی کسر بودجه و افزایش هزینه‌های دولتی نسبت به درآمدها، در این دوره، مالیات‌های غیر مستقیم» از مردم گرفته می‌شد و

«پس از آن، مالیات غیر مستقیم و مستقیم توأمان تبدیل به یکی از منابع اصلی درآمدی دولت شد.» در دوره پهلوی نیز این مالیات‌ها از منبع‌های مهم درآمد دولت به شمار می‌آمد. (Shirin bakhsh, 2017, p. 156) با توجه به بافت متن، پروین تلاش می‌کند تا با استفاده از داستان پیر زن و قباد، به طور غیر مستقیم، مردم را متوجه سلطه‌گری و بهره‌جویی شاهان کند. صفت دیگری که استفاده می‌کند، صفت «مزدور» و «مرد» است. این دو صفت در پیوند با چیرگی غریبان بر شاهان کشور است. در بقیه موارد پروین از استعاره برای شرح بهتر مفاهیم ذهنی خود بهره می‌برد. به همین منظور، از استعاره‌های «صید گرگ آز» و «گرگ» بهره گرفته شده است:

۳۱. مردی از آن زمان که شدی **صید گرگ آز** از بهر مرده، حاجت تخت و کلاه نیست (۲۰۰)

رعیت: در نام‌گذاری‌های بخش رعیت، عمدتاً نام‌هایی است که به بدبختی و معیشت سخت رعیت اشاره دارد. به همین علت این نام‌گذاری‌ها مثبت انتخاب نشده است. نامیدن رعیت به عنوان گله در مقابل پادشاه به عنوان گرگی که پوستین چوپانی پوشیده است، نشانگر همان عدم اطلاع و ناآگاهی رعیت از ستم وارده است:

۳۲. ما را به رخت و چوب شبانی فریفته است این گرگ سالهاست که با **گله** آشناست (۱۸۳)
قاضی: نام‌هایی که به قضات نسبت داده می‌شود، بیشتر در پیوند با ریاکاری و دزدی از مردم است. مانند: منافق، دزد دین، دزد عارف و گندم‌نمای جو فروش:

۳۳. می‌زنم گر من ره خلق ای رفیق در ره شرعی تو **قطاع الطريق** (۸۴)

۳۴. دیگر ای **گندم‌نمای جو فروش** با لباس عجب، عیب خود می‌پوش (۸۴)

۲.۴. تحلیل مناظرات پروین در مرحله تفسیر و توصیف

مرحله تفسیر گفتمان بر پایه الگوی فرکلاف، به بررسی روابط میان فرآیندهایی می‌پردازد که گفتمان مورد نظر را تولید می‌کند و همچنین تأثیر انتخاب‌های دستوری و واژگان را مورد بررسی قرار می‌دهد. سطح تبیین که آخرین مرحله از مرحله‌های سه‌گانه فرکلاف را تشکیل می‌دهد، به ارتباط میان ویژگی‌های ساختاری متن با بافت اجتماع می‌پردازد. «هدف از مرحله تبیین، توصیف گفتمان به عنوان بخشی از یک فرآیند اجتماعی است؛ تبیین گفتمان را به عنوان کنش اجتماعی توصیف می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه ساختارهای اجتماعی، گفتمان را تعیین می‌بخشند؛ همچنین تبیین نشان می‌دهد که گفتمان‌ها چه تأثیرات بازتولیدی می‌توانند بر آن ساختارها بگذارند، تأثیراتی که منجر به حفظ یا تغییر آن ساختارها می‌شوند.» (Fairclough, 1995, p. 245) با توجه به اینکه در این مقاله بیشتر تأکید بر نکته‌های دستوری (بررسی فعل‌ها و نام‌گذاری)

شده است، در این بخش نیز به ارتباط میان نام گذاری‌ها و فرآیندها با ایدئولوژی و قدرت‌های متن می‌پردازیم:

در مناظره‌های پروین، نمی‌توان یک قدرت برتر را که بر کل اجتماع تسلط دارد، معرفی کرد؛ بلکه قدرت برتر در مناظره‌ها، تمام حاکمیت است که در مقابل رعیت قرار می‌گیرد. حاکمیت در دیدگاه پروین چند رکن دارد که پادشاه در بالاترین مرتبه آن قرار دارد و تمام رنج و سختی رعیت به دلیل بی‌کفایتی پادشاه است و رعیت متأثر از کنش‌های پادشاه قرار می‌گیرد.

هرچند کنش‌های پادشاه نسبت به مشارکین دیگر کمتر است اما از مجموع بندهای انتخاب شده، به روشنی آشکار می‌شود که دایره قدرت پادشاه علاوه بر مال رعیت (مانند بندهای «سنگینی خراج به ما عرصه تنگ کرد»، «از چه شهان ملک ستانی کنند»، «آن پارسا که ده خرد و ملک»، «آن پادشا که مال رعیت خورد»، «جان رعیت (مانند): «لاشه خوراند»، «خون بسی پیرزان خورده است») را نیز شامل می‌شود. در نتیجه، قدرت و تسلط پادشاه (مانند مشارکین دیگر حکومتی) فقط بر روی رعیت است. رعیت فرودست‌ترین عضو اجتماع است که حکومت و در رأس آن پادشاه، با گرفتن مالیات و غارت می‌توانند، بر او چیره یافته و قدرت داشته باشند. به همین سبب، نام‌هایی که به پادشاه نسبت داده می‌شود «بغماگران، رهن، گرگ و [موارد مشابه...]» است. همچنین در بند «سنگینی خراج به ما عرصه تنگ کرد» به وضوح به فشار بیش از حد مالیات بر روی رعیت اشاره می‌کند. باید توجه داشت که قرن نوزدهم در ایران حدود ۹ میلیون نفر بود که بیش از نیمی اهمیت دارد. «در آغاز قرن نوزدهم میلادی جمعیت ایران حدود ۹ میلیون نفر بود که بیش از نیمی از آن کشاورز و در حکم عمده‌ترین نیروهای تولیدی کشور به حساب می‌آمدند. از این جمعیت به جز بخش کوچک خرده مالک بقیه فاقد زمین بودند. کشاورزان از پنج عامل: زمین، آب، گاو، نیروی کار، غالباً تنها نیروی کار را در اختیار داشتند، که این یک پنجم سهم نیز بعضاً دچار آفات مختلف می‌گردید، از جمله مالیات. در زمان فتحعلی شاه کشاورزان باید ۱۰٪ محصول را به عنوان مالیات می‌پرداختند. اما شاه آن را دو برابر ساخت که در عمل به دلیل عدم وجود ماموران صالح و سالم، عملاً مالیات اخذشده به بیست و پنج تا سی درصد می‌رسید.» (Rahmahi, 2013, p. 165). این نوع مالیات کمابیش تا پایان دوره قاجار ادامه داشت. به همین دلیل، مشارک رعیت در یکی از مهمترین مناظرات پروین، «برزگر» انتخاب شده است. ایدئولوژی ویژه‌ای که در این دوره موجب تثبیت قدرت پادشاه به عنوان رأس حکومت می‌شود، ایدئولوژی مذهبی است. پادشاه به وسیله تظاهر به تشریح موجب تثبیت قدرت می‌شد. این موارد به خوبی از نام گذاری «پارسا» و «حامی شرع و دین» برای پادشاه پیداست:

۳۵. خون بسی پیرزنان خورده است آنکه به چشم من تو **پاراساست**

۳۶. آنکه **سحر حامی شرع** است و دین اشک یتیمان گه شب غذاست

قدرت دوم در مناظرات که بعد از پادشاه قرار می‌گیرد، قاضی است. اعمال قدرت پادشاهان معمولاً از جانب قضات صورت می‌گیرد و در مناظره‌ها بیشترین کنش متعلق به قضات است. همان‌گونه که اشاره شد، در این دوره محاکم عدلیه فاسدترین و ناکارآمدترین بخش اداری ایرانیان است. «قضات، و کلا، منشیان، دستیاران و مسئولان ثبت، همگی فاسد بودند. میزان موفقیت هر کس در استیفای حشش به میزان پول و نفوذ وی بستگی داشت.» (Foolr, 2011, p. 58). قاضی کنشگر اصلی مناظرات پروین است. زیرا اعمال قدرت، ایجاد عدالت و محکوم کردن افراد از جانب قضات صورت می‌گیرد. قاضی با جانب‌داری از ثروتمندان و دریافت رشوه عملاً موجب تباهی رعیت می‌شود. رشوه دادن فقط منحصر به قاضی‌ها نبود، بلکه پاسبان حکومتی نیز به این صفت شهرت داشت. («گفت دیناری بده پنهان و خود را وا رهان»، «گفت از بهر غرامت جامه ات بیرون کنم») «به وضوح و روشنی دریافته می‌شود که در ابعاد گوناگون و به دلایل متعدد، رشوه، پیشکش و انواع آن رسوخ و رواج کاملی در ارکان و شئون حکومت، جامعه و دست اندرکاران آن از شاه و اطرافیان و زیردستان او تا حکام ولایات و ابواب جمعی آنها و... داشته است.» (Rahmani et al., 2013). در نظام سیاسی - اجتماعی مناظره‌های هر فردی به میزان قدرتی که دارد، می‌تواند رشوه بگیرد. قاضی به میزان قدرتش بدنه‌های زر، طاقه کشمیری و موارد مشابه رشوه می‌گیرد و پاسبان حکومتی به دلیل قدرت کمتر به جامه‌های پوسیده مجرم نیز خرسند است. قدرت سومی که در مقابل رعیت قرار می‌گیرد، پاسبان حکومتی است. مشارکت‌کننده متأثر از کنش‌های پاسبان حکومتی، مجرم‌های اجتماعی هستند که در مناظره‌های پروین، گناهشان را در مقابل گناه حکام ناچیز می‌شمارد. در حقیقت، در مناظره‌های پروین، مجرم اصلی حکومت است، درحالی‌که پاسبان حکومتی مجرمین اصلی را نمی‌بیند و مورد بازخواست قرار نمی‌دهند. («شحنه ما را دید قاضی را ندید») پاسبان حکومتی نسبت به دو رکن دیگر قدرت کمتری دارد و با ارجاع افراد به عدالت‌خانه‌ها اعمال قدرت می‌کند.

۵. نتیجه‌گیری

در این مقاله، هفت مناظره پروین اعتصامی با الگوی سه گانه فرکلاف، مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته‌است. تأکید اصلی مقاله بر روی افعال مناظره‌ها و تحلیل آنها به وسیله فرآیندهای هلیدی و نام‌دهی‌های موجود در متن است (هرچند، در بعضی موارد، ضمایر و موارد مشابه نیز مورد بررسی

قرار گرفته است). آنچه از تحلیل مناظره‌ها به دست آمد، دربردارنده این نکته است که زبان مناظره‌های پروین به خوبی بازنمایاننده بافت اجتماعی دوران زندگی پروین است. یافته‌های به دست آمده از این بررسی و تحلیل به شرح زیر است:

یکم- در مناظره‌های پروین، بسیاری از شرایط اجتماعی به واسطه زبان و ساختار کلامی، بازنمایی شده است که به شرح زیر است:

(الف) فشار مالیاتی: بررسی بندهای مناظره به سلطه مشارکین حکومتی بر مال و دست‌رنج رعیت اشاره دارد. در این دوره مالیاتی که از رعیت گرفته می‌شد، بسیار بالا بود. بیشترین مالیاتی نیز که از رعیت گرفته می‌شد، مربوط به مالیات کشاورزان است که این موضوع به خوبی از مناظره «صاعقه ما ستم اغنیاست» پیداست.

(ب) قحطی: فرآیندهای رابطه‌ای به توصیف شرایط اجتماعی از جمله قحطی در اجتماع اشاره دارد. قحطی در این سال‌ها به دلیل جنگ جهانی اول به وجود آمده بود و آذوقه از دسترس مردم خارج شده بود. این قحطی در تاریخ ایران بسیار اهمیت دارد که قربانیان آن از حمله مغول نیز بیشتر است.

(ج) فساد قضات: بررسی نام‌دهی‌ها و فرآیندهای مادی مناظرات نشان از پایداری حقوق رعیت به واسطه گرفتن رشوه توسط قاضی دارد. به همین دلیل، بیشترین کنش در مناظره‌های متعلق به مشارک قاضی است.

دوم- بررسی فرآیندهای گفتاری مربوط به مشارک مجرم اجتماعی، نشان می‌دهد، مصلحان اجتماعی از نظر حاکمیت مجرم هستند. به همین سبب، گفته‌های مصلحین اجتماعی حاوی پند و اندرز و بیان حقایق اجتماعی (از جمله تضييع حقوق افراد، رشوه گرفتن و موارد مشابه) است.

سوم- بررسی فرآیندهای ذهنی به کاررفته در مورد رعیت، نشان می‌دهد، قدرت پادشاه بر روی رعیت به دلیل ناآگاهی و بی‌خبری رعیت از ستم حکومت است.

چهارم- قدرت برتر در مناظرات متعلق به حکومت و افراد وابسته به حکومت است. بررسی نام‌دهی‌های مناظرات، دلیل این نوع قدرت را (که از آن می‌توان با نام سلطه یاد کرد). ایدئولوژی‌های مذهبی می‌داند. در حقیقت، پادشاه با معرفی خود به عنوان پارسا و حامی شرع و دین، بر جان و مال مردم تسلط دارد.

فهرست منابع

- پالتریج، برایان (۱۳۹۵). *درآمدی بر تحلیل گفتمان*. ترجمه طاهره همتی. تهران: نویسه پارسی.
- حسینی کازرونی، احمد (۱۳۸۹). «سبک و سیاق شعر مشروطه». *تحقیقات زبان و ادب فارسی*. شماره ۲. دوره ۴. صص ۱۱۵-۱۳۶.
- خاکی، اسماعیل (۱۳۷۴). *ادبیات معاصر ایران*. تهران: اساطیر.
- رحمانی، محمد، سعید محمدخانی و مرتضی دهقان نژاد (۱۳۹۲). «درآمدی بر رشوه و پیشکش و انواع آن در عهد قاجار». *تاریخ اسلام و ایران*. دوره ۲۳. شماره ۱۷. صص ۱۲۷-۱۵۳.
- رستمی پور، سمیه و پویا غلام علی پور (۱۳۹۵). «تحلیل گفتمان انتقادی در اشعار درخت بی بر، توانا و ناتوان، بازی زندگی و آتش دل پروین اعتصامی». *کنگره بین المللی زبان و ادبیات*. ۱۵ مهر ۱۳۹۵، دانشگاه تربت حیدریه، مشهد. Retrieved from < <https://civilica.com/doc/581987> >
- سلطانی، علی اصغر (۱۳۸۴). *قدرت گفتمان و زبان*. تهران: نی.
- شرفی مقدم، آزاده و آناهیتا بردبار (۱۳۸۹). «تمایز گونه‌گی جنسیت در اشعار پروین اعتصامی». *زبان پژوهی*. شماره ۳. دوره ۲. صص ۱۲۵-۱۵۱.
- شیرین بخش، زهره، علی بیگدلی، شهرام یوسفی فر و امیر شیخ نوری (۱۳۹۶). «رابطه مالیاتی دولت و اصناف در دوره پهلوی اول: نارضایتی از مالیات صنفی». *تحقیقات تاریخ اجتماعی*. دوره ۷. شماره ۱. صص ۱۵۵-۱۸۸.
- فر کلاف، نورمن (۱۳۸۳). *تحلیل انتقادی گفتمان*. ترجمه فاطمه شایسته پیران، محمود نیستانی، محمدجواد کاشی، شعبان علی بهرام پور، رضا ذوقدار مقدم، رامین کریمیان و پیروز ایزدی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- فقیه، نسرین و مرجان فردوسی (۱۳۹۳). «تحلیل انتقادی گفتمان صوفیانه در گلستان سعدی». *کهن نامه ادب پارسی*. سال ۵. دوره ۳. صص ۸۷-۱۲۰.
- فلور، ویلم و امین بنایی (۱۳۹۰). *نظام قضایی عصر قاجار و پهلوی*. ترجمه حسن زندیه. تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- کلانتری، عبدالحسین (۱۳۹۱). *گفتمان*. تهران: جامعه‌شناسان.
- لمبتون، آن کاترین سواين فورد (۱۳۷۵). *ایران عصر قاجار*. ترجمه سیمین فصیحی. تهران: جاوید خرد.
- مباشری، محبوبه (۱۳۸۹). «بررسی سیمای عجزه در ادب فارسی». *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*. دوره ۸. شماره ۳. صص ۸۶-۶۹.
- مجدد، محمدقلی (۱۳۸۷). *تحطی بزرگ*. ترجمه محمد کریمی. تهران: موسسه مطالعات و پژوهش‌های سیاسی.
- مدیر شانه چی، محسن (۱۳۸۶). «سیری در اندیشه سیاسی و اجتماعی پروین اعتصامی». *پژوهش حقوق عمومی*. سال ۹. شماره ۲۳. صص ۲۰۱-۲۲۶.

- مهاجر، مهران و محمد نبوی (۱۳۷۶). به سوی زبان شناسی شعر: ره یافتی نقش‌گرا. تهران: مرکز. ناصری، زهره سادات، جلیل فاروقی، امین ناصری و ابراهیم محمدی (۱۳۹۴). «تحلیل گفتمان انتقادی بونصر مشکان بر اساس رویکرد فرکلاف». علم زبان. سال ۳. شماره ۴. صص ۸۵-۱۱۰.
- هلیدی، مایکل و رقیه حسن (۱۳۹۳). زبان بافت و متن. ترجمه مترجم محسن نوبخت. تهران: سیاه‌رود.
- وودز، نیکلا (۱۳۹۶). توصیف گفتمان. ترجمه سید محمد باقر برقی مدرس. تهران: نویسه پارسی.
- یارمحمدی، لطف الله (۱۳۹۱). درآمدی به گفتمان شناسی. تهران: هرمس.

References

- Faghih, N., & Ferdosi, M. (2014). Critical discourse analysis of Sufism in sa'di's Gulistan. *Classical Persian Literature*, 3(5), 87-120 [In Persian].
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2002). *Critical discourse analysis*. (F. Shayesteh Piran, M. Neyestani, M. J. Kashi, Sh. A. Bahram Pour, R. Zoghadar Moghadam, R. Karimian & P. Izadi, Trans.). Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance [In Persian].
- Floor, W. & Banan, A. (2011). *The judicial system of Gajar and Pahlavi era*. Tehran: Research Institute of Hawzah and University [In Persian].
- Fowler, R., & Banaee, A. (1994). *Language in the new: Discourse and ideology in the Press*. USA & Canada: Routledge.
- Jorgensen, M. & Phillips, J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. (H. Jallili). Tehran: ney.
- Halliday, M., & Hassan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. (M. Noubakht, Trans.). Tehran: Siahrood [In Persian].
- Halliday, M., & Matthiessen, C. M. (2004). *Halliday's introduction to functional Grammar*. USA: Routledge.
- Hoseini Kazerooni, A. (2010). The style constitutional poetry. *Journal of Language and Literature Research*, 2(4), 115-136 [In Persian].
- Kalantari, A. (2012). *Discourse*. Tehran: Jameh-Shenasan [In Persian].
- Khaki, E. (1995). *Contemporary Iranian literature*. Tehran: Asatir [In Persian].
- Kasravi, A. (1998). *History of the Iranian Constitutional Revolution*. Tehran.
- Lambton, A. (1912). *Qajar Persia: Eleven studies*. (S. Fasihi, Trans.). Tehran: Javid Kerad [In Persian].
- Majd, M. G. (2008). *The great famine and genocide in Persia 1917-1919*. (M. Karimi, Trans.). Tehran: Political Studies and Research Institute [In Persian].
- Mobashert, M. (2010). The image of old woman in Persian literature. *Woman's Studies Sociological and Psychological*, 8 (3), 59-86 [In Persian].
- Modir Shane Chi, M. (2007). Political and social perception in sierra sublime. *Public Law Research*, 9 (23), 201-226 [In Persian].
- Mohajer, M., & Nabavi, M. (1997). *A functional Approach*. Tehran: Markaz [In Persian].
- Naseri, Z., Farooghi, J., Naseri, A., & Mohammadi, A. (2015). Critical discourse analysis of the Bonasr moshkan's death story on the approach Fairclough. *Elm-e-Zaban*, 3(4). 85-110 [In Persian].
- Paltridge, B. (1947). *Discourse analysis: An introduction*. (T. Hemmati, Trans.). Tehran: Nevisheh Parsi [In Persian].
- Phillips, J. (2002). *Discourse analysis*. London: Sage.
- Rahmahi, M., Mohammad Khani, S., & Dehghan Nejad, M. (2013). Income on bribes in the covenant Ghajar. *History of Islam and Iran*, 23(17), 127-153 [In Persian].
- Rostami pour, S., & Golamali poor, P. (2016). Critical discourse analysis of Derakht e- Bi-bar, Tavana-va-Natavan, Bazi-Zandegi & Atash-e-Del Poems. Presented in

- International Congress on Language and Literature*, October 9, 2016, University of Torbat Heidariyeh, Mashhad. Retrieved from <<https://civilica.com/doc/581987>> [In Persian].
- Sharifi Moghadam, A., & Bordbar, A. (2014). Gender in Parvin Etesami's poems. *Journal of Language Research*, 2(3), 125-151 [In Persian].
- Shirin Bakhsh, Z. (2017). The Fiscal relationship between the government and the guilds during the first Pahlavi Era. *Tahqiqāt-e Tārikh-e Ejtemā'i*, 23(17), 155-188 [In Persian].
- Soltani, A. (2005). *Power, discourse, language*. Tehran: Ney [In Persian].
- Salehi, N. (2008). *The idea of modernity and progress in Iran*. Tehran: Tahoori.
- Woods, N. (2014). *A practical guide to discourse analysis*. (S. M. B. Borgheee Moddaress, Trans.). Tehran: Nevisseh Parsi [In Persian].
- Yar Mohammadi, L. (2012). *An introduction to discourse Analysis*. Tehran: Hermes [In Persian].

Parvin E'tesami's Debates from a Social-Political Perspective, Based on Fairclough's Paradigm

Mahboubeh Mobasheri¹
Mahya Sadat Razavi Taheri²

Received: 19/08/2019

Accepted: 22/06/2020

Article Type: Research

Abstract

Discourse puts emphasis on linguistic knowledge above the level of words, phrases, clauses and sentences that is essential for establishing a successful relation. This approach studies linguistic patterns of text and the connection between language and social and cultural contexts that the text is based on. In addition to this, discourse analysis deals with this issue that how the usage of language is affected by the way the participants in the conversation have relation with each other and it also focuses on the impact that language has on social identities and relations. In its third stage of development, discourse analysis reaches the phase of *Critical Discourse Analysis*. Critical discourse analysis is a new viewpoint towards linguistics and is applied to clarify and explain the social situation. In fact, in critical discourse analysis, it is presumed that language, grammar and context can perfectly show the social and cultural conditions of society. The belief of the analyst is that “no truth is found out of the context” (Jorgensen & Philips, 2002, p48), so what counts is “discourse” which is analyzed. Discourse indicates that context is a social matter that forms amid social relations (Paltridge, 1947, p14). From the point of Harris (1952), discourse is a relationship that is created inside a specific situation. Parvin E'tesami, a poet whose life has coincided with the monarchy of two Qajar kings and the entrance to Pahlavi's reign, has been the main focus of this article. In contrast to the importance of changes that exist in Parvin's life, her poem has been less assessed politically and socially.

We can point to Constitutionalism and the start of the First World War as the most significant incident happened in Parvin's life that led to the change in her life's stream. The Constitutional Revolution or Movement is described as a series of efforts made to oblige Mozafar al-Din Shah, the King of Qajar to sign the Constitutional Order that continued until Mohammad Ali Shah's era in order to

¹ PhD in Persian Language and Literature, Associate Professor in Department of Persian Language and Literature, Faculty Member of Al-Zahra University, Tehran, Iran (corresponding author); mobasheri@alzahra.ac.ir

² MA in Persian Language and Literature. Alzahra University, Tehran, Iran; m.razavitaheeri@student.alzahra.ac.ir

transform an autocratic government to a constitutional one. (Kasravi, 1998, p5) As stated above, the First World War also occurred in this period that brought the change of poets' attitude and style. Because of kings' incapability of running the country, in the beginning of the First World War, Iran was approximately a full colony of the western governments and just on paper was assumed as an independent country. After the start of war, although Iran had formally announced its neutrality, in reality it was converted to the battlefield of armed struggles (Salehi, 2008, p178). For a better evaluation, Fairclough's paradigm has been taken into account in this article. Norman Fairclough is one of the most famous theorists of critical discourse analysis that his three-dimensional paradigm consists of description, interpretation and explanation that thanks to its coherence and efficiency, lots of people are in favor of it. Fairclough (1995) has named his attitude "the critical study of language" and has recognized his aim as a help to enhance the conciseness of language, power and specifically the role of language in dominance of some on others. He also tries to prove that how far the language of people is from the assumptions of common sense and the fact that how these assumptions that are on the basis of common sense are ideologically formed by the power relations. In order to demonstrate cultural and social conditions of Parvin Etemadi's era clearly, in this research, seven debates of Parvin's have been examined by the method of Fairclough. In the phase of description, in Fairclough's point of view, grammar and the existing naming are evaluated. For a better understanding, in this phase, functional grammar of Halliday, with the emphasis on experiential metafunction is used. Halliday's functional approach is known by the name of "Systemic Functional Grammar". Halliday (1989) believes in the existence of formal system in language that is dependent on communicative function of language, emphasizes on functional representation, explanation of formal system of language, and in analysis of clauses by experiential metafunction. The main focus of Halliday is on the process of predicators. Processes are the controller of incidents, acts and states. Processes play the main role and the participants of that processes contain the leading elements of the process. In fact, participants of a process revolve around the process. For this reason, the main concern of this research is about the processes of predicators. In addition to this, some of grammatical features that are used for stabilization of ideology and power are assessed. Then, in the phases of interpretation and explanation, the relation between grammatical aspects and context is surveyed. Considering what is reached by analysis of these seven debates, injustice and inequality in Parvin's community have been totally reflected in discourse of her debates. In other words, in discursive structure of Parvin's debates, government is on the higher level and entirely has dominance on citizens. From Parvin's perspective, the ideology that has led to this unequal dominance is the religious ideologies and it is due to the lack of knowledge, that the participants of citizens are under the control of this dominance. This article is descriptive-analytical and is written on the basis of library resources.

Keywords: Critical discourse analysis, Fairclough, Halliday, Parvin Etemadi's debates

واژه «نوه» در کتبه اشکانی شاپور اول در حاجی آباد و تطبیق آن با متون میانرودانی^۱

بهزاد معینی سام^۲

محمود نقی زاده^۳

سارا محمدی اوندی^۴

بهنام محمدی اوندی^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۳۰

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

ساختار و معنای بیشتر واژه‌ها، به کاربرد، نقش و اهمیتی بر می‌گردد که برای کاربرانش در زمان نخستین، داشته‌است. همچنین، شماری از واژه‌ها، طی تاریخ یک زبان، به دلایلی از زبان دیگر وام گرفته شده‌اند که این فرایند یکی از ویژگی‌های زبانی است. بر پایه این فرایند و طی مهاجرت آریه‌ها به فلات ایران و جایگزین شدن به جای تمدن‌های میانرودانی، دگرگونی‌هایی در زبان‌های ایرانی باستان پدید آمد. همچنین، زبان‌های ایرانی باستان، تأثیراتی از زبان‌های

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.27232.1747

^۲ دکترای تخصصی تاریخ، استادیار گروه تاریخ، هیأت علمی دانشگاه آزاد، واحد نجف آباد (نویسنده مسئول)؛ behzadms44@gmail.com

^۳ دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی و ادبیات زبان‌های خارجی، هیأت علمی دانشگاه پیام نور اهواز؛ Mahmood_naghizadeh@yahoo.com

^۴ کارشناسی ارشد ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ایذه؛ Sarabms60@gmail.com

^۵ کارشناسی ارشد تاریخ، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قزوین؛ Behnam.avandi@gmail.com

میانرودانی باستان پذیرفتند. واژه «نوه» از جمله واژه‌هایی است که شکل نخستین آن، در هند و اروپایی و آریه‌ای آغازین بازسازی شده‌است. هدف از نوشتن مقاله، این است که ساختار واژه «نوه» یا «پور-پور» را در کتیبه حاجی آباد شاپور اول، بررسی نمائیم و اینکه این واژه مرکب از چه نوع ساختار زبانی پیروی می‌کند. از این رو، روش کار، نخست بررسی ساختار واژه «نوه» در دوران هند و اروپایی و متن‌های ایرانی باستان است. سپس، ساخت دیگر آن را که به صورت «پور-پور» در کتیبه حاجی آباد است، با هم ساخت خود در متن‌های میانرودانی مقایسه شد تا از جنبه ساختاری، به تغییر شکل آن در دوران میانه زبان فارسی و تأثیرپذیری آن از زبان‌های میانرودانی پی برده باشیم.

واژه‌های کلیدی: نوه، پسر، میانرودان، فارسی، هند و اروپایی

۱. دیباچه

هندواروپایی نامی است که از جنبه جغرافیایی به خانواده زبانی گسترده‌ای گفته شده که دربرگیرنده بیشتر زبان‌های اروپا در گذشته و اکنون، تا منطقه پهنای ایران و افغانستان و شمال شبه قاره هند است (Watkins, 2007, p. 1). وست^۱ و شماری از صاحب نظران بر این باورند که زیستگاه هندواروپایی‌های آغازین، در دشت‌های شمال دریای سیاه و کاسپین یا منطقه پونت و کاسپی بوده‌است (West, 2007, p. 8). هندوایرانیان، شاخه شرقی هندواروپایی، پس از آمدن به آسیای مرکزی، فرهنگ‌های گوناگونی را در آن‌جا پدید می‌آورند (Kuz'mina, 2007, p. 11). در واقع، از آسیای مرکزی بود که نخستین مهاجرت‌های مهم و ایجاد سکونت‌گاه‌ها در فلات ایران، بین ۱۰۰۰-۸۰۰ پ.م، در عصر آهن دو به وقوع پیوست. این آریه‌ها به آسیای غربی رفتند و به رشته کوه‌های زاگرس رسیدند. سپس، از آن‌جا به کردستان امروزی و بخش‌هایی از شمال عراق، آذربایجان در شمال غرب و هیرکانیه باستان در شمال ایران آمدند (Farrokh, 2007, p. 23). از آن‌جا که ایرانیان غربی همسایگان نزدیک تمدن‌های میانرودانی بودند، اطلاعات تاریخی آشکاری درباره آن‌ها (پارسیان و مادها) وجود دارد. نخستین این اسناد، کتیبه‌های آشوری هستند که در سال ۸۳۵ پ.م، به شاهان زاگرس مرکزی با عنوان «۲۷ قبیله پارشوش/paršuwaš šarrāni» و به مادها پیرامون ۷۴۴ یا ۷۲۷ پ.م، اشاره دارند. ایرانی‌های غربی شاهنشاهی‌های ماد، هخامنشی، اشکانی و ساسانی را پدید آوردند و وام‌دار دولت‌های نیرومند پیش از خود گشتند و تأثیراتی هم بر دولت‌های نیرومند همزمان خود گذاشتند (Witzel, 2001, p. 8).

¹ West

امپراتوری‌های بابل، ماد و پارس را باید به عنوان یک هم‌زاد از همان ساختارهای چندملیتی پیشین در نظر گرفت که هر یک از آن‌ها از یک کشمکش داخلی در همان ساختار سیاسی سرچشمه می‌گیرند. به بیان دیگر، امپراتوری‌ها در هر زمان، تحت رهبری و حاکمیتی جدید و با یک انتقال سیاسی از یک ملت به ملت دیگر پدید می‌آیند. در این مورد، استرابو^۱ گزارش می‌دهد که «آداب پارسیان همانند آشوریان است» و بابل را «یک متروپلیس یا کلان‌شهر آشوری» می‌خواند. البته، امپراتوری با هر گونه تغییر در رهبری دگرذیسی پیدا می‌کند، با وجود آن، تغییرات نسبتاً اندک هستند و فقط جنبه سطحی دارند (Sweeney, 2008, p. 174).

۱.۱. ضرورت و پیشینه پژوهش

از آن‌جا که دولت‌های ایرانیان باستان وام‌دار تمدن‌های میان‌رودانی گشتند و تأثیر بسزایی در زمینه‌های گوناگون از آنان پذیرفتند، نیاز است ساختار و واژگان زبان‌های ایران باستان را در زمینه‌های گوناگون با ساختار زبانی و واژگانی میان‌رودانی مقایسه نمود. در این‌جا تلاش بر این است تا واژه نوه (پور-پور) در متن‌های اشکانی را که به احتمال زیاد تحت تأثیر سبک نوشتاری متن‌های میان‌رودانی است، بررسی گردد؛ چرا که در کشورمان پژوهش‌اندکی در زمینه مقایسه متن‌های ایرانی باستان و نمونه‌های میان‌رودانی انجام گرفته‌است.

بنابراین، با توجه به ساختاری که واژه نوه در کتیبه حاجی‌آباد دارد، این پرسش مطرح می‌گردد که آیا چنین ساختاری (puhrēpuhr) به صورت مرکب یا دوگان‌سازی شده در زبان‌های ایرانی باستان رایج بوده‌است و می‌توان در ساختار واژگان خانواده هندواروپایی و هندوایرانی چنین ساختاری را یافت؟ چنان‌چه این ساختار واژگانی در زبان‌های خانواده هندوایرانی وجود نداشته باشد، با توجه به ساخت‌واژه از کدام ساختار زبانی وام گرفته شده‌است؟

۲. روش کار

۲.۱. واژه نوه در خانواده هندواروپایی و ایرانی باستان

۲.۱.۱. واژه نوه در شاخه‌های هندواروپایی

واژه نوه به عنوان یکی از بحث برانگیزترین واژه‌های هندواروپایی در پیوند با نظام خانواده در نظر گرفته می‌شود که شماری آن را به سان تنها واژه‌ای هندواروپایی عام در نظر می‌گیرند و شماری دیگر آن را به نظام خانواده نسبت می‌دهند. این واژه در بیشتر زبان‌های هندواروپایی سلتی، ژرمنی، ایتالیک، بالتی، اسلاوی، آلبانی، یونانی و هندوایرانی آمده‌است. مساله اساسی این است که این

^۱ G. P. Strabo

واژه در کنار معنای «نوه» مفهوم «پسر خواهر» (یا خواهرزاده) را داشته‌است. برای نمونه، در سلتی (ایرلندی باستان /nia= پسر خواهر، نوه)؛ لاتین (/nepōs= نوه، اولاد، و در لاتین سلطنتی متأخر= خواهرزاده)؛ ژرمنی (انگلیسی باستان /nefa= نوه، خواهر زاده)؛ بالتی (لیتوانی /nepuotis=نوه)؛ اسلاوی (اسکان-اومبریایی /netiji=خواهرزاده)؛ و آلبانی /nip=نوه، خواهرزاده، آمده‌است. شماری از زبان‌شناسان بر این بحث دارند که هم معنای «نوه» و هم مفهوم «خواهرزاده» باید نسبت داده به دوران هندواروپایی آغازین باشد، اما شماری دیگر بر این باورند که معنای «خواهرزاده» فقط در میان شماری زبان‌ها، دگرگونی دومینی داشته و شامل همه زبان‌های شمال غربی هندواروپایی نمی‌گردد. بنابراین، معنای دوم نمی‌تواند به همه هندواروپاییان نسبت داده شود و در زبان‌های شرقی هندواروپایی فقط معنای «نوه» را داشته‌است (Mallory & Adams, 2006, p. 211; Mallory & Adams, 1999, p. 99).

در هندواروپایی واژه /h₂nep-ōt/ برای «زادگان نرینه» و /h₂nep-t-ih₁/ برای «زادگان مادینه» به کار می‌رود (Vaana, 2008, p. 406). باک^۱ هندواروپایی آن را از nepot* و مؤنث nepti* گرفته که احتمالاً از ne نفی و شکلی از ستاک /pati= سرور، در سنسکریت و لاتین /potis= توانا، می‌آید که تحت الفظی «بی‌قدرت» معنی می‌دهد (Buck 1949.112). نورایی در فرهنگ لغات هندواروپایی nepot* را از ریشه /nembh/، nebh* به معنی نم و رطوبت گرفته‌است (Nourai, 2012, p. 323)، ولی هلموت ریکس (Rix, 2001) در زیر ریشه‌های آمده از ریشه nebh* به واژه «نوه»، اشاره‌ای نداشته‌است (Rix, 2001, p. 448).

واژه ژرمنی Nefoz* در زیر شاخه در نورس باستان /nefi= خویشاوند، انگلیسی باستان /nefa/ و انگلیسی نو /nephew/ است (تغییر معنایی آن به برادرزاده در لاتین به نظر نمی‌رسد تا پیش از ۱۵۰ میلادی روی داده باشد) که ریشه‌شناسی آن نزدیک به سانسکریت /napāt/، اوستایی /napāt/ و لاتین /nepos/ (Skeat, 1980, p. 347; Orel 2003, p. 283)، در ایلید هومر nepothes = زاده و پسر، در آلبانی /nip=نوه، در کورنوالی /noi=نوه و در اوستا /apam napā/ ایزدی به معنی «نوه آب‌ها» است (Pokorny, 1959. V. II. p. 764).

نوه در هندوایرانی باستان /nápāt/ و هندی باستان /nápāt/ به معنای «پسر، نوه و اولاد» آمده که در حالت مفعولی مفرد /nápāt-am/ و فاعلی جمع /nápāt-ah/ شده‌است. هندی باستان /apám nápāt/ با اوستایی /apam napā/ به معنای «پسر آب‌ها» به ویژه از سوی آگنی ایزد آتش قابل قیاس است و اپام نبات به عنوان یک ایزد شاید نشان‌دهنده یک شکل متقدم‌تر در

¹ Buck

مقایسه با نورس باستان /sævar nidr/ = «خویشاوند آب‌ها یا آتش» باشد. در هندی /náp̄tr/ ستاک قوی /náp̄āt/ است که از ابرهای باران به دست آمده است (Mayrhofer, 1963, p. 11; Mayrhofer, 1996, p. 132).

۲.۱.۲. واژه نوه در ایرانی باستان

بر پایه اسناد نوشتاری تاریخ زبان فارسی را به سه دوره باستان میانه و نو تقسیم می‌کنند: اسناد نوشتاری باستان اوستا و کتیبه‌های هخامنشی هستند و اسناد نوشتاری در دوره میانه آثار به‌جامانده از متن‌های زبان‌های شرقی و غربی و کتیبه‌های اشکانی و ساسانی است (Windfuhr, 2009, p. 12). در اوستای متقدم این واژه به صورت /napāt/ و در اوستای متأخر به صورت /naptar, nafəðar/ به معنی «نوه و پسر دختر یا پسر»، بیشتر با واژه آپام /apam/ به معنای «فرزند آب‌ها» و «نام یک ایزد یا رودخانه‌ای» که از کوه سرچشمه گرفته است (Bartholomae, 1904, p. 1039)، و شکل /naptya/ آن به معنی «نسل و زاده» آمده است (Reichelt, 1967, p. 469).

این واژه، در فارسی باستان به همان صورت اوستایی /napāt/ آمده که معنای «نوه» می‌دهد و داریوش در بیان شجرنامه خود از آن استفاده کرده است (Kent, 1950, p. 193). پل هورن، نوه و نبیره را از /náp̄āt/ می‌گیرد که در کردی /nevi/، افغانی و بلوچی /nwasai/ و شغنی /nabos/ شده است (Horn, 1883, p. 234).

در دوره میانه زبان فارسی واژه «نوه» به شکل آوانویسی /nab/ و حرف نویسی (np) آمده (Mackenzie, 1971, p. 57) و نیبرگ و هوبشمان آن را به صورت حرف نویسی /npy/ و آوانویسی /nap/ از فارسی باستان /napā/ آورده‌اند که در فارسی نو /navah/ شده است. فارسی نو «نواده» هم از پهلوی /napāt-ak/ به حالت مفعولی فارسی باستان *napātam/ و اوستایی /napātəm/ برمی‌گردد (Nyberg, 2003, p. 136; Hubschmann, 1895, p. 102). فقط در کتیبه حاجی آباد شاپور اول که به زبان و خط پهلوی اشکانی است، این واژه برخلاف دیگر متن‌ها به صورت /phurephur/ = نوه، آمده و در سایر متن‌های پهلوی، /nab/ به کار رفته است. خود واژه «پور» به معنای «پسر» از پهلوی اشکانی /puhr/ به فارسی باستان /puça/ و اوستایی /puθra/ برمی‌گردد (Nyberg, 2003, p. 136)، که ریشه در هندواروپایی *putlos/ مرکب از /p(a)u- = کوچک، و پسوند تصغیر /-tlo/ به معنای «شخص کوچک» دارد (Mallory & Adams, 2006, p. 211). متن پهلوی اشکانی کتیبه شاپور اول:

① 𐎠𐎼𐎷𐎡𐎴 𐎠𐎹𐎡𐎴 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶
 ② 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶
 ③ 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶
 ④ 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶

1. Widāwan im man mazdēsñ bay šāpuhr šāhān šāh ērān ud anērān kē čihr až yazdān puhr mazdēsñ bay artaxšir šāhān šāh ērān ud kē čihr až yazdān puhrēpuhr bay pāpak

« این تیرانداری من مزدپرست شاپور شاهنشاه ایران و انیران که نژاد از ایزدان [دارد] پسر مزدیسن بچ اردشیر شاهنشاه ایران که نژاد از ایزدان [دارد] نوه بابک » (Nyberg, 2003, p. 122).

۲. ۲. واژه نوه در متن‌های میانرودانی

۲. ۲. ۱. سومری

سومری زبانی جداگانه و ازبین‌رفته در خاور میانه باستان در جنوب عراق امروزی و همانند مصر باستان از نخستین زبان‌های نوشتاری است. زبان سومری همانند عیلامی و هوری جزء زبان‌های پیوندی است. یعنی زبان‌هایی که واژه‌ها در آن با ترکیب واژگ‌ها به هم یعنی یک ریشه با پسوندهای پشت سر هم ساخته می‌شوند (Brown & Ogilvie, 2009, p. 20). نخستین اسناد آن به هزاره چهارم پ.م، و متأخرترین آن به سده اول پ.م، برمی‌گردد. آشور-بانی-پل شاه آشوری^۱ سده هفتم پ.م، به این موضوع می‌بالیده که قادر به خواندن سومری باستان بود (Dalby,

^۱ این منطقه نامش را از شهر آشور 𐎶𐎵 پایتخت اصلی این امپراتوری گرفته‌است که خود به آشور نام خدای ملی آنان برمی‌گردد. این نام در دست‌نوشته‌های اکدی به شکل اسمی /aššurû/ = آشوری؛ صفتی /aššuyāyītu/ = (زبان) آشوری آمده‌است. البته، نام شهر در کهن‌ترین زمان به شکل /A-šū-urki/ یا /A-šurki/ (از این زمان به بعد تلفظ /šir/ به /šur/ تغییر کرد) آمده‌است. این واژه تا حوالی ۲۰۰۰ پ.م، با یک واج /š/ نوشته می‌شد و از زمان شمشی-آداد اول نوعی حالت نوشتاری پیدا کرد که /Ausar/ خوانده می‌شد و تازه از زمان آشوروابالیت اول (حدود ۱۳۸۱ پ.م) است که با دو واج /š- šur/) نوشته شد. گونه نوشتاری ایدئوگرام (مفهوم‌نگاشت) آن PAL-TILki بود. همچنین، باید در نظر داشت که در متون، عبارت /Libbi ali/ = درون شهر، به جای آشور به کار نمی‌رفته، بلکه تنها اشاره به بخشی از شهر داشته که احتمالاً مربوط به دوران سومر است. در دست‌نوشته‌ها و کتیبه‌های شاهان آشوری بارها از «خدای آشور /ilu Aššur/ 𐎶𐎵 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 یا 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 و «سرزمین آشور» /māt Aššur/ 𐎠𐎡𐎴𐎹𐎶 سخن به میان آمده‌است.

Eric Cline (2007). *Civilizations of the Near East and Southwest* (Cline, 2007, p. 16) & George Bertin (1888). *Abrided Grammars of the Languages of the Cuneiform Inscriptions, Containing, Sumero-Akkadian Grammar, Assyro-Babylon Grammar, Vanic Grammar, Medic Grammar, Old Persian Grammar*. Bertin (1888, p. 28) Budge et al., (1902). *Annals of the Kings of Assyria*. (Budge et al., 1902, p. 1) & Jeremy Black & Andrew George (2000). *A Coincise Dictionary of Akkadian*. (Black & George, 2000, p. 29) & Bruno Meissner (1965). *Akkadisches Handwörterbuch*. (Meissner, 1965, p. 84) & Kaspar K. Reimschneider (1973). *Lehrbuch des Akkadischen*. (Reimschneider, 1973, p. 22).

2004, p. 587). آشکار نیست چه زمان زبان گفتاری سومری از بین رفته، اما برخی تاریخ آن را به هزاره دوم پ.م، بر می‌گردانند (Brown & Ogilvie, 2009, p. 1022). زبان سومری برای متن‌های علمی، آئینی و سلطنتی به کار می‌رفته و آن را /eme-gir/ مرکب از /eme/ (زبان) + /gir/ (بومی) یا «زبان بومی» می‌نامیدند (Foxvog, 2104, p. 16). اما خود واژه «سومر» واژه اکدی است که در متون اکدی به صورت /šumeru/ آمده است (Soden, 1974, p. 1271). زبان سومری با هیچ‌یک از زبان‌های دیگر دنیا ارتباط ندارد (Comrie, 2009, p. 20). این زبان، جزء زبان‌های پیوندی است که در آن واژه‌ها از توالی یک سری از واژک‌ها ساخته می‌شوند و هر یک از آن‌ها بیان‌کننده یکی از اجزاء شمار، شخص، زمان و موارد مشابه هستند (Sawyer, 2001, p. 504). ساختار اسم در زبان سومری بسیار ساده است و اسم‌ها صرف نمی‌شوند. آن‌ها فقط دو صورت ممکن دارند: ستاک اصلی و ستاک دوگان‌سازی شده. یک ستاک می‌تواند در بردارنده واژک‌های کاملاً تکراری و یا تا اندازه‌ای تکراری باشد. یک چنین ستاکی دوگان‌سازی شده نامیده می‌شود. ستاک‌های دوگان‌سازی شده بخشی از یک واژه دستوری هستند؛ زیرا که جدا از هم نمی‌توانند بیابند. این ویژگی است که آن‌ها را با صفت‌ها و فعل‌ها یکسان می‌سازد. همچنین، اسم‌های دوگان‌سازی شده گونه‌ای اسم جمع را می‌سازند که با صفت‌های دوگان‌سازی شده و ستاک فعل‌های دوگان‌سازی شده یک شکل مشترک دارند؛ /kur- =kur/ کوه‌ها (Jagersma, 2010, p.104 & 140).

در متن‌ها و فرهنگ لغت‌های سومری، /dumu-ka/ اسمی است که سومریان هم برای «نوه» (Volk, 1999, p. 82; Vacin, 2011, p. 62) و هم برای «اولاد» به کار می‌برند (Sallaberger, 2010, p. 128; Halloran, 1990, p. 84)، گوده از فرمانروایان سومری لاگاش در سال‌های ۲۱۴۱-۲۱۲۲ پ.م، فرمانروایی داشت و حامی هنر و سازنده معبد جدید گیرسو بود. در متنی از او واژه «نوه» با همان پاره گفته بالا آمده است (Leick, 2010, p. 80):

۲. «به اندازه گیلگمش پیشرفت کرده، و تختگاهش در آن‌جا است و هیچ‌کس او را برنخواهد داشت و خدایشان نینگیش زیده است، نوه خدای آن، که الهه مادرشان نین- سونه است».

^dGIŠBIL-ga-meš-da mu-a GIŠ-gu-za-gub-ba-bi lu nu-kur-e dingir-zu
^dnin-giš-z-i-da duma-KA-an-kam dingir-ama-zu ^dnin-sun-na. (Edzard, 1997, p. 100)

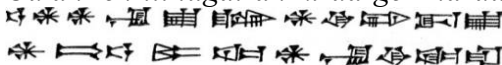
۳. «برای خدای تنگ. نون شاه اومه پسر ائنده. موآ نوه ان. شکله، شاه اومه»

D.TAG.NUN il lugal-umma ŠĀR-DIŠ dumu e-an-da-mu dumu-KA en-a-kal-le lugal-umma (Frayne, 1998, p. 396)

البته، واژه /Dumu/ به معنی «پسر» بارها در متن‌هایی همچون از «اناتوم» سومری دیده می‌شود:

۴. «زمانیکه آنو و انلیل، شاه آسمان و زمین به مردوگ، بزرگترین پسر انکی...»

Ud an^den-lil lugal-an-ki-da-ge^dmarduk, dumu-sag^den-ki-ka-ra...



۵. «پسر ا-کور-گال پاتسی لاگاش»

Dumu a-kur-gal pa-te-si šir-la-bur-ka-ga (Gadd, 1924, p. 59)

۲.۲.۲. اکدی

زبان اکدی مشتق از اکد یا اکده، به زیستگاه و شهری اختصاص دارد که سارگون اکدی ساخت و یا آن را فتح کرد. بنابر روایات، نیز نام اکدی را نیز ساکنان بابل و آشور بر مبنای آن به مردمان ساکن اکد دادند (Mass, 1996, p. 11). زبان اکدی جزء خانواده زبانی سامی است که کهن‌ترین زبان سامی در میانرودان است. اصطلاح اکدی کهن در بردارنده اسناد نوشتاری زبان اکدی از کهن‌ترین دوره تاریخ میانرودان تا پایان دورهٔ خاندان سوراور است. اکدی کهن از دیدگاه متون و زبان‌شناسی به سه دوره دسته‌بندی می‌شود: ۱- دوره پیش‌سارگونی از کهن‌ترین زمان تا پادشاهی لوگالزاگسی ۲- دوره سارگونی در بردارنده دورهٔ شاهان خاندان اکد است ۳- دورهٔ اور سوم، در برگیرندهٔ زمانی از پایان خاندان اکد تا پایان خاندان سوم اور است (Gelb, 1961, p. 11). نوشته‌های اکدی کهن در بردارنده همه عناصر اصلی است که از ویژگی‌های نوشتار سومری است: واژه‌نگارها یا نشانه‌های واژه‌ای، هجانگارها یا نشانه‌های هجایی، و نشانه‌های کمکی. در اکدی کهن تنها آن واژه‌نگارهای سومری به کار می‌روند که نشان‌دهنده اسم هستند. گذشته از آن، این واژه‌نگارها هم به عنوان اسم (LUGAL, DUMU, DUB, MU) و هم با نشانه‌های آوایی (KUG.BABBAR-am=kaspam, LUGAL-um=šarrum) به کار می‌روند (همان، ۳۰). اسم در زبان اکدی در چهار حالت فاعلی، اضافی، مفعولی برایی، و مفعولی رایبی صرف می‌شود (Sallaberger, 2010, p. 12). در متن‌های اکدی واژه‌ای که برای پسر به کار می‌رود، همان سومری /dumu/ است که این واژه را در متون اکدی از سارگون به بعد مشاهده می‌کنیم.

۶. «لوش-ایشان پسر خیشیب-راسینی شاه عیلام»

Lu-uh-iš-an DUMU ħl-si-ib-ra-si-ni LUGAM NIM.KI

۷. «شو-انلیل پسر سارگون شاه جهان»

Šu^d-en-lil DUMU sar-ru-GI LUGAL KIS

۸ «پسر نرم-سین نیرومند»

DUMU^dna-ra-am^dEN.ZU da-nim

۹. «ریگموش-الشو پسر شاه»

Ri-ig-mu-us-al-su DUMU LUGAL (Frayne, 1998, p. 17)

در زبان اکدی یک روش جمع بستن اسم، دوگان سازی ستاک بود و البته این روش کاربرد محدودی داشت. هنگامی که یک واژه چندهجایی است فقط یک هجای آن تکرار می-شد: /mu/=آب، /mami/=جمع؛ /šamu/=آسمان، جمع /šamame/ گهگاه دوگان سازی یک معنای سببی به ستاک می داد: /gi/=برگشتن، /gi-gi/=برگرداندن (Bertin, 1888, p. 44). این احتمال وجود دارد که زبان اکدی متأثر از زبان سومری است. اسم های جمع در متن های اکدی هنگامی که هجایی نوشته نمی شوند، می توانند به شکل واژه نگار، دوگان سازی شده نوشته شوند: /dumu.dumu/=پسران (Gelb, 1961, p. 205). گذشته از آن، /binbini/ در زبان اکدی به معنای «نوه» هم به کار می رود (Soden, 1974, v. II. p. 127 & Fossey, 2014, p. 31). این گونه دوگان سازی در دیگر واژه های هجایی چون /libbilippi/ /līpi/ سومری «ŠA.BA.BAL» («نوه بزرگ، اولاد»، دیده می شود (Black & George, 2000, p. 183). البته، گهگاه «DUMU.DUMU» به معنای «شهروند» و نه نوه، در متن های سومری آمده است (Frayne, 1993, p. 10).

۱۰. «گذشته از آن، از دریای سفلی تا دریای علیا شهروندان آگده پاس داشتند شهریاری او را و ماری و عیلام به انقیاد سارگون سرور سرزمین در آمدند».

iš-tum-ma ti-a-am-tim ša-pil-tim a-di-ma ti-a-am-tim a-li-tim
DUMU.DUM a.ka.de^{KI} ENSI-ku-a-a-tim u-ka-lu ma-ri^{KI} NIM^{KI} (Frayne, 1993, p.15)

۲.۲.۳. بابلی کهن و میانه

پس از اینکه زبان اکدی رو به نابودی می رود، این زبان در میانرودان در دو منطقه دگرگونی یافت و پس از تاریخ ۲۴۰۰ پ.م، خود به دو زیر شاخه بابلی و آشوری دسته بندی می شود. بابلی در بخش جنوبی میانرودان کاربرد داشت و آشوری در بخش شمالی آن به کار می رفت. از این رو، تاریخ زبان اکدی را به چهار دوره دسته بندی می کنند: اکدی کهن (۲۵۰۰-۲۰۰۰)؛ بابلی و آشوری کهن (۲۰۰۰-۱۵۰۰)؛ بابلی و آشوری میانه (۱۵۰۰-۱۰۰۰)؛ و بابلی و آشوری نو (۱۰۰۰-۵۰۰) (Gray, 1971, p.3 & Shimron, 2002, p. 3). از جنبه وجود متون گوناگون، نامه ها و اسناد هم چهار دوره را برای زبان بابلی در نظر می گیرند: بابلی کهن (سده ۲۰ تا ۱۶ پ.م)؛ بابلی میانه (سده

Reimschneider,) ۱۵ تا ۱۱ پ.م؛ بابلی نو (سده ۱۰ تا ۷)؛ و بابلی متأخر (سده ۶ تا ۱۰۰ پ.م). (1973, p.17). نام بابلی کهن، نامی قراردادی برای نخستین شواهدی است که بر این گمان است تفاوت گویشی بین اصطلاح‌های بابلی و آشوری پیش از هزاره دوم وجود نداشته‌است. گویش بابلی کهن به عنوان مرحله باستانی زبان برای نسل‌های پسین بابل و اشور در نظر گرفته می‌شود (Brown & Ogilvie, 2009, p. 21).

در دوره حکومت کاسیان ما پیشوندهایی به عنوان حرف تعریف داریم. این پیشوندها در فهرست اسامی با عنوان =mar/پسر؛ TUE-SAL یا =marat/دختر؛ TUR-TUR=نوه؛ و KAL-TUR-TUR=نوه بزرگ، آمده‌است (clay, 1912, p. 45).

۲.۲.۴ آشوری

زبان آشوری به گروه شمال غربی زبان‌های سامی تعلق دارد. با وجود آن، پیوستگی آن با زبان عبری بیشتر از زبان‌های هم‌گروه خود چون بابلی است (King, 1898, p. 34). آشوری و بابلی هرگز به یک زبان الفبایی تحول پیدا نکردند. این زبان شماری محدود نشانه داشت و خط آن غالباً هجانگار^۱ بود (Mercer, 1921, p. 19). در زبان آشوری اسم و صفت در شکل با هم تفاوتی نداشتند. اسم‌های دو جنس مذکر و مؤنث، و اسم معنی به شکل مؤنث به کار می‌رفت و اسم دو شمار جمع و مفرد داشت. صرف اسم در سه حالت فاعلی مختموم به /u/، مفعولی رایبی مختموم به /a/، و اضافی مختموم به /i/ به کار می‌رفت. همچنین، اثراتی از جمع دوگان‌سازی شده همانند /māmi/=آب، در آن مشاهده می‌شود (Sayce, 1914, p. 49). شماری از اسم‌ها هم بودند که در زبان آشوری دوگان‌سازی کامل را در واژه نشان می‌دادند: /lakalaka/=لک لک؛ /sarsaru/=جیر جیرک؛ /barbaru/=شغال؛ /binbinim/=نوه (Delitzsch, 1889, p. 144). این گونه دوگان‌سازی‌ها به عنوان یک واژه به شمار می‌آمدند (همان، ۱۴۴).

یکی از واژه‌هایی که در متون آشوری معنای «نوه یا اولادی از فرزند پسر» دارد /lib-pal-pal/ است که در کتیبه آشور-بانی-پل از آن یاد شده‌است (Mercer, 1921, p. 3). این واژه از /lipu(m)/ گرفته شده که در زبان اکدی معنای «اولاد» می‌دهد و مشتق‌های آن برای اعضای خانواده به کار می‌رود (Black & George, 2000, p. 183).

۱۱. «نوه سناخریب»

𐎶𐎵𐎶𐎵𐎶𐎵𐎶𐎵𐎶𐎵𐎶𐎵𐎶𐎵𐎶𐎵𐎶𐎵𐎶𐎵𐎶𐎵𐎶𐎵
Lip-pal-pal sin- ahi- irba

¹ Syllabary

در جای دیگر از کتیبه آشور-بانی-پل از نوه با پاره گفته *ablu abli* / یاد شده است و از *aplū, ablu* / گرفته شده که به صورت هجایی *apil, abil* نوشته می‌شود (Delitzsch, 1896, p. 113).

۱۲. «نوه او منل دسی»
Um-man- am-ni ablu abli ša um-man-al-da-si
۱۳. «نوه مردوخ بلکن»

Ablu abli maraduk-bal-iddina (Smith, 1871, p. 11, 196 & 238; Borger, 2004, p. 345; Smith, 1887, p. 54)

در جاهای دیگر برای نوه پاره گفته *mār māri* / به کار رفته است. این پاره گفته دوگان سازی شده به عنوان یک واژه در نظر گرفته می‌شود.

۱۴. «نوه بل نیراری»
mār māri ša ilu bēl. Nirari (Budge et al., 1902, p. 6)

۱۵. «پسر شمشی-آداد، شاه بزرگ، شاه نیرومند، نوه آشور-نصیر-پل، مردی دلآور، از اولاد آداد-نیراری و شاهزاده ای گرامی و از نسل شلمنصر شاه بزرگ و شاه نیرومند»

Mār šamši-adad šarru rabû šarru dan-nu... mār māri ša aššur-nāsir-apli zirku qar-du... pīr-v adad-nērāri rabû na-'du...lip-lip ša šulmānu-ašarēdu šarru rabû šarru dan-nu (Worthington, 2012, p. 194)

۱۶. «کاخ آشور-بانی-پل شاه جهان، شاه سرزمین آشور، پسر اسرحدون، شاه سرزمین آشور، نوه سین-اخ-ریب»

Ekal maššur-bān-apil šar kiššati šar māt aššur mār maššur-aḥa-iddin šar māt aššur mār māri sin-aḥḥr-eribe (Hunger, 1968, p. 107)

دوباره در همان کتیبه از پاره گفته *mār māri* / استفاده شده است:

۱۷. «نوه...»

mār māri x (Grayson, 1987, p. 179)

از آشور-بانی-پل:

۱۸. «کاخ آشور-بانی-پل شاه همه، شاه سرزمین آشور، پسر اسرحدون، شاه سرزمین آشور، نوه سین-اخ-ریب، شاه سرزمین آشور»

Ekal^m daššur-bān-apli šar kiššati šar māt aššur AŠ^m mār māri^m dsinaḥḥe meš eriba māt aššur AŠ^m (Hunger, 1968, p. 107)

۳۸۰ / واژه «نوه» در کتیبه اشکانی شاپور اول در حاجی آباد و تطبیق آن با متون میانرودانی

در متون آشوری دوباره ردپای دوره اکدی کهن DUMU DUMU را در کتیبه شمشی-
اداد پنجم و دیگر شاهان می‌یابیم:

۱۹. «نوه اشور-نصیر-پل دوم»

DUMU DUMU ša maš-šur –PAB-A

۲۰. «نوه هایش»

DUMU DUMU MEŠ. Šu (Grayson, 1996, p. 205 & 183)

۲۱. «نوه اداد-نیراری دوم»

DUMU DUMU ša mdlŠKUR-ERIN.TAḤ (Grayson, 1991, p. 195)

در کتیبه اداد-نیراری اول:

۲۲. «نوه انلیل-نیراری که نایب السطنه اشور بود»

DUMU DUMU ša ^mdenlil ERIN.TA ŠID aš-šur-ma ša (Grayson, 1987, p.132)

۲۳. «ریستی-بل نه گرحی»

^mrisiti ba-al DUMU DUMU ša (Starr, 1990, p. 108)

۲۴. «نوه سارگون دوم شاه جهان و شاه آشور»

DUMU DUMU m LUGAL-GI.NA MAN ŠU MAN KUR aššur^{KI}
(Leichty, 2011, p. 103)

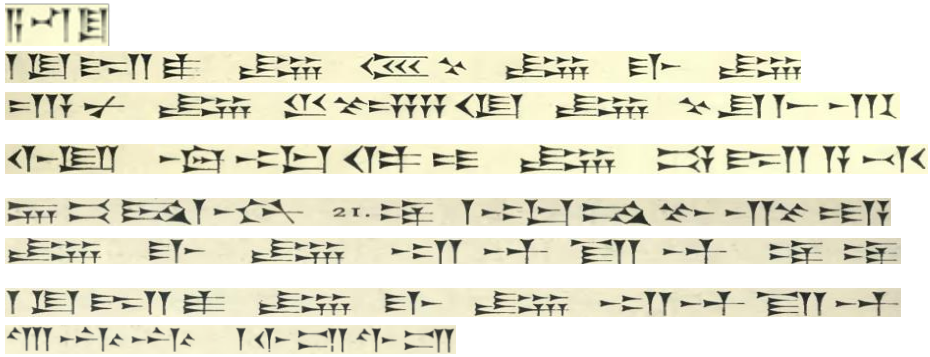
۲.۲.۵. بابلی نو

بابلی نو، زبان گفتاری و نوشتاری جنوب بین النهرین تا پایان شاهنشاهی آشور بوده که پس از آن اصطلاح بابلی متأخر برای دوره پایانی متون نوشتاری به اکدی بوده است. این گویش‌ها در بردارنده متن‌های اداری و نامه‌ها هستند و متن‌های بابلی متأخر تا سده اول میلادی کاربرد داشته است. برای متن‌ها یادبودی و ادبی بابلی معیار به کار گرفته می‌شد (Thomason, Mass, 1996, p.23; 2006, p. 230). در فهرست نام‌های بابلی نیز در یادکردِ نسب‌نامه واژه نوه به همان شکل سومری آمده که هم‌معنای /mār māršú/ است:

۲۵. «آمل-نبو-پسر-نبو-یریش و نوه اش»

LU.^dAG A-šú šá ^dAG.KAM ú A DUMU-šú (Weisberg, 2003, p. 192-254)

در متن زیر از مشهور کوروش بزرگ به بابلی نو واژه «نوه» دنباله سنت میانرودانی است:



/rabu / شاه /šarru/ جهان /kiš-šat/ شاه /šar/ کوروش /^mku-ra-aš/ من /A-na-ku /
 /^{mat} šu-me-ri / شاه /šar/ بابل /Babili^k/ شاه /šar/ نیرومند /dan-nu/ شاه /šarru/ بزرگ /
 / چهار گوشه /ir-bi-it-tim/ شاه /šar/ اكد /ak-ka-di/ و /U/ سرزمین سومر /
 /^{lu}an-ša-an/ شاه /šar/ بزرگ /rabi/ شاه /Šarri/ کمبوجیه /^mka-am-bu-zi-ia/ پسر /ma/
 شاه /šar/ بزرگ /rabi/ شاه /šarri/ کوروش /^mku-ra-aš/ شهر انشان /mar mari/ شهر انشان /
 /^{alu}an-ša-an/ چیش پیش /^mši-iš-pi-iš/ پسر نوه /Liplipi/ شهر انشان نوه (پسر پسر)
 (Wiessbach, 1911, p. 4; King, 1898, p. 108)

۲.۲.۶. آرامی

دستگاه نوشتاری و زبانی ارامیان، از خانواده شمال غرب خانواده سامی، از سوریه تا میانرودان گسترده‌گی داشته‌است (Wallenfels, 2000, p. 51). مردمانی که به آرامی و دیگر زبان‌های سامی سخن می‌گفتند، سبب گردیدند تا زبان آرامی در خاور نزدیک باستان گسترش یابد (Naveh, 2005, p. 127; quoted from Dalby, 2004). زبان آرامی از سوی پارسیان هم به کار گرفته شد و در آن دوره به دو گویش آرامی غربی و آرامی شرقی گروه‌بندی شده بود. آرامی غربی متشکل از گویش‌های فلسطینی و نبطی بود و آرامی شرقی در بردارنده گویش‌های بالمیری، سریانی، الیمایی و مندایی بود. خط و زبان آرامی مورد استفاده دولت‌های ایرانی باستان بود و زبان آرامی در نتیجه کشورگشایی‌های عرب‌ها جایگاه خودش را از دست داد (Dalby, 2004, p. 32).

ساختار اسم: اسم‌ها در زبان آرامی به دو گروه دسته‌بندی می‌شوند: ۱- اسم‌های با اصل آرامی و واژه‌های سازگار شده با ساختار زبانی آرامی ۲- وام‌واژه‌هایی که با ساختار زبانی آرامی سازگاری نیافته‌اند. گروه نخست با اصل آرامی، در بیشتر موارد با /a/ یا /ta/ پایان می‌یابند و گروه دوم خود را با صرف اسمی در پسوند‌های مختوم به /a/ و تا حدی /ta/ سازگار می‌شوند.

واژه‌های مرکب اسمی هم وجود دارد که از یک بخش [mārit-]/[māre] (دارنده) به همراه یک اسم ساخته می‌شوند. بخش اول اغلب بدون تکیه است و واکه (-a) معمولاً کوتاه می‌شود: /mare-qiwt/ = نیرومند، /mare-dukāna/ = مغازه‌دار. گذشته از آن، نام‌های شغل‌ها می‌تواند از یک شکل اسمی از یک ریشه /Pwl/ همراه با شماری اسامی دیگر ساخته شده باشد: /hašta-awāla/ = کارگر (Khan, 1999, p. 135).

اسم‌های دیگری وجود دارند که می‌توانند با دوگان‌سازی ستاک دو همخوانی: /qalqal/؛ با دوگان‌سازی همخوان پایانی ستاک سه همخوانی: /qatalal/؛ و با دوگان‌سازی دو همخوان پایانی ستاک سه همخوانی: /qatalal/، شکل بگیرند (Johns, 1972, p. 82). درست مانند دیگر زبان‌های شرقی شامی، یک روش جمع بستن، تکرار بود که در آن بخش اصلی تکرار می‌شد. البته، این شکل جمع، فقط در /toppa/ = توپ، جمع /toppāpe/ آمده است (Johns, 1972, p. 30). گذشته از آن، شماری از فعل‌ها با دوگان‌سازی ستاک ساخته می‌شدند: /qtqt/ = بریدن، /xšxš/ = سفر کردن، /lflf/ = وزیدن (Khan, 1999, p. 109).

نوه: در زبان آرامی و زیر شاخه‌های آن /bar/ به معنی پسر و نوه، و /bar bar/ در همان معانی به کار می‌رود (Strong, 1999, p. 113). گذشته از آن، /ben bane/ به معنی هم پسر و هم نوه به کار رفته است (Strong, 1999, p. 339 & 374; Buhl, 1915, p. 103).

۳. نتیجه‌گیری

واژه نوه در کتیبه حاجی‌آباد ساختاری داشت که این پرسش را مطرح می‌کرد که چنین ساختاری (puhrēpuhr) می‌تواند به صورت مرکب یا دوگان‌سازی شده در زبان‌های ایرانی باستان رایج بوده باشد؟ و یا حتی می‌تواند در ساختار واژگان خانواده هندوایرانی و هندواروپایی چنین ساختاری را یافت؟. چنانچه این ساختار واژگانی در زبان‌های ایرانی وجود نداشته باشد، با توجه به ساخت واژه از کدام ساختار زبانی وام گرفته شده است؟

همان‌گونه که مشاهده شد، «نوه» در کهن‌ترین شکل خود در تمام زبان‌های منشعب از هندواروپایی شکلی یکسان داشت و ساخت و معنای آن بر اساس کارکرد اولیه آن بوده و در زبان‌های منشعب از آن مربوط به عضوی از خانواده و خاندان می‌شد. این واژه در دوره باستان زبان‌های ایران در متون مقدس اوستا با /apam/ شکل ایزدی به خود می‌گیرد و در مقابل در فارسی باستان همان معنی کهن خود را حفظ کرده، برای شجره‌نامه شاهان هخامنشی به کار گرفته شد. در دوره میانه، به لحاظ تحول آوایی و معنایی دنباله فارسی باستان بوده که تا فارسی نو همان معنی را نگاه داشت.

در زمان اشکانیان که زبان فارسی میانه اشکانی پس از دوره سلوکی-یونانی آغاز می‌گردد، احتمالاً به سبب نفوذ فرهنگ و زبان میانرودانی و در مقابل با سلوکیان و زبان یونانی، ساخت واژه «نوه» تحت تأثیر زبان‌های میانرودانی قرار می‌گیرد؛ چرا که چنین ساختار اسمی را در زبان‌های ایرانی باستان نمی‌یابیم. همان‌گونه که مشاهده شد /dum-ka/ در سومری معنی «نوه و اولاد» را داشته‌است، اما در دوره اکدی کهن و آشوری تکرار واژه «پسر» به صورت /dumu-dumu/ و برای «نوه» به کار می‌رود که ما این فرایند را در کتیبه حاجی آباد از شاپور اول به صورت /Puhrepuhr/ مشاهده می‌کنیم. بنابراین، از آن‌جا که منبع‌های کتیبه‌ای اشکانی ما بسیار محدود است، می‌توان احتمال داد که در این دوره این ساخت بر مبنای واژه آشوری رایج بود و از زمان ساسانیان که دنباله فارسی باستان هخامنشی است، باز دنباله ساخت فارسی باستان باب می‌گردد؛ چرا که ساخت خود این واژه در آرامی متأثر از شاخه‌های شرقی سامی است.

فهرست منابع

- Bartholomae, Ch. (1904). *Altiranisches wörterbuch*. Strassburg: Verlag von Karl Trübner.
- Bertin, G. (1888). *Abrided grammars of the languages of the Cuneiform inscriptions, containing, Sumero-Akkadian grammar, Assyro-Babylon grammar, Vanic grammar, Medic grammar, Old Persian grammar*. London: Trübner & Co. Ludgate Hill.
- Black, J., & Andrew, G. (2000). *A concise dictionary of Akkadian*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Borger, R. (2004). *Mesopotamisches Zeichelexicon*. Munster: Ugarit – Verlag.
- Buck, C. D. (1949). *A dictionary of selected synonyms in the principal Indo-European languages*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Budge, E. Wallis, A., & King, L.W. (1902). *Annals of the kings of Assyria*. Vol I. London: Harrison and His Son Publishing.
- Buhl, F. (1915). *Wilhem gesenius' hebräisches und aramäisches handwörterbuch über alte testament*. Leipzig, Verlag: von F. C. W. Vogel.
- Clay, A. T. (1912). *Personal names from Cuneiform inscription of the Cassite*. New Haven: Yale University Press.
- Cline, E. (2007). *Civilizations of the Near East and Southwest Asia*. Malaysia, New York: Sharpe Reference Inc.
- Comrie, B. (2009). *The world's major languages*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Dalby, A. (2004). *Dictionary of languages*. London: A & C Black publishing.
- Delitzsch, F. (1889). *Assyrian grammar with paradigms, exercises, glossary*. Berlin: Reuther.
- Delitzsch, F. (1896). *Assyrisches Handwörterbuch*. Leipzig: J.C.Hinrichs'sche Buchhandlung
- Edzard, D. O. (1997). *Gudae and his dynasty*. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press.
- Farrokh, K. (2007). *Shadows in the desert, ancient Persia War*. Britain: Osoprey.
- Fossey, Ch. (2014). *Syllabaire cuneiforme*. Retrieved from <www.Forgotten books.org 1901>.
- Foxvog, D. A. (2014). *Elementary Sumerian glossary*. California, USA: Guerneville.
- Frayne, D. (1993). *Sargonic and Gutian periods (2334-2113 B.C)*. Toronto: University of Toronto Press.

- Frayne, D. R. (1998). *Pre-Sargonic period (2700-2350)*. Toronto & London: University of Toronto Press.
- Gelb, I. J. (1961). *Glossary of old Akkadian*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gray, L. H. (1971). *Introduction to Semitic comparative linguistics*. Amsterdam: Philo Press
- Grayson, K. A. (1987). *Assyrian rulers off the third and second millennium BC. II (to 1115BC)*. Toronto & London: University of Toronto Press.
- Grayson, K. A. (1991). *Assyrian rulers off the early first millennium BC. II.(1114-859 BC)*. Toronto & London: University of Toronto Press
- Grayson, K. A. (1996). *Assyrian rulers off the early first Millennium BC. II. (858-745BC)*. Toronto, London: University of Toronto Press.
- Halloran, A. H. (1990). *Sumerian lexicon*. Retrieved from <www. Sumerian.org.>
- Horn, P. (1883). *Grundriss der Neupersische Etymologie*. Strassburg: Verlag von Karl j.Trubner.
- Hunger, H. (1968). *Babylonische und Assyrische Kolophone*. Kevelaer: Verlag Butzon and Berker.
- Jagersma, B. (2010). *A descriptive grammar of Sumerian*. Leiden: Leiden universität verlag.
- Johns, F.G. (1972). *A short grammar of Biblical Aramaic*. Michigan: Andrews University Press.
- Keith, B., & Sarah, O. (2009). *Concise encyclopedia languages of the world*. New York: Oxford. Elsevier.
- Kent, R. (1950). *Old Persian grammar texts lexicon*. Newhaven. Connecticut: American Oriental Society.
- Khan, J. (1999). *A grammar of Neo-Aramaic, the dialect of the Jew Arbel*. Leiden and Boston: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. Brill.
- King, L.W. (1898). *First step in Assyrian*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & co. Ltd.
- Kuz'mina, E. E. (2007). *The origin of the Indo- Iranians*. (J. P. Mallory. Trans.) Leiden-Boston: Brill publishing.
- Leichty, E. (2011). *The royals' inscriptions of Esarhaddon, king of Assyria (680-669 BC)*. Wonona Lake, Indiana: Eisenbrauns
- Leick, G. (2010). *Historical dictionary of Mesopotamia*. Toronto & UK: The Scarecrow Press.
- Mackenzie, D. N. (1971). *A Concise Pahlavi dictionary*. New York, Toronto & London: Oxford University Press.
- Mallory, J. P., & Adams, D. Q. (2006). *The Oxford introduction to proto-Indo-European and the proto-Indo-European world*. New York: Oxford university Press.
- Mallory, J. P., & Adams, D. Q. (1999). *Encyclopedia of Indo-Europeans*. New York: Oxford university press.
- Mass, C. (1996). *The Akkadian grammar*. New York: Harvard University Press.
- Mayrhofer, M. (1953). *Kurzgefasstes etymologisches wörterbuch des Altindischen*. Vol II. Heidelberg: Carl Winter Universitatverlag.
- Mayrhofer, M. (1996). *Etymologisches wörterbuch des Altindoarischen*. Vol II. Heidelberg: Carl Winter Universitstverlag.
- Meissner, B. (1965). *Akkadisches Handwörterbuch*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Mercer, S. A. B. (1921). *Assyrian Grammar with chestomathy and Glossary*. London: Luzac & Co.
- Nourai, A. (2012). *An Etymological dictionary of Persai, English and other Indo-European languages*. Leiden: Xlibris Corporation.
- Nyberg, H. (2003). *A manual of Pahlavi*. Tehran: Asatir Publishing.
- Orel, V. (2003). *A handbook of Germanic Etymology*. Brill. Leiden: Boston
- Pokorny, J. (1959). *Indogermanisches etymologisches eorterbuch*. Verlag Bern und Munchen: Francke.
- Reichelt, H. (1967). *Awestisches elementarbuch*. Heidelberg: Carl Winter Universitatverlag..
- Reimschneider, K. K. (1973). *Lehrbuch des Akkadischen*. Leipzig: Verlag Von Eszyklopadie.

- Rix, H. (2001). *Lexicon der Indo-Germanischen Verben*. Wiesbaden: Dr. Ludwig Riechter Verlag.
- Sallaberger, W. (2010). *Die Akkadische sprache*. Berlin: Wolf Peiser Verlag.
- Sawyer, J. & Simpson, J.M.Y. (2001). *Concise Encyclopedia of language and religion*. Amsterdam, New York: Elsevier.
- Sayce, A. H. (1914). *An elementary grammar with full syllabary and progrssive reading book of Assyrian language*. London: Samual Bagster and Sons.
- Shimron, J. (2002). *Language processing and acquisition in languages of semitic, root-based, morphology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Skeat, W. W. (1980). *Etymological dictionary of the English language*. New York: Dover Publications Inc.
- Smith, S. (1871). *History of Assurbanipal*. London: Williams and Norgate.
- Smith, S. (1887). *Keischrifttexte Asurbanipals konigs von Assyrien (668- 626)*. Leipzig: Verlag von Eduard Pfeiffer.
- Soden, W. (1974). *Akkadischen handwörterbuch*. Vol III. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Starr, I. (1990). *State archives of Assyria*. Finland: Hilsinki University Press.
- Strong, J. (1999). *Strong's Hebrew dictionary*. Albany: AGES Software.
- Sweeney, E. (2008). *The Ramessides, Medes and Persians*. New York: Algora Publishing.
- Thomason, S. G. (2006). *Encyclopedia of languages*. USA: University of Michigan Press.
- Vaan, M. (2008). *Etymological dictionary of Latin and the other Italic language*. Leiden, Boston: Brill.
- Vacin, L. (2011). *Šulgi of Ur: life, deeds, ideology and legacy of a Mesopotamian rulers as Reflected primarily in literary Texts* (PhD dissertation). University of London, London, England.
- Volk, K. (1999). *A Sumerian reader*. Roma: Editrice Pontificio Istituto Biblico.
- Wallenfels, R. (2000). *The ancient near East, an encyclopedia for students*. Vol 1-5. New York: Charles Scribner's Sons.
- Watkins, C. (2007). *Indo-European and the Indo-European*. USA: Harvard university press.
- Weisberg, D. B. (2003). *Neo-Babylonian texts in the oriental institute collection*. Chicago: The University of Chicago Press.
- West, M. L. (2007). *Indo-European poetry and myth*. Oxford & New York: Oxford university press.
- Wiessbach, F. H. (1911). *Die Keilinschriften der Achämeniden*. Leipzig: J.C.Hinrichs'sche Buchhandlung.
- Windfuhr, G. (2009). *The Iranian languages*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Witzel, M. (2001). Aurochthonous Aryans? The evidence from old Indian and Iranian texts. *Electronic Journal of Vedic Studies*, 7(3), 1-93.
- Worthington, M. (2012). *Principles of Akkadian textual criticism*. Boston, Berlin: Walter de Gruyter.

Puhrepuhr (Grandchild) in the Shahpur's Inscription at Haji-Abad by Comparison with Mesopotamian Texts

Behzad Moeini Sam¹
Mahmood Naghizadeh²
Sara Mohammadi Avandi³
Behnam Mohammadi Avandi⁴

Received: 17/07/2019

Accepted: 21/12/2019

Article Type: Research

Abstract

Linguistic, historical, and geographical conditions suggest that homogeneous communities settled in Eurasian and spoke Proto-Indo-European languages that began to expand around 4000 BCE. Mallory and some scholars believe that the Indo-European's homeland was in the arid steppe of the Pont-Caspian region. Having migrated the Indo-Iranian groups, they probably occupied somewhere in central Asia (a geographical parallel to Kazakhstan, Kyrgyzstan, Turkmenistan, and Uzbekistan) from where some Iranians migrated to the Iran's plateau, while the Indo-Aryans migrated to the subcontinent (Mallory 1989:262).

Grandson is one of the most controversial words in the Indo-European languages. This word is attested in most of Indo-European languages such as Celtic, Germanic, Italic, Baltic, Slavic, Albanian, Greek, and Indo-Iranian. In the Proto-Indo-European languages **h₂nep-ōt* is used for 'male descendant' and *h₂nep-t-ih_{1/2}* for 'female descendant'. Buck believes that PIE **nepot* probably consists of a compound of negative 'ne', and a form of stem, which is seen in Sanskrit *pati-*, Latin *potis* 'able', etc., and literally means 'powerless' (Buck.1944: 644). Paul Horn quotes from Leumann about PIE *nēpōt* which means 'orphan' (Horn.1883: 234), and Nourai regards *nebh=* 'damp, humidity' as a root (Nourai.2012: 322), but Helmut Rix does not think of *nebh* as the root of 'nava' (Rix.2001: 448).

In the Old Indian, *nāpāt* means 'grandson, son, descendant', which changes into *nāpāt-am* in the accusative case and *nāpāt-ah* in the plural subjective case. In the Old Indian, *apām nāpāt* compares with *apam napā* in Avesta, which denotes 'son of waters'. *nāpṭ* is the strong (vr̥dhi) stem of *nāpāt* in the Old Indian, which originates

¹ PhD in Ancient Iran History, Assistant professor of Ancient Iran History Department, Faculty Member of Azad Islamic University, Najaf-Abad Branch, Iran, (corresponding author); Behzadms44@gmail.com

² PhD in Linguistics, Assistant Professor in Linguistics Department, Faculty Member of Payame Noor University, Ahwaz, Iran; Mahmood_naghizadeh@yahoo.com

³ MA in Persian Literature, Faculty of Humanities, Azad Islamic University, Izeh Branch, Iran; bmssma60@gmail.com

⁴ MA in History, Faculty of Humanities, Azad Islamic University, Ghazvin Branch, Iran; Behnam.avandi@gmail.com

from the rainy cloud. Napāt in the Old Avesta, and naptar, nafəḏar, in the Young Avesta means ‘grandson and sisters’ son’. This word seems to be used with the apām to mean “grandson of waters” and originates from mountain and naptya denotes ‘descendant’. Darius the Great applied napāt to describe his pedigree in Bihstun Inscription. Horn regards nāpāt as Old Iranian word for nava in the New Persian, which has evolved into nevi in Kurdish, and nwasia in Baluchi of the Iranian’s dialects. The ‘nava’ or grandson is transcribed ‘nab’ into the Middle Persian, which originates in *napak of the Pahlavi Language (Horn.1883: 234).

The noun structure in the Sumerian language, however, is based on nominal chains which include primary nouns such as dumu, ‘son’, ‘child’, and a number of verbal roots employing as a noun like ti ‘lie’, buru ‘hole’. The use of primary nouns was relatively limited, and the Sumerian language, instead, applied a large number of nominal compounds. In the Sumerian language, ‘dumu’ stands for “son”, and ‘dumu-ka’ for “grandson”, which Sumerian kings referred to in their communications. A Sumerian king, Gudea C. 2141- 2122 B.C, ruled over Lagash city and was a patron of the arts and the builder of a new temple at Girsu. Sumerian texts in Gudea era indicate “grandson or dumu-ka”.

Furthermore, nouns in the Akkadian language are declined in the three cases of singular: nominative (stem-um), genitive (stem-im), accusative (stem-am), (dual: nom-?n, gen,acc -in; and plural: nom-?, gen, acc, -?) or the three statuses of rectus status, constructus status, and absolutus rectus. In the Old Akkadian languages, the words of dumu-ka, DUMU DUMU, TUR TUR, ablu abli, bin bini, and liblibi use for ‘grandson’ and we describe them in the Akkadian lingual branches which all except for dumu-ka take the reduplicated forms. There are some reduplicated words in the Old and Middle Akkadian language, and some words and prefixes are used for the family members in the Kassite period such as *mār*= son; *marat*= daughter; *TUR* or *Mar*=son; *TUR-SAL* or *Marat*=daughter; *TUR-TUR*=grandson; *KAL* =adult; *KAL-TUR-TUR*=adult grandson.

Moreover, among the survived texts of the Assyrian language, nouns have the three numbers of singular, dual and plural, as well as the three declinable case of the nominative, ending in –u; the genitive, ending in –i; and the accusative, ending in –a. We have a few words which applied for ‘grandson’, such as DUMU DUMU, TUR TUR, ablu abli, bin bini, liblibi. Just like the noun structure in the Assyrian language, nouns are declined in the three number of singular, plural and dual; and three cases of nominative, accusative and genitive, and compounds along with reduplicated words coincide with those of the Assyrian language. In the Young Babylonian period, we see the same of structure and reduplicated stem with genitive case such as ban bani ‘grandson’, lib-lib-bi, mār māri and other reduplicated words.

However, nouns in the Aramaic language may be divided into two groups: 1- nouns with the Aramaic origin and loanwords adapted to Aramaic morphology 2- loanwords which have not been adapted to Aramaic morphology. The former groups with original Aramaic stock end for the most part in either (–a) or (–ta). The latter groups of loanwords are adapted to Aramaic morphology. They adopted this nominal inflection through the suffixing of the ending (–a) or, in a few cases, (–ta). In the Aramaic language and its sub-branches bar applies for "son, grandson", and bar bar in the same meaning. In addition, ben bane means a "son" which in the widest sense includes "grandson".

Keywords: Grandchild, Son, Mesopotamia, Persian, Indo-European

- 244 **Hindrances to L2 Graduate Students' Incorporation of Written Feedback into their Academic Texts**
Mohammad Hamed Hoomanfard, Manoochehr Jafarigohar, Alireza Jalilifar
- 265 **The Passivization of Intransitive Verbs in Persian Language**
Azadeh Mirzaei
- 294 **The Candidates' Inferring Problems of TOEFL Listening Module**
Mohammad Reza Afshar, Bahman Gorjian, Elkhas Veisi, Sasan Sharafi, Mansoreh Shekaramiz
- 316 **Cultural Conceptualization in Persian Children's Stories: A Cognitive Study**
Masume Kheirabadi, Ferdows Aghagolzadeh, Arsalan Golfam, Aliye Kord Zaferanlu Kambuziya
- 340 **A Comparison of the Microstructures of Three English-Persian Dictionaries Based on Fillmore's Frame Semantics**
Hamid Varmazyari
- 366 **Parvin E'tesami's Debates from a Social-Political Perspective, Based on Fairclough's Paradigm**
Mahboubeh Mobasheri, Mahya Sadat Razavi Taheri
- 386 **Puhrepuhr (Grandchild) in the Shahpur's Inscription at Haji-Abad by Comparison with Mesopotamian Texts**
Behzad Moeini Sam, Mahmood Naghizadeh, Sara Mohammadi Avandi, Behnam Mohammadi Avandi

Contents

- 36 **Assessing Equivalents Selected by Translators' of 'The Blind Owl' Based on Componential Analysis and Semantic Load of the Words: Proposing a New Analytical Model Based on Data Analysis**
Mahmoud Afrouz
- 67 **Evaluation of the Grammatical Content of Modern Teaching of Persian Language Books**
Nafise Raisi Mobarake
- 92 **A Comparative Study between Proverbs of the Two Plays of Shakespeare and Their Arabic and Persian Translations: «Eight Translations of Hamlet» and «Four Translations of the Taming of the Shrew»**
Sayyed Mohammad Ali Razavi Khaveh, Maryam Jalaei Peykani, Hamed Habibzadeh, Ruhollah Sayyadinezhad
- 118 **Comparative Analysis of Translation of Taboos in Hezareh and Arianpour Dictionaries**
Fatemeh Zahra Nazari Robati, Fateme Zand
- 147 **The Distinction Between Language and Dialect: Exploring the State of Gilaki Variety**
Mansour Shabani
- 175 **Relationship between Context and Picture in English Books (Vision series) based on Discoursal Semantic-semiotic Approach**
Nasrin Tanhaee Ahari, Hayat Ameri, Alireza Ameri, Hamidreza Shairi
- 194 **Semiotic Categorization of Fantastic Subject in Child Story: Based on Conceptual Blend Theory**
Amir Hossein Zanjanbar, Gholamhossein Karimi Doostan
- 216 **Grammaticalization of Plural Suffix -gal in Iranian Languages**
Esfandiar Taheri

In the Name of God

Scientific Journal of
Language Research (Zabanpazhuhi)
Vol. 12, No. 37, Winter 2020

Chief Executive: **S. Ghahremani-Ghajar**

Editor-in- Chief: **F. Haghbin**

Deputy Editor: **A. Abbasi**

Editor (Persian): **N. Monfared**

Editor (English): **S. Pour Sadoughi**

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



- **Assessing Equivalents Selected by Translators' of 'The Blind Owl' Based on Componential Analysis and Semantic Load of the Words: Proposing a New Analytical Model Based on Data Analysis**
Mahmoud Afrouz / 36
- **Evaluation of the Grammatical Content of Modern Teaching of Persian Language Books**
Nafise Raisi Mobarake / 67
- **A Comparative Study between Proverbs of the Two Plays of Shakespeare and Their Arabic and Persian Translations: «Eight Translations of Hamlet» and «Four Translations of the Taming of the Shrew»**
Sayyed Mohammad Ali Razavi Khavesh, Maryam Jalaei Peykani,
Hamed Habibzadeh, Ruhollah Sayyadinezhad / 92
- **Comparative Analysis of Translation of Taboos in Hezareh and Arianpour Dictionaries**
Fatemeh Zahra Nazari Robati, Fateme Zand / 118
- **The Distinction Between Language and Dialect: Exploring the State of Gilaki Variety**
Mansour Shabani / 147
- **Relationship between Context and Picture in English Books (Vision series) based on Discoursal Semantic-semiotic Approach**
Nasrin Tanhaee Ahari, Hayat Ameri, Alireza Ameri, Hamidreza Shairi / 175
- **Semiotic Categorization of Fantastic Subject in Child Story: Based on Conceptual Blend Theory**
Amir Hossein Zanjanbar, Gholamhossein Karimi Doostan / 194
- **Grammaticalization of Plural Suffix *-gal* in Iranian Languages**
Esfandiar Taheri / 216
- **Hindrances to L2 Graduate Students' Incorporation of Written Feedback into their Academic Texts**
Mohammad Hamed Hoomanfar, Manoochehr Jafarigohar, Alireza Jalilifar / 244
- **The Passivization of Intransitive Verbs in Persian Language**
Azadeh Mirzaei / 265
- **The Candidates' Inferring Problems of TOEFL Listening Module**
Mohammad Reza Afshar, Bahman Gorjian, Elkhas Veisi, Sasan Sharafi,
Mansoreh Shekaramiz / 294
- **Cultural Conceptualization in Persian Children's Stories: A Cognitive Study**
Masume Kheirabadi, Ferdows Aghagolzadeh, Arsalan Golfam,
Aliye Kord Zaferanlu Kambuziya / 316
- **A Comparison of the Microstructures of Three English-Persian Dictionaries Based on Fillmore's Frame Semantics**
Hamid Varmazyari / 340
- **Parvin E'tesami's Debates from a Social-Political Perspective, Based on Fairclough's Paradigm**
Mahboubeh Mobasheri, Mahya Sadat Razavi Taheri / 366
- **Puhrepuhr (Grandchild297) in the Shahpur's Inscription at Haji-Abad by Comparison with Mesopotamian Texts**
Behzad Moeini Sam, Mahmood Naghizadeh, Sara Mohammadi Avandi,
Behnam Mohammadi Avandi / 386