دانشگاه تهران
دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی

پژوهش‌های زبانی

علمی

ناشر
دانشگاه تهران

شمارهٔ استاندارد بین المللی :۹۲۸۹-۲۲۵۱
سال۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۳، شمارهٔ پیاپی ۲۹

بسم الله الرحمن الرحیم

پژوهش‌های زبانی

علمی

شمارهٔ استاندارد بین‌المللی: ۹۲۸۹ـ۲۲۵۱

سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۳- شمارهٔ پیاپی۲۹

صاحب امتیاز: دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مدیرمسئول: عبدالرضا سیف

سردبیر: علی افخمی

ناشر: دانشگاه تهران

نشانی نشریه: تهران، خیابان انقلاب، دانشگاه تهران، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دفتر مجلات دانشکده

پست الکترونیکی: jolr@ut.ac.ir تلفن: ۶۶۹۷۸۸۸۲ فکس: ۶۶۹۷۸۸۸۵

به موجب نامهٔ شماره ۹۰/۳/۱۱/۳۰۶۵۶ مورخ ۹۰/۰۲/۱۸ ریاست محترم مرکز برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری پژوهشی وزارت علوم تحقیقات و فناوری مجله پژوهش‌های زبانی دارای اعتبار علمی و پژوهشی است.

این نشریه در پایگاه‌های اطلاعاتی زیر نمایه می شود.

پایگاه اطلاعاتی علمی جهاد دانشگاهی به نشانی اینترنتی: www.sid.ir

پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) به نشانی اینترنتی: www.isc.gov.ir

پایگاه استنادی الریخ (Ulrich) به نشانی اینترنتی:

www. Ulrich's international periodicals directory. (Journal, Magazine)

شرایط پذیرش مقاله (راهنمای نویسندگان)

دو فصلنامه پژوهش‌های زبانی، مقاله‌های تحقیقی در حوزهٔ زبان‌شناسی نظری، کاربردی، حوزه‌های وابسته، فرهنگ و زبان‌های باستانی، مطالعات مربوط به گویش‌های زبان‌های ایرانی و نقد و بررسی کتاب را به چاپ می‌رساند.

ویژگی‌های کلّی مقاله‌های مورد پذیرش

- مقاله باید حاصل تحقیقات نویسنده (یا نویسندگان) بوده و در نشریه دیگری منتشر نشده باشد و مادامی که داوری آن در این مجله به پایان نرسیده، به مجله دیگری ارسال نشود.

مقاله باید به ترتیب شامل عنوان، چکیده، واژه‌های کلیدی (۵ تا ۷ واژه)، مقدمه، پیکرهٔ اصلی مقاله، بحث و نتیجه‌گیری، و فهرست منابع باشد و بر روی کاغذ به ابعاد ۳۰× ۲۱ با قلم B Nazanin به اندازهٔ ۱۳ و ۲۴ سطر در صفحه در فرمت word و از بالا و پایین ۵ و از راست و چپ ۴/۵ تنظیم و به همراه یک فایل (2007) word و یک نسخه فایل PDF به نشانی پست الکترونیکیjolr@ut.ac.ir ارسال شود. اندازهٔ قلم چکیده و واژه‌های کلیدی باید ۱۰/۵ باشد. به علاوه هر مقاله باید دارای یک چکیدهٔ انگلیسی با قلم Times News Roman به اندازه ۱۰/۵ و بیشتر از ۳۰۰ کلمه باشد. نام نویسنده، مرتبهٔ علمی، دانشگاه محل تدریس و یا تحصیل نویسنده یا نویسندگان و آدرس پست الکترونیکی و شماره تلفن آنها در صفحه و پوشه‌ای جداگانه باشد.

- حجم مقاله با احتساب تمام اجزاء آن (چکیده مبسوط و فینگلیش منابع فارسی) نباید بیشتر از ۲۴ صفحه باشد.

- چکیدهٔ مقاله باید تصویری کلی از مقاله را از بالاتر ۳۰۰ واژه در اختیار خواننده قرار دهد و شامل بیان مسئله، هدف، روش تحقیق، و یافته‌های مقاله باشد.

- مقدمهٔ مقاله ترجیحاً باید شامل موضوع مقاله، پیشینهٔ تحقیق، مبانی نظری و نمایندهٔ تصویری کلی از ساختار مقاله باشد.

- بخش‌های مختلف مقاله باید دارای شمارهٔ مجزا باشد. بخش‌های مقاله با بخش ۱ که به مقدمه اختصاص دارد شروع می‌شود. عنوان هر بخش اصلی و زیربخش‌ها باید با یک سطر سفید از یکدیگر، جدا و سیاه (بولد) نوشته شوند. سطر اوّل ذیل هر زیر بخش، بر خلاف سطر نخست پاراگراف‌های دیگر، نباید با تورفتگی آغاز شود.

- زیر بخش‌های هر مقاله نباید از سه لایه فرضاً به صورت ۳-۱-۴ که بیانگر زیر بخشی از بخش سوم مقاله است تجاوز کند.

- معادل لاتین واژه‌های تخصصی مهم و نام افراد کمتر شناخته شده با قلم Times New Roman در اندازهٔ ۱۰ به صورت پانوشت درج شود. به جز اسامی خاص و نام اصول دستور زبان، سایر پانوشت‌های لاتین با حرف کوچک آغاز شود.
- شمارهٔ پانوشت‌ها در هر صفحه با یک شماره شروع و از افراط در دادن پانوشت اجتناب شود.
- در صورت استفاده از اختصارات ناآشنا، فهرست آنها قبل از اوّلین کاربرد در پانوشت ذکر شود.
- چنانچه نویسنده یا نویسندگان در تهیهٔ مقاله از منابع مالی سازمان و یا نهادهای خاصی استفاده کرده‌اند و یا قصد تشکر و قدردانی از کسانی را دارند که در نگارش مقاله از آنان یاری گرفته‌اند باید در اولین پانوشت بدون شماره به این مطلب اشاره نمایند.
- در تهیهٔ نمودارهای درختی و امثال آن از ابزارهایDraw، Table و Equation در محیط - Word استفاده شود تا تنظیم آنها در نسخهٔ نهایی مشکلی را به وجود نیاورد.

کلیهٔ مثال‌ها، نمودارها، و تصاویر باید دارای شمارهٔ پیاپی باشد.

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

- در ارجاعات چنانچه به نام مؤلفی در داخل متن مقاله اشاره شده است، سال انتشار اثر در داخل پرانتز و در صورتی که مقصود نویسنده ارجاع به صفحهٔ خاصی از اثر مورد اشاره است، صفحه مورد نظر پس از علامت دو نقطه (:) در درون آن قرار داده شود. اگر به نام مؤلف در متن تصریح نشده باشد، نام مؤلف مورد ارجاع را نیز باید در داخل پرانتز ذکر شود. اگر اثری بیش از یک جلد داشته باشد، بعد از نام مؤلف شماره جلد اثر ذکر شود و علامت دو نقطه (:) بعد از آن بیاید. مثال؛

- سمیعیان (۱۹۸۳)
- (هدایت، ۱۳۴۲: ۱۸۴-۱۸۳)
- (طبری، ۱۳۷۵/۲: ۵۸۴)

- نقل‌قول‌های مستقیم بیش از سه سطر باید به صورت جدا از متن اصلی و با یک سانتی‌متر تورفتگی از هر طرف و با همان قلم متن، ولی به اندازهٔ ۱۰ نگاشته و در انتهای آن نام نویسنده و سال انتشار اثر و پس از علامت دو نقطه، شمارهٔ صفحه‌ای که از آن نقل شده درج شود.

- منابع فارسی و لاتین در دو بخش مجزا در پایان مقاله با ترتیب الفبایی مانند نمونه‌های ذیل آورده شود. در منابع فارسی نام نویسنده به طور کامل قید و از گذاردن نقطه بعد از آن خودداری شود.

کتاب

بی‌جن خان، محمود (۱۳۸۴). *واج شناسی، نظریه بهینگی*، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.

Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding,* Dordrecht, Foris

مقاله

دبیرمقدّم، محمد (۱۳۶۷).ساخت‌های سببی در زبان فارسی. *مجله زبان‌شناسی*، سال پنجم، شماره اوّل، بهار و تابستان، ۱۳-۷۵.

Say, I, and C. Pollard. 1991. An integrated theory of complement control, *Language*, 67:63-113.

فصل از یک کتاب و یا مقاله‌ای از مجموعهٔ مقالات همایش‌ها

Keenan, E. 1988. On semantics and binding theory, In J. Hawkins (ed.), *Explaining language universals* (99.104-55), Oxford: Blackwell.

رساله

Tomilka, S. 1996. Focusing effects in VP ellipsis and interpretation Doctoral dissertation, university of Massachusetts: Amherst.

اثر ترجمه شده: نام خانوادگی نویسنده، نام کامل نویسنده، (سال انتشار)، نام کتاب به صورت ایرانیک، نام مترجم، محل انتشار صورت ترجمه شدهٔ اثر، نام ناشر.

وبگاه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام کامل نویسنده، عنوان مقاله و یا اثر مورد استفاده به صورت کج نویسی، نشانی وبگاه اینترنتی.

- از شماره‌گذاری و یا قرار دادن خط تیره در آغاز مدخل‌های فهرست منابع اجتناب شود.

http://www.biainili-urartu.de/Iran/Urmia-2004/22.jpg

- چنانچه اثری در فهرست منابع بیش از یک سطر را به خود اختصاص می‌دهد، سطر دوّم به بعد با استفاده از کلید Tab با یک سانتیمتر فاصلهٔ بیشتر از متن ادامه یابد.
- ویراستار مجله در ویرایش ادبی و فنی مقاله بدون تغییر محتوای آن آزاد است.
- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

ـ علائم اختصاری:

ه. ش: هجری شمسی — ق. م: قبل از میلاد

ه. ق: هجری قمری — م: میلادی

ت: تولد — ش: شماره

م: متوفی

***

فهرست مطالب

Journal of Language Research

Online ISSN: 2676-3362

https://jolr.ut.ac.ir

A Non-Lexicalist Analysis of the Imperfective Aspect and Its Interaction with the Perfective Aspect

Mazdak Anoushe[1]

1. Corresponding Author Department, Faculty of Literature and Humanities, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: mazdakanushe@ut.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
2, March, 2024

In Revised Form:
11, June, 2024

Accepted:
18, December, 2024

Published Online:
19, January, 2025

Keywords:
imperfective aspect, perfective aspect, causative projection, auxiliary verb, head-to-head movement

Abstract

In the non-lexicalist approach to grammar, all morphemes, whether lexical elements or function heads, are pieces that merge within the domain of syntax to form larger constituents. Consequently, what is referred to as an affix is essentially a morpho-syntactic category that occupies the head of a functional projection and selects another category as its complement (Embick 2015). The present study, adopting such an approach, analyzes the structure of the imperfective aspect in Persian and its morpho-syntactic interaction with the derivation of the perfective aspect. The imperfective aspect, one of the two grammatical aspects in Persian, is embodied in structures traditionally called progressive and continuous verbs. Like the perfective aspect, this verbal construction is used in both present and past tenses, though in contemporary Persian, the imperfective, unlike its perfective counterpart which appears in indicative, subjunctive, and sometimes imperative moods, solely indicates the indicative mood. Throughout this research, we argue that a lexicalist analysis and a feature-based theory, especially where the interaction of the prefix "mi-" with causative and perfective suffixes ("-ɑn" and "de/-te", respectively) is concerned, fail to account for the certain inflectional forms of the verbs. Framed within non-lexicalist approach and more in the spirit of Distributed Morphology (DM) we explore the construction of the imperfective aspect in Persian and examine the interaction of its prefix with other verbal inflectional elements. In this process, we argue that in the hierarchy of functional projections of sentence in Persian, the perfective projection merges above the imperfective projection. In this structure, the head of PerfP which has an overt auxiliary verb dominates the head of ProgP which hosts a covert grammatical verb in Persian. We will see that this speculation is reinforced by empirical evidence of cliticization of the perfect auxiliary ("bɑš" in Persian and "have" in English) in the present perfect continous sentences.

Cite this The Author(s): Mazdak Anoushe: A Non-Lexicalist Analysis of the Imperfective Aspect and Its Interaction with the Perfective Aspect; Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter - (1-28)- DOI: 10.22059/jolr.2025.373442.666880.

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

The Persian language employs an inflectional marker and a periphrastic form to express imperfective aspect: (a) the prefix "mi-" is added to the present or past verb, and (b) the grammatical verb "dɑštan" (to have) in the present or past tense is attached to the main verb that includes the prefix "mi-" as in "dɑrad mi-ɑyad" (is coming) / "dɑšt mi-ɑmad" (was coming). This article, within the framework of non-lexical syntax where all affixes form the head of a functional projection, addresses the formal derivation of verbs with the prefix "mi-" and considers their aspectual expression as imperfective to avoid using various terminologies.

This research excludes sentences known as continuous, which are formed by the combination of the auxiliary verb "dɑštan" with a main verb, for two reasons: first, the structure of these sentences, referred to in syntactic studies as serial verb constructions, differs significantly from the present and past continuous forms, and the element "dɑštan" in these sentences is not, contrary to common claims, an auxiliary verb. Second, the construction of serial verbs in Persian is not exclusively formed with the verb "dɑštan" and the aspectual expression of these constructions is not necessarily imperfective.

Thus, this study describes and analyzes the structure of continuous verbs in Persian under the overarching title of imperfective aspect and ultimately examines how these verbs interact with perfective aspect. In this process, addressing two important questions is one of the main objectives of this research:

a. How do both inflectional markers of imperfective and perfective aspects manifest on a single verb in Persian?

b. In Persian, which of the two projections of imperfective and perfective aspects has structural dominance over the other?

Answering these two related questions will help explain how verbs like "mi-xorde ast" (has been eating) and its causative form "mi-xor-ɑn-de ast" (has been causing to eat) are produced.

2. Literature Review

In the last two decades, several approaches to the theory of word formation have emerged which are sometimes quite different in spirit. In contrast to the lexicalist approaches, the theory of Distributed Morphology (Halle and Marantz, 1993 & 1994) claims that the complex structure of a word is created in the same way as is the complex structure of a phrase or sentence. Halle and Marantz (1994) identify three key components of the Distributed Morphology model: late insertion, underspecification, and hierarchical structure all the way down.

Late insertion permits phonological exponents to be supplied to a linguistic expression late in its derivation, after syntactic movement has occurred. In other words, syntactic structures are built from and manipulate morphemes whose phonological expression is later supplied by the process of vocabulary insertion (or spell-out). An important consequence of late insertion is that features such as past participle or imperfective prefix are supplied to the syntactic computation by abstract morphemes that are fully-specified for such features.

In lexicalist approaches syntactic features must instead be supplied by words, which in turn obtain these features either by percolation from the specific exponents they contain, or by default rules filling in unmarked values. But because the distribution of default affixes entails that they must be left underspecified, it is predicted that default affixes should never need to supply marked values, i.e., values that cannot be provided by redundancy rules. Another important point referenced in this study is that within the framework of non-lexical syntax, each affix is placed at the head of a functional projection, and the lexical root attracts these affixes during the stages of syntactic derivation. In the present study, this approach explains how a verb like “mi-xor-de ast” (has been eating) is produced and through what stages.

3. Materials and Methods

In the present study, we examine how the imperfective aspect verb is formed in Persian and analyze the process of producing progressive verbs from both lexical minimalist and non-lexical perspectives. In this process, we briefly review the historical background of the prefix “mi-“ and reference the studies of syntacticians in this area, outlining the various functions of the imperfective aspect affix in Persian. We then approach the syntactic derivation of these constructions from a formal perspective and demonstrate that Taleghani's (2008) analysis, which places this affix at the head of the ProgP projection, lacks sufficient validity. Furthermore, in this research, we aim to explore the interaction of the progressive prefix with two causative and past participle suffixes, and analyze how a verb like “mi-xor-ɑn-de ast” (has been causing to eat) is produced within the framework of non-lexical syntax.

4. Discussions and conclusion

In this study, we argue that the ProgP projection in Persian serves as the position of an unpronounced or null auxiliary verb, which in the lexical approach evaluates and checks the inflectional features of the verb, manifesting this value as the prefix “mi-“ on the verb. However, from a non-lexical perspective, this projection, like its perfective counterpart PerfP, licenses the presence of an affixal projection (PartP in this article) where the inflectional prefix “mi-“ is inserted. As long as the interaction between the imperfective aspect and causative affix and perfective aspect is not involved, both recent approaches can adequately explain progressive constructions. However, the addition of the causative affix to these constructions undermines our lexical analysis and presents theoretical and empirical challenges. Therefore, in the final subsection, while examining more complex structures such as “mi-xor-ɑn-de ast” (has been causing to eat) from a non-lexical perspective, we argue that in Persian, PerfP dominates ProgP; if this order is reversed, an ungrammatical derivation results.

This analysis also provides a side achievement regarding the distribution of root “bɑš” (to be), which we discuss at the end of the article. This element can function as a light verb in copular constructions or as an auxiliary verb in perfect structures whenever it is an auxiliary verb. Based on linguistic evidence, it appears that the manifestation of “bɑš” as a clitic form follows the generalization below, which further supports the conclusion that PerfP dominates ProgP in Persian:

Bound Formation of Auxiliary Verb “bɑš”:

The grammatical verb “bɑš” can become a clitic in both light and auxiliary roles if:

a. The node “bɑš” is under an immediate c-command relation of the tense head with features [present] and [indicative].

b. A free word has immediate precedence over the node “bɑš”.

The clitic formation of auxiliary verbs is not a rare occurrence and can be observed in other languages; for instance, in English, the auxiliary verb 'have', which indicates perfective aspect, can also become a clitic under specific conditions (Radford 2009: 99).

دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۳۳۶۲-۲۶۷۶

https://jolr.ut.ac.ir/

تحلیلی ناواژه‌گرا از ساخت نمود ناقص و تعامل آن با نمود کامل

مزدک انوشه✉

۱. نویسنده مسئول گروه زبان‌شناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: mazdakanushe@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۱۲/۱۲

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۴/۲۲

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۹/۲۸

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱۰/۳۰

واژه‌های کلیدی: نمود ناقص، نمود کامل، فرافکن سببی، فعل کمکی، حرکت هسته به هسته

چکیده

در رهیافت ناواژه‌گرا به دستور، همهٔ تکواژها، چه عناصر واژگانی، چه هسته‌های نقش‌نما، اجزایی‌اند که در حوزهٔ نحو ادغام می‌شوند و سازه‌های بزرگ‌تر را می‌سازند. بدین ترتیب، آنچه وند خوانده می‌شود، در واقع مقوله‌ای صرفی‌نحوی است که هستهٔ یک فرافکن نقش‌نما را اشغال می‌کند و یک مقولهٔ دیگر را در مقام متمم خود می‌پذیرد (امبیک ۲۰۱۵). پژوهش حاضر با چنین رویکردی، به تحلیل ساخت نمود ناقص در فارسی و تعامل صرفی‌نحوی آن با اشتقاق نمود کامل می‌پردازد. نمود ناقص که یکی از دو گونهٔ نمود دستوری در فارسی به‌شمار می‌رود، در قالب سازه‌هایی جلوه‌گر می‌شود که بنا به سنت فعل‌های استمراری و مستمر خوانده می‌شوند. همچون نمود کامل، این ساختار فعلی نیز در دو زمان حال و گذشته به‌کار می‌رود، گو این‌که در فارسی معاصر، نمود ناقص، برخلاف همتای کامل خود که با وجه اخباری و التزامی و حتی گاهی امری ظاهر می‌شود، صرفاً بر وجه اخباری دلالت می‌کند. در روند پژوهش استدلال می‌کنیم که تحلیل واژه‌گرا و رویکرد مشخصه‌بنیاد، به ویژه آنجا که مسئلهٔ تعامل پیشوند «می‌ـ» با وندهای سببی (ـان) و نمود کامل (تناوب ـده/ ـته) به میان می‌آید، نمی‌تواند چگونگی تولید صورت‌های فعلی مختلف را توضیح دهد. ازاین‌رو، برپایهٔ نحو ناواژه‌گرا و به‌ویژه با نگاه صرف توزیعی، به تبیین ساخت نمود ناقص در فارسی می‌پردازیم و تعامل وند نشانگر این نمود دستوری را با دیگر عناصر تصریفی فعل بررسی می‌کنیم. در این روند، نشان می‌دهیم که در سلسله مراتب فرافکن‌های نقش‌نمای جمله در فارسی، فرافکن نمود کامل بر فراز فرافکن نمود ناقص ادغام می‌شود. در این ساختار، هستهٔ فرافکن نمود کامل که جایگاه درج فعل کمکی آشکار است، بر هستهٔ فرافکن نمود ناقص که میزبان یک فعل دستوری ناملفوظ است، تسلط دارد. چنان‌که خواهیم دید، شواهد تجربی از روند واژه‌بست‌سازی فعل کمکی نمود کامل («باش» در فارسی و «have» در انگلیسی) در جملات حال کامل استمراری، یافتهٔ اخیر را تأیید می‌کنند.

استناد: انوشه، مزدک؛(۱۴۰۳): تحلیلی ناواژه‌گرا از ساخت نمود ناقص و تعامل آن با نمود کامل: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۲۸-۱)

DOI: 10.22059/jolr.2025.373442.666880.

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

زبان فارسی برای بیان مفهوم نمود دستوری[1] ناقص (دقیق‌تر بگوییم: غیرکامل)[2]، از یک نشانگر تصریفی[3] و یک ساختار پراتصریفی[4] بهره می‌گیرد: (الف). پیشوند «می‌ـ» به فعل حال یا گذشته افزوده می‌شود، مانند «می‌آید/ می‌آمد»؛ (ب). فعل دستوری «داشتن» در زمان حال یا گذشته، به فعل اصلی که منضم به پیشوند «می‌ـ» است، ملحق می‌شود، مانند «دارد می‌آید/ داشت می‌آمد». در سنت دستورنویسی، ساخت‌های گروه نخست که موضوع مقالهٔ حاضرند، به‌ترتیب حال (مضارع) اخباری و گذشتهٔ (ماضی) استمراری خوانده می‌شوند، گو این‌که برخی از دستورپژوهان صورت حال چنین فعل‌هایی را حال استمراری یا حال ساده نیز نامیده‌اند (طباطبایی ۱۳۹۵: ۲۴۱؛ فرشیدورد ۱۳۸۲: ۳۹۹).

مقالهٔ حاضر در چارچوب نحو ناواژه‌گرا[5] که در آن همهٔ وندها، هستهٔ یک فرافکن نقش‌نما را تشکیل می‌دهند، به اشتقاق صوری فعل‌های دارای پیشوند «می‌ـ» می‌پردازد و برای اجتناب از به‌کارگیری اصطلاحات مختلف، مجموعهٔ افعالی را که با این وند تصریفی شکل می‌گیرند، فارغ از زمان‌شان، ذیل عنوان ساخت استمراری[6] قرار می‌دهد و نمود دستوری آنها را ناقص تلقی می‌کند. این پژوهش به دو دلیل جملات موسوم به مستمر را که از همراهی فعل دستوری «داشتن» با یک فعل اصلی ساخته می‌شوند، دربرنمی‌گیرد: نخست آن‌که ساختار این نوع جملات که در مطالعات نحوی ساخت افعال پیاپی[7] خوانده می‌شوند (طالقانی ۲۰۰۸، انوشه ۱۳۹۷)، تفاوت عمده‌ای با حال اخباری و گذشتهٔ استمراری دارد و عنصر «داشتن» در این جمله‌ها، برخلاف ادعای رایج، فعل کمکی نیست. دوم آن‌که ساخت فعل‌های پیاپی در فارسی منحصراً با فعل «داشتن» ساخته نمی‌شود و نمود دستوری این ساخت‌ها الزاماً ناقص نیست. در واقع، مجموعه‌ای از فعل‌هایی همچون «گرفتن، برگشتن، گذاشتن» که روند دستوری‌شدگی را پیموده و بیش‌وکم از معنای واژگانی خود دور شده‌اند، در تولید این نوع اشتقاق نحوی مشارکت می‌کنند (مانند: داشت می‌گرفت می‌خوابید/ گذاشته رفته/ برگشته بود گفته بود). بدین ترتیب، پژوهش حاضر در ذیل عنوان کلان نمود ناقص که انواع رویدادهایی همچون تکرار، استمرار، تقریب، اجتناب و مانند آنها را شامل می‌شود، به توصیف و تحلیل ساخت افعال استمراری در زبان فارسی می‌پردازد و نهایتاً چگونگی تعامل این فعل‌ها را با نمود کامل بررسی می‌کند و پسوند سببی «ـان» را نیز به ساختار فعلی می‌افزاید.

---

1. grammatical aspect
2. imperfective
3. inflectional marker
4. periphrastic construction
5. non-lexicalist
6. progressive
7. Serial Verb Construction (SVC)

پس از این مقدمه، بخش دوم پیشینه‌ای از پیشوند نشانگر نمود ناقص به‌دست می‌دهد و ضمن معرفی کارکردهای ساخت موسوم به استمراری، به پیچیدگی‌های معنایی این ساختار اشاره می‌کند. بخش سوم تصریف استمراری را در چارچوب کمینه‌گرایی مشخصه‌بنیاد و به دو شیوه تحلیل می‌کند و هستهٔ فرافکن نمود ناقص را یک بار به وند «می‌ـ» و بار دیگر به یک فعل کمکی ناملفوظ اختصاص می‌دهد. شیوهٔ نخست که بر رویکرد طالقانی (۲۰۰۸) مبتنی است، در تحلیل افعال استمراری با چالش‌های نظری و اشکالات تجربی روبه‌رو می‌شود؛ ازاین‌رو، در رهیافت دوم، به پیروی از رویکرد رایج در کمینه‌گرایی (از جمله گلدرن ۲۰۱۷)، تظاهر وند «می‌ـ» بر روی فعل اصلی را متأثر از حضور یک فرافکن نقش‌نمای نمود تلقی می‌کنیم که بازبینی مشخصهٔ تعبیرناپذیر تصریف فعل[1] را برعهده می‌گیرد.

در بخش چهارم خواهیم دید که تا آنجا که این تحلیل مشخصه‌بنیاد محدود به حال و گذشتهٔ استمراری باشد، با مشکلی مواجه نمی‌شود؛ اما آنگاه که عناصر تصریفی دیگر، مانند وند سببی و وند نمود کامل، به ساختواژهٔ فعل افزوده می‌شوند، اعتبار تحلیل پیش‌گفته از دست می‌رود. به همین دلیل، در این بخش می‌کوشیم با رهیافتی ناواژه‌گرا و برپایهٔ آموزه‌های نظریهٔ صرف توزیعی، سازوکار شکل‌گیری فعل‌های دارای وند نمود ناقص در فارسی را تبیین کنیم و به‌ویژه تحلیلی از تعامل دو نمود کامل و ناقص به‌دست دهیم. در این روند، پاسخ به دو پرسش مهم زیر، از اهداف اصلی پژوهش است که در بخش چهارم آنها را پی می‌گیریم:

(۱) الف. چگونه هر دو وند نشانگر نمود ناقص و کامل در فارسی بر روی یک فعل تظاهر می‌یابند؟

ب. در زبان فارسی، کدام‌یک از دو فرافکن نمود ناقص و کامل بر دیگری تسلط سازه‌ای دارد؟

پاسخ به این دو پرسش مرتبط، کمک می‌کند تا چگونگی تولید افعالی مانند «می‌خورده است» و صورت سببی «می‌خورانده است» را توضیح دهیم. در بخش نتیجه‌گیری، افزون‌بر جمع‌بندی مباحث پژوهش، تعمیمی برای تظاهر واژه‌بست‌های فعل دستوری «باش» فراهم می‌آوریم که تأیید می‌کند در زبان فارسی فرافکن نمود کامل بر همتای ناقص خود مسلط است.

۲. نمود ناقص در مطالعات دستوری

در بخش حاضر ابتدا نگاهی اجمالی به پیشینهٔ تاریخی پیشوند «می‌ـ» می‌افکنیم و ساخت‌هایی را که با حضور این وند تصریفی شکل می‌گیرند، معرفی می‌کنیم. سپس، دربارهٔ کارکردهای دستوری نمود ناقص و ساخت‌های موسوم به استمراری بحث می‌کنیم و بی‌آن‌که وارد حوزهٔ معنا و نوع رویداد[2] شویم، با شواهدی نشان می‌دهیم که عنوان کلان نمود ناقص، تأثیرات معنایی گوناگونی بر معنای گزاره به‌جای می‌گذارد.

1. uninterpretable inflection feature (uInfl)
2. event type

۲ ـ ۱. پیشوند نمود ناقص

مقولۀ دستوری نمود بر چگونگی وقوع یک فعل در بازه‌ای از زمان دلالت می‌کند و در آن میان، نمود ناقص که برای بیان رخداد یا وضعیتی ناتمام به‌کار می‌رود، مفاهیمی چون تکرار، استمرار، عادت، در جریان بودن و جز آنها را بیان می‌کند (الگزیادو و ورهوفن ۲۰۲۱). ابزار تصریفی نمود ناقص در زبان فارسی که در حال اخباری و گذشتۀ استمراری ظاهر می‌شود، پیشوند «می‌ـ» است. این عنصر وابسته، بازماندۀ صورت «hamaiwa*» است که در فارسی باستان و اوستایی به شکل «ham» و برای بیان «همکاری و همراهی» به‌کار می‌رفت. در فعل «ham-gmatā»، عنصر «ham» که نیای پیشوندهای «همی‌ـ» و «می‌ـ» است، با ریشۀ «gam» (آمدن) همراه شده و مفهوم آن را به «گرد هم آمدن، جمع شدن» تغییر داده است. در دورۀ میانه عنصر مورد بحث به‌شکل «hamē» درآمده و غالباً در معنای قید «همیشه» به‌کار رفته است. این قید جایگاه ثابتی در جمله نداشت، اما به‌تدریج با نزدیک شدن به فعل، روند دستوری‌شدگی را پیمود و در متون متقدم فارسی، در قالب دو وند «همی‌ـ/ می‌ـ» آشکار شد (یوسفی و همکاران ۱۳۹۹). احتمالاً در دوره‌هایی از زبان فارسی، «می‌ـ» وضعیت بینابینی داشته و در الحاق به فعل در تردید بوده است. در دو نمونۀ زیر که از سعدی نقل شده‌اند، «می‌ـ» یک‌بار پیش از وند نفی فعل آمده و بار دیگر بلافصل در کنار فعل نشسته است:

(۲) الف. افسوس که در پای تو ای سرو روان/ سر می‌رود و بی تو به سر **می‌نرود**

ب. بار فراق دوستان بس که نشست بر دلم/ می‌روم و **نمی‌رود** ناقه به زیر محملم

در فارسی معاصر هیچ عنصری و از جمله پیشوند نفی فعل، نمی‌تواند میان تکواژ تصریفی «می‌ـ» و فعل فاصله ایجاد کند. دستورنویسان و زبان‌شناسان ساخت‌های گونه‌گونی را که بدون حضور فعل «داشتن» از الحاق وند «می‌ـ» به عنصر فعلی ساخته می‌شوند، غالباً این‌گونه معرفی می‌کنند (از جمله: انوری و گیوی ۱/۱۳۶۷: ۴۵-۵۴؛ وحیدیان کامیار و عمرانی ۱۳۷۹: ۴۱-۴۵؛ فرشیدورد ۱۳۸۲: ۳۹۷-۴۱۰):

(۳) الف. گذشتۀ استمراری: پلیس با رانندگان متخلف قانونی برخورد **می‌کرد**.

ب. حال اخباری: پلیس با رانندگان متخلف قانونی برخورد **می‌کند**.

پ. حال کامل استمراری: پلیس با رانندگان متخلف قانونی برخورد **می‌کرده است**.

افزون‌بر ساخت‌های پیش‌گفته، اشتقاق‌های کم‌بسامد یا مهجور دیگری هم یافت می‌شوند که نشانگر نمود ناقص در آنها وجود دارد. مثلاً فرشیدورد (۱۳۸۲: ۴۰۴) از فعلی به نام ماضی دورتر استمراری (یا ماضی ابعد مستمر) یاد می‌کند که بر استمرار یک رخداد در زمان دورتر دلالت می‌کند، مانند «می‌رفته بوده است». فارغ از هرگونه نام‌گذاری افعال مذکور، پیشوندی که در ساخت‌های (۳) ظاهر شده، بر نمود ناقص یک رخداد دلالت می‌کند که استمرار داشتن فقط یکی از گزینه‌های محتمل است. با این‌همه در رویکردهای زایشی از فرافکن نقش‌نمایی که عامل

شکل‌گیری این نمود دستوری است، با برچسب قراردادی گروه استمراری (ProgP) یاد می‌کنند (مثلاً نک: رمچند ۲۰۱۷: ۲۴۹؛ گلدرن ۲۰۱۷: ۷۹) و ما نیز در اثر حاضر، نمود ناقص (یا به تسامح: نمود استمراری) و حضور پیشوند «می‌ـ» را با همین فرافکن نمایش می‌دهیم.

۲ - ۲ . کارکردهای نمود ناقص

هرچند محمول‌ها ممکن است برپایهٔ مفهوم ذاتی و در واقع نمود واژگانی[1] خود به رویداد یا وضعیتی اشاره کنند که نقطهٔ پایانی برای آن مشخص نشده (برای شواهد زبان فارسی، نک: فولی و همکاران ۲۰۰۵)، اما زبان‌ها ابزارهای صرفی‌نحوی متفاوتی برای بیان ناقص ماندن، تکرار و استمرار یک رخداد یا وقوع مستمر یک عادت در سه وقت گذشته و حال و آینده دارند. زبان انگلیسی نمود دستوری ناقص را با آوردن یکی از صورت‌های فعل کمکی «be» و الحاق پسوند «ing-» به فعل اصلی انتقال می‌دهد. برخی از زبان‌ها ممکن است این مقوله را صرفاً با نشانگرهای تصریفی فعل نمایش دهند و به سراغ فعل کمکی یا دیگر فعل‌های دستوری نروند. زبان بمبا (یا چی‌بمبا) که در بخش‌هایی از زامبیا به آن تکلم می‌شود، چنین زبانی است. این زبان که دارای تصریف غنی زمان و نمود است، نمود ناقص را برای بیان استمرار و عادت، با دو وند جداگانه نمایش می‌دهد (برگرفته از تالرمن ۲۰۱۱: ۴۳):

(4) a. ba- léé- bomba.
They Prog work
"Ther are working now."

b. ba- là- bomba.
They Habit work
"Ther repeatedly work."

در مقابل، برخی از زبان‌ها واژه‌های دستوری مستقلی برای بیان نمود دارند. ولزی و دیگر زبان‌های خانوادهٔ سلتی نمونهٔ مناسبی از چنین زبان‌هایی‌اند که انواع نمود را بدون استفاده از وند نشان‌گذاری می‌کنند. در زبان ولزی عناصر دستوری مستقلی برای ایجاد تمایز میان دو نمود دستوری کامل (در 5a) و ناقص (در 5b) وجود دارد:

(5) a. Mae Steffan wedi canu.
is Steffan Perf sing.Infin
"Steffan has sung."

b. Mae Steffan yn canu.
is Steffan Prog sing.Infin
"Steffan is singing."

فارسی نیز چنان‌که گفتیم، از رهگذر هر دو شیوهٔ بالا مقولهٔ نمود ناقص را بازتاب می‌دهد. این ساخت‌ها که پیچیدگی‌های صوری و معنایی افزون‌تری از نمود کامل دارند و با حضور «می‌ـ» به‌تنهایی (مانند: می‌آمد) یا با حضور فعل «داشتن» (مانند: داشت می‌آمد) شکل می‌گیرند، به تفصیل در آثار دستورپژوهان و زبان‌شناسان مورد بحث قرار گرفته‌اند. مثلاً نزد ناتل خانلری (۱۳۷۷)، فعل استمراری آن است که وقوع آن مدتی دوام می‌یابد تکرار می‌شود.

از میان زبان‌شناسان متأخر، قمشی (۲۰۰۱) پیشوند «می‌ـ» را نشانهٔ تداوم یک رخداد می‌داند و طالقانی (۲۰۰۸) در تحلیلی کمینه‌گرا از مشخصهٔ نمود در فارسی، این عنصر را بیانگر

1. lexical aspect

نمود عادتی و تکراری معرفی می‌کند. ماهوتیان (۱۳۸۳: ۲۲۸) که با توجه به معنا، افعال دارای پیشوند «می‌ـ» را تحلیل می‌کند، معتقد است که این ساختار می‌تواند دارای نمود استمراری، عادتی یا تکراری باشد. برخی از دستورنویسان هر فعلی را که با وند «می‌ـ» ظاهر شود، نشانگر استمرار رخداد می‌داند. بااین‌همه، می‌دانیم که برخی از فعل‌هایی که بنا به سنت مضارع اخباری خوانده می‌شوند، مفهوم استمرار یا تکرار عمل را انتقال نمی‌دهند. در نمونه‌های زیر، از هیچ‌یک از سه فعل «ازدواج می‌کند، می‌رود، می‌میرد» مفهوم استمرار برنمی‌آید:

(۶) الف. خواهرش پیش از نوروز ازدواج می‌کند و برای همیشه از اینجا می‌رود.
ب. پزشکش گفت اگر سبک زندگی‌اش را عوض نکند، خیلی زود می‌میرد.

فرشیدورد (۱۳۸۲) با توجه به چنین شواهدی تصریح می‌کند پیشوند «می‌ـ» از دیرباز بر استمرار و تکرار رویداد دلالت می‌کرد، اما در فارسی معاصر معنای استمراری این عنصر وابسته ضعیف شده و الزاماً تکرار رخداد را منعکس نمی‌کند. البته پیش از فرشیدورد، وحیدیان کامیار و عمرانی (۱۳۷۹) نیز همین نکته را یادآور شده و نشان داده‌اند که تضعیف مفهوم استمراری این وند در زمان حال بیش از زمان گذشته است. به گفتهٔ ایشان، فعلی که پیشوند «می‌ـ» دارد، هنگامی در زمان حال از استمرار عمل حکایت می‌کند که قید یا قرینهٔ مناسبی در جمله وجود داشته باشد. رضایی (۱۳۹۱) نیز با توجه به کارکردهای متعدد «می‌ـ» و ضعیف شدن مفهوم نمود استمراری در فعل‌های حال و گذشته‌ای که با آن ساخته می‌شوند، تصریح کرده که فعل واژگانی «داشتن» فرایند دستوری‌شدگی را پشت سر گذاشته و در نقش فعل کمکی استمراری ظاهر شده است. [۱] به‌گفتهٔ این زبان‌شناس، فارسی‌زبانان در سده‌های اخیر دست به این نوآوری نحوی زده‌اند و فعل یادشده پیشینهٔ درازی برای بیان حال و گذشتهٔ استمراری ندارد.

درباب نوپدید بودن ساخت‌های مستمر، انوری و احمدی گیوی (۱۳۶۷) ضمن اشاره به نوساخته بودن فعل‌های حال و گذشتهٔ مستمر (یا ملموس) افزوده‌اند که از عصر مشروطه بدین‌سو نویسندگانی که به گونهٔ گفتاری نوشته‌اند، این جملات را در آثار خود به‌کار برده‌اند. فرشیدورد (۱۳۸۲) هم «داشتن» را فعل معینی می‌داند که در محاوره برای رساندن مفهوم استمرار یا ناتمام ماندن یک رخداد به‌کار می‌رود و معتقد است استعمال آن ناشی از ضعیف شدن معنای فعل‌هایی است که این نقش‌ها را ایفا می‌کردند. در مجموع، تأکید بر این موضوع بسیار مهم است که در زمان گذشته، نشانگر «می‌ـ» می‌تواند در تقابل با عدم قرار گیرد و بدین ترتیب، تناظر فعل گذشتهٔ استمراری و فعل گذشتهٔ ساده شکل بگیرد (می‌خوردم/ خوردم). اما در زمان حال چنین تناظری برقرار نیست (می‌خورم/ ؟خورم) و اگر اهل زبان بخواهند فعل زمان حال را در وجه اخباری به‌کار ببرند، ناگزیرند از وند «می‌ـ» استفاده کنند.

گذشتهٔ استمراری نیز کارکردی بیش از محدودهٔ نام خود پیدا کرده و نقش این فعل در انتقال مفهوم استمرار رنگ باخته است. فعل گذشتهٔ استمراری که وجه اخباری دارد، برخلاف

آنچه ممکن است انتظار رود، گاه در جایگاهی می‌نشیند که مختص وجه التزامی است. این پدیده ناشی از محدودیتی است که در باهمایی زمان گذشته و وجه التزامی مشاهده می‌شود. در فارسی زمان دستوری گذشته با وجه التزامی همنشین نمی‌شود (انوشه ۱۴۰۰ب). ازاین‌رو، دیگر فعل‌های گذشته و به‌ویژه فعل گذشتهٔ استمراری عهده‌دار پر کردن این خلأ شده‌اند:

(۷) الف. اگر پدرت [اجازه بدهد]، تو را هم امسال با خودمان به اردو می‌بریم.

ب. اگر پدرت [اجازه می‌داد/ داده بود]، تو را هم پارسال با خودمان به اردو می‌بردیم.

(۸) الف. تو هم باید امسال با ما به اردو [بیایی]. به همهٔ ما خیلی خوش می‌گذرد.

ب. تو هم باید پارسال با ما به اردو [می‌آمدی]. به همهٔ ما خیلی خوش می‌گذشت.

در جمله‌های (الف) که نیازی به نشانگر نمود نیست، زمان فعل درون قلاب حال و وجه آن التزامی است. در واقع، فعل در این نمونه‌ها در جایگاهی تظاهر یافته که وجه آن باید التزامی باشد. در جمله‌های (ب) که فعل درون قلاب در همان جایگاه به‌کار رفته، زمان دستوری به گذشته تغییر یافته است و انتظار می‌رود که وجه فعل همچنان التزامی باشد. اما ازآنجاکه فارسی ساخت دستوری گذشتهٔ التزامی ندارد، فعل مورد بحث ناگزیر شده است در وجه اخباری، و به صورت گذشتهٔ استمراری یا گذشتهٔ کامل آشکار شود.

در پژوهش‌های نحوی به تعامل دو نمود کامل و ناقص نیز اشاره شده است که غالباً آن را گذشتهٔ نقلی استمراری نامیده‌اند، گو این‌که گاهی به خطا آن را همراهی نمود استمراری با «زمان» ماضی نقلی تلقی کرده‌اند. مشکوۃالدینی (۱۳۸۶) یادآور شده است که ساخت گذشتهٔ نقلی استمراری به تداوم فعل در گذشته و پیوند آن با زمان حال اشاره می‌کند. برخی از زبان‌شناسان نیز اشاره کرده‌اند این ساخت فعلی، رویدادی را بیان می‌کند که در گذشته تداوم داشته، اما خود گوینده شاهد آن نبوده بلکه آن را نقل می‌کند. طبق این تحلیل، تفاوت داده‌های (۹ ـ الف) و (۹ ـ ب) در زیر در این است که در نمونهٔ نخست، گوینده رویداد مورد نظر را به نقل از دیگران روایت می‌کند، اما در نمونهٔ دوم خود شاهد وقوع فعل بوده است (نک: رضایی ۱۳۹۱، داده‌های ۳۶ تا ۳۹):

(۹) الف. مردم شیشه‌ها را می‌شکسته‌اند و بیرون می‌پریده‌اند.

ب. مردم شیشه‌ها را می‌شکستند و بیرون می‌پریدند.

این شواهد از پیچیدگی‌های ساختاری و معنایی نشانگر نمود ناقص حکایت می‌کنند و به‌ویژه تعامل آن با نمود کامل تأثیرات کاربردشناختی مختلفی از خود بروز می‌دهد. هرچند حوزهٔ معنا و نمود واژگانی از موضوع پژوهش حاضر دور است، اما باید اشاره کنیم که نمود ناقص و رخدادهایی چون استمرار، تکرار یا عادت وقتی با کنش‌گونه‌های[1] متفاوت درمی‌آمیزند، برون‌دادهای معنایی متمایزی می‌آفرینند.[2]

1. aktionsart

۳. واژه‌گرایی در نمود ناقص

در بخش حاضر در چارچوب کمینه‌گرایی واژه‌گرا و نظریهٔ بازبینی مشخصه‌ها، تحلیلی صوری از اشتقاق نمود ناقص به‌دست می‌دهیم و برای فرافکنی که عامل تظاهر پیشوند «می‌ـ» است، به‌پیروی از رهیافت رایج در این رویکرد، از برچسب ProgP استفاده می‌کنیم.(۳) در این روند، به معرفی تحلیل طالقانی (۲۰۰۸) می‌پردازیم که مهم‌ترین تبیین کمینه‌گرای موجود از ساخت نمود ناقص در زبان فارسی است. در تحلیل وی، گروه نمود (AsP) یا همان ProgP، فرافکن نقش‌نمایی است که هستهٔ آن از پیشوند تصریفی «می‌ـ» میزبانی می‌کند و در مراحل اشتقاق نحوی به فعلی که به هستهٔ زمان ارتقا می‌یابد، منضم می‌شود. در ادامهٔ این بحث، استدلال می‌کنیم که این تحلیل کارامدی لازم را ندارد و با اشکالات نظری و تجربی متعددی روبه‌روست. ازاین‌رو، با ابزارهای کمینه‌گرایی واژه‌گرا و نظریهٔ بازبینی مشخصه‌های صوری، به سراغ نمود ناقص در فارسی می‌رویم و الگوی متفاوتی برای ساخت‌های هدف فراهم می‌آوریم. در این تحلیل که همسویی بیشتری با ساختار نمود کامل دارد، هستهٔ گروه استمراری جایگاه حضور یک فعل کمکی ناملفوظ است که مشخصهٔ تصریف را در هستهٔ گروه فعل کوچک بازبینی می‌کند و به آن ارزش نمود ناقص می‌دهد. در این سازوکار، تظاهر پیشوند تصریفی «می‌ـ» بازتاب بازبینی مشخصهٔ مورد نظر است.

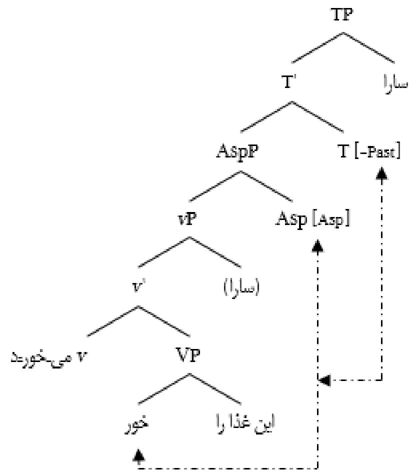
۳ – ۱. پیشوند در هستهٔ نمود ناقص

در پژوهش‌های دستور زبان فارسی، تحلیل‌های کمینه‌گرای چندانی از جملات موسوم به استمراری نمی‌توان یافت و ای‌بسا تبیین طالقانی (۲۰۰۸) و انوشه (۱۴۰۰الف) از اندک آثار منتشرشده در این زمینه باشند؛ هرچند خواهیم دید که هر دو تبیین کمینه‌گرا با برخی اشکالات نظری و تجربی روبه‌رویند و از عهدهٔ تبیین ساخت‌های پیچیده‌تر نحوی نیز برنمی‌آیند. به گفتهٔ طالقانی، پیشوند «می‌ـ» نشانگر نمود است که از جنبهٔ معنایی، به استمرار عمل یا شکل‌گیری یک عادت اشاره می‌کند و در هستهٔ فرافکن نمود می‌نشیند. انوشه (۱۴۰۰الف) هم در تبیین ساخت نمود ناقص، به حضور یک فرافکن نمود با هستهٔ تهی اشاره می‌کند، اما دربارهٔ تعامل وند «می‌ـ» با دیگر عناصر تصریفی فعل و از جمله پسوند سببی و پسوند نمود کامل، سخنی به‌میان نمی‌آورد.

طالقانی (۲۰۰۸: ۱۱۶، داده‌های ۲۵ و ۲۶) با آوردن دو فعل حال و گذشتهٔ «می‌خرم» و «می‌خریدم»، آنها را، به ترتیب، زمان حال ساده و زمان گذشتهٔ ناقص می‌خواند. او تصریح می‌کند که حضور وند مذکور در زمان‌های حال و گذشته از رخدادی عادت‌گونه یا متداوم خبر می‌دهد؛ بااین‌همه، وی تحلیل صوری مشخصی از این جملات به‌دست نمی‌دهد، تا آن‌که موضوع بحث به پیشوند نفی فعل در زبان فارسی و جایگاه فرافکن آن کشیده می‌شود که خود موضوع مباحثه‌برانگیزی در میان زبان‌شناسان بوده است. وی با ادغام فرافکن نفی بر فراز گروه

زمان هسته‌آغاز، به تحلیل جملهٔ منفی «سارا این غذا را نمی‌خورَد». ازآنجاکه نحو نفی در فارسی موضوع پژوهش پیش روی نیست، در بازنمایی زیر صرفاً صورت مثبت جملهٔ اخیر را به نقل از طالقانی (۲۰۰۸: ۱۲۴، نمودار ۴۷) آورده‌ایم:

(۱۰). سارا این غذا را می‌خورَد.



در رهیافت طالقانی، جایگاه «می‌ـ» در هستهٔ AspP است و مطابقهٔ فاعل ـ فعل در هستهٔ T و از طریق فرایند مطابقهٔ مشخصه‌ها صورت می‌گیرد، گو این‌که در تحلیل وی، عنصر فعلی به هستهٔ گروه زمان ارتقا نمی‌یابد. طالقانی می‌افزاید که این اشتقاق چرخه‌های مطابقهٔ مشخصه‌ای جداگانه دارد: مشخصهٔ [Asp] درهستهٔ فرافکن AspP با هستهٔ VP مطابقه می‌کند و در نتیجه، وند «می‌ـ» پیش از فعل واژگانی تظاهر می‌یابد (می‌خور). مطابقهٔ برون‌داد این مرحله با هستهٔ TP، به تظاهر تصریف شخص‌وشمار (شناسه) بر فعل می‌انجامد (می‌خورَد). ساخت گذشتهٔ استمراری نیز اشتقاق مشابهی دارد و تمایز عمدهٔ آن با نمودار (۱۰)، حضور ارزش [+Past] در هستهٔ زمان است.

صرف نظر از این‌که دو فرافکن TP و AspP در زبان فارسی هسته‌پایان‌اند و نه هسته‌آغاز، این تحلیل با چند پرسش مهم روبه‌روست. نخستین مسئله اینکه: چرا هستهٔ AspP مستقیماً با هستهٔ VP وارد رابطهٔ نحوی شده است، درحالی‌که هستهٔ *v*P ـ که میان دو گره Asp و V قرار دارد ـ باید به‌پیروی از شرط پیوند کمینه مانع از شکل‌گیری این رابطهٔ نحوی می‌شد؟ مسئلهٔ دوم اینکه: در مطابقه‌های نحوی، کدام مشخصه‌های صوری دخیل‌اند؟ احتمالاً نزدیک‌ترین پاسخ این است که در فرایند تظاهر وند استمراری «می‌ـ»، مشخصهٔ [Asp] که در هستهٔ فرافکن AspP قرار دارد، مشخصهٔ تعبیرناپذیر قوی [uInfl*] (با نماد ستاره) را ارزش‌گذاری و بازبینی می‌کند. بااین‌همه، می‌دانیم که مشخصه‌های تعبیرناپذیر پس از بازبینی، از اشتقاق حذف می‌شوند و

نمی‌توانند در فرایند بازبینی دیگری مشارکت کنند. اگر مشخصهٔ تعبیرناپذیر [uInfl*] پس از بازبینی و تظاهر «می‌ـ»، از نحو حذف شده است، مشخصه‌های هستهٔ TP چگونه و از رهگذر بازبینی کدام مشخصه، به عنصر فعلی ملحق شده‌اند؟ به‌سخن دیگر، چه سازوکاری به تظاهر تصریف زمان و شناسه بر روی صورت فعلی «می‌خور» انجامیده است؟

مسئلهٔ سوم خود به دو بخش مجزا تقسیم می‌شود. اولاً، بازبینی کدام مشخصه، عنصر فعلی را از هستهٔ V به گره *v* کشانده است؟ ثانیاً، با توجه به این‌که داده‌های زبانی (مانند تشکیل خوشه‌فعل‌های حاصل از ارتقا و انضمام فعل اصلی به کمکی) از خروج فعل‌های فارسی از درون لایهٔ *v*P حکایت می‌کنند (نک: درزی و انوشه ۱۳۸۹؛ و نیز انوشه ۱۴۰۰الف)، چرا فعل «می‌خورد» در هستهٔ *v* متوقف مانده و به گره Asp ارتقا نیافته است؟ و اگر فعل یادشده به هستهٔ Asp ارتقا یابد، مسئلهٔ تقدم آن بر مفعول مستقیم را چگونه می‌توان حل کرد؟

علاوه‌بر پرسش‌های پیش‌گفته، تحلیل مبتنی‌بر نمودار (۱۰) با مسئلهٔ مهم دیگری هم روبه‌روست. این بازنمایی نمی‌تواند تعامل دو نمود ناقص و کامل را که موضوع پژوهش حاضر است، تبیین کند و چگونگی تولید خوشهٔ «می‌خورده است» را توضیح دهد یا حتی روشن سازد که چرا ساخت اخیر به‌شکل «نمی‌خورده است» منفی می‌شود و وند نفی از سوی فعل کمکی «است» جذب نمی‌شود.

برایند این مسائل سبب شده تا در تقابل با تحلیل طالقانی که در قالب فرضیهٔ (۱۱ ـ الف) در زیر بیان شده است، فرضیهٔ (۱۱ ـ ب) را پیشنهاد کنیم که در آن هستهٔ نمود ناقص جایگاه درج یک فعل کمکی ناملفوظ است. در این دو فرضیه، گروه نمود استمراری/ ناقص (ProgP) را جایگزین عنوان کلی گروه نمود (AspP) کرده‌ایم:

(۱۱). فرضیه‌های ساخت نمود ناقص:

الف. هستهٔ نمود ناقص جایگاه درج وند «می‌ـ» است که به فعل ملحق می‌شود.

ب. هستهٔ نمود ناقص جایگاه یک فعل کمکی تهی با مشخصهٔ تعبیرناپذیر تصریف است.

فرضیهٔ (ب)، هستهٔ نمودهای ProgP و PerfP را از یک نوع می‌داند و آنها را، به ترتیب، جایگاه درج فعل‌های دستوری پنهان و آشکار تلقی می‌کند.

۳-۲.فعل کمکی در هستهٔ نمود ناقص

دومین تبیین از ساخت‌های نمود ناقص بر فرضیه‌ای تکیه دارد که حضور یک فعل کمکی را در هستهٔ فرافکن نمود ناقص می‌پذیرد. در واقع، همان‌گونه که هستهٔ گروه فعل کوچک می‌تواند تهی باشد یا با یک فعل سبک پر شود، هستهٔ گروه نمود به‌طور عام، که شامل نمود کامل و ناقص است، این قابلیت را دارد که به یک فعل کمکی آشکار یا نهان اختصاص یابد.

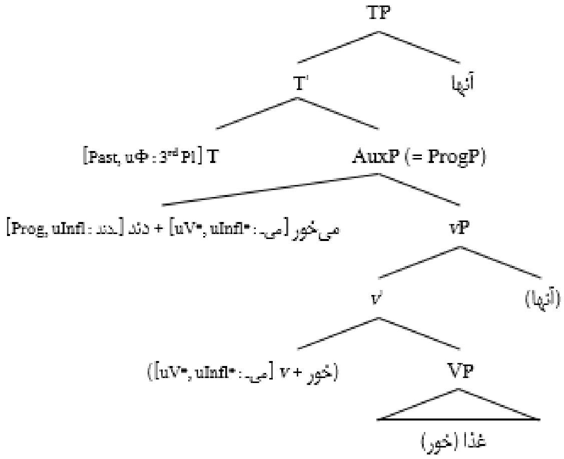
در انگلیسی ساخت‌های استمراری که دارای پسوند تصریفی «ing-» هستند، از همراهی یکی از صورت‌های صرفی فعل کمکی «be» با فعل اصلی ساخته می‌شوند. بنابراین، جملات

نمود کامل و ناقص در این زبان قرابت ساختاری بسیاری دارند و فقط نوع فعل کمکی و وندی که به فعل اصلی ملحق می‌شود، متفاوت‌اند. در این زبان، فعل کمکی مذکور در هستۀ نمود استمراری/ ناقص درج می‌شود و وند تصریفی نشانگر نمود را بر روی فعل اصلی ارزش‌گذاری می‌کند (اجر ۲۰۰۳: ۱۷۴؛ ردفورد ۲۰۱۶: ۱۸۰؛ گلدرن ۲۰۱۷: ۷۹؛ از میان بسیاری دیگر).

با توجه به این‌که گذشتۀ استمراری و مضارع اخباری در فارسی فاقد فعل کمکی‌اند، آیا می‌توان ساختار انگلیسی را به چنین جملاتی تعمیم داد؟ چینکوئه (۱۹۹۹: ۶۸) در بررسی وندهای نمود در زبان ناواهو، ادعا می‌کند یک فعل کمکی تهی در ساختار چنین جملاتی حضور دارد. به‌نظر می‌رسد که با پذیرش این فرض، می‌توانیم بر مشکلات تحلیل طالقانی (۲۰۰۸) فائق آییم. در این تحلیل، هستۀ ProgP جایگاه یک فعل کمکی تهی با مشخصۀ تعبیرپذیر [Prog] و مشخصۀ تعبیرناپذیر [uInfl] است. مشخصۀ نخست از رهگذر مطابقه، مشخصۀ قوی [uInfl*] را در هستۀ *v* ارزش‌گذاری و بازبینی می‌کند و ارزش قدرت در این چارچوب نظری نهایتاً به حرکت گره پایین‌تر می‌انجامد (اجر ۲۰۰۳). به‌عبارتی، این روند تظاهر وند «می‌ـ» و ارتقای گره میزبان (یعنی مجموعۀ *v* و فعل اصلی) به هستۀ ProgP را درپی می‌آورد. مشخصۀ دوم نیز از سوی هستۀ T ارزش‌گذاری و بازبینی می‌شود و پایانۀ زمان و مطابقه بر هستۀ نمود تظاهر می‌یابد (نک: انوشه ۱۴۰۰الف: ۵۲۱):

(آنها غذا می‌خوردند.

طبق نمودار بالا، وقتی مشخصۀ تعبیرپذیر [Prog] ارزش‌گذاری و سپس بازبینی مشخصۀ قوی [uInfl*] را در گره *v* برعهده می‌گیرد، صورت «می‌خور» تولید می‌شود و به هستۀ تهی فرافکن ProgP ارتقا و انضمام می‌یابد. سپس، مشخصۀ تعبیرناپذیر [uInfl] در هستۀ Prog از سوی گره T ارزش‌گذاری و بازبینی می‌شود و با تظاهر عناصر تصریفی زمان و مطابقه (شناسه)، صورت «می‌خوردند» شکل می‌گیرد.



جابه‌جایی هستهٔ گروه فعل کوچک به گره نقش‌نمای بالاتر، متأثر از فرضیهٔ (۱۳) در زیر است. طبق این فرضیه، مشخصهٔ تصریف فعل در زبان فارسی، مانند ایتالیایی و فرانسوی و برخلاف انگلیسی، قوی است و سبب برون‌رفت فعل از درون فرافکن vP می‌شود (درزی و انوشه ۱۳۸۹، انوشه ۱۴۰۰الف). گره هدف این حرکت، فرافکن ProgP یا PerfP در ساخت‌هایی است که عنصر تصریفی نمود ناقص یا کامل حضور دارد؛ در فقدان این عناصر، فعل به هستهٔ TP منضم می‌شود:

(۱۳). فرضیهٔ حرکت فعل اصلی در فارسی:

فعل اصلی در مراحل اشتقاق نحوی به نخستین گره متناظری که ارزش‌گذاری و بازبینی این مشخصهٔ تصریف آن را برعهده دارد، حرکت می‌کند.

تا به اینجا می‌توانیم ادعا کنیم که تحلیل مبتنی‌بر فرضیهٔ (۱۱ ـ ب)، از عهدهٔ تبیین ساختار نمود ناقص در فارسی برمی‌آید. طبق این رویکرد، فعل اصلی از لایه‌های فعلی بیرون می‌رود و به فرافکن نقش‌نمای بالاتر منضم می‌شود. شواهد زبانی و از جمله فرایند حذف گروه فعل کوچک این موضوع را تأیید می‌کنند:

(۱۴) الف. مادرش سر عقد این ساعت را به داماد هدیه می‌دهد، پدرش [$_{vP}$ ــــ] نمی‌دهد.

ب. کی بچه‌هایش را هر هفته تمرین‌نکرده به کلاس می‌فرستد؟ مینا [$_{vP}$ ـــ] می‌فرستد.

در جملهٔ (۱۴ ـ الف)، یک فروقید (سر عقد) و دو موضوع درونی (این ساعت را، به داماد) به‌همراه فعل‌یار محمول مرکب در فرایند حذف گروه فعل از اشتقاق زدوده شده‌اند؛ بااین‌همه، فعل سبک و پیشوند «می‌ـ» باقی مانده‌اند. در جملهٔ (۱۴ ـ ب) نیز یک قید (هر هفته) به‌همراه مفعول مستقیم و غیرمستقیم (بچه‌هایش را، به کلاس) و محمول ثانویه (تمرین‌نکرده) از اشتقاق حذف شده‌اند و باز هم فعل اصلی و پیشوند نمود ناقص از این مهلکه رهیده‌اند. بنابراین، در ساخت‌های دارای فرافکن نمود ناقص نیز فعل اصلی (واژگانی یا سبک) از درون گروه فعل کوچک خارج می‌شود.

هرچند تحلیل واژه‌گرای بالا ظاهراً می‌تواند ساختار نمود ناقص را تبیین کند، اما چنان‌که خواهیم دید، در ساخت‌های پیچیده‌تر و از جمله در حضور پسوند سببی (مانند: می‌خوراندند) و نیز در تعامل با نمود کامل (مانند: می‌خورانده‌اند)، نگاه واژه‌گرا به ساخت نمود ناقص با چالش‌های نظری و تجربی مواجه می‌شود و نمی‌تواند ساختار صرفی‌نحوی این فعل‌ها را تبیین کند.

۴. ناواژه‌گرایی در نمود ناقص

در مبحث گذشته برپایهٔ سازوکار بازبینی مشخصه‌های تعبیرناپذیر، به تحلیل ساختار فعل‌هایی پرداختیم که در زمان حال و گذشته از پیشوند «می‌ـ» میزبانی می‌کنند. بااین‌همه، در بخش پیش روی خواهیم دید هنگامی که عناصر تصریفی دیگر، مانند وند سببی و عنصر نمود کامل، به این ساخت‌های فعلی افزوده می‌شوند، تحلیل پیش‌گفته با مشکلات نظری مواجه می‌شود. بدین ترتیب، در این بخش می‌کوشیم تا از منظری ناواژه‌گرا، سازوکار حضور وند سببی را در افعال

استمراری تبیین کنیم و سپس، به چگونگی تعامل دو وند نمود ناقص و کامل در یک فعل بپردازیم. این تحلیل، زمینۀ لازم را فراهم می‌آورد تا به این پرسش مهم پاسخ دهیم که در زبان فارسی کدام‌یک از دو فرافکن نمود ناقص و کامل بر دیگری تسلط دارد.

۴ – ۱. وند سببی در نمود ناقص

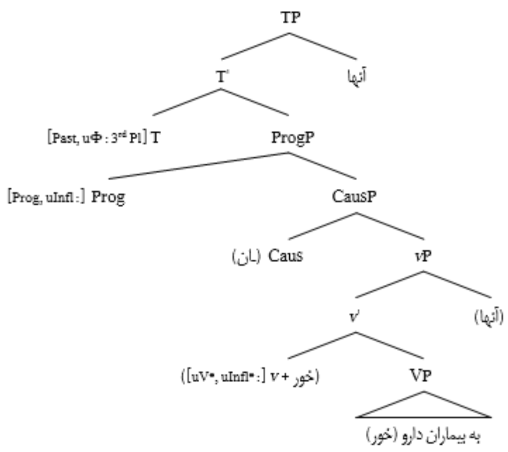
حرکت هسته که از ضوابط متعارف جابه‌جایی، مانند موضعی بودن، حفظ ساختار، و به جای گذاشتن رد تبعیت می‌کند، نمونه‌ای از حرکت آلفاست که در آن ارزش آلفا برابر با X^0 است (رابرتس ۲۰۰۱: ۱۱۳). در این فرایند، یک هسته از گرهی پایانی که به آن تعلق دارد، جدا می‌شود و به اولین گره پایانی دیگری که بر آن سازه‌فرمانی می‌کند، ارتقا می‌یابد. برخلاف حرکت سازه که گاه می‌تواند در سایۀ رابطۀ سازه‌فرمانی، فرودجای دورتری را نشانه بگیرد، حرکت هسته الزاماً در فاصلۀ موضعی رخ می‌دهد. این مفهوم در قالب محدودیت حرکت هسته[1] بیان شده است (رابرتس، ۲۰۰۱: ۱۱۳؛ بَری و متیو ۲۰۱۴: ۱۳۴؛ ردفورد ۲۰۱۶: ۲۷۳):

(۱۵). محدودیت حرکت هسته:

حرکت هستۀ الف به ب نمی‌تواند از فراز هستۀ مداخله‌گر پ صورت بگیرد.

براساس مبنایی که از حرکت هسته به‌دست دادیم، اکنون می‌توانیم به سراغ ساخت مورد بحث و پسوند تصریفی سببی در ساخت‌های استمراری برویم. در بازنمایی زیر، گروه سببی[2] که در زبان فارسی از پسوند «ـان» میزبانی می‌کند، به پیروی از هارلی (۲۰۱۷) بر فراز گروه فعل کوچک ادغام شده است:

(۱۶). آنها به بیماران دارو می‌خوراندند.



1. Head Movement Constraint (HMC)
2. Causative Phrase (CausP)

در بازنمایی بالا ریشهٔ «خور» تا هستهٔ *v* ارتقا یافته تا مشخصهٔ [uV*] را بازبینی و حذف کند. اما پس از این مرحله، رهیافت مشخصه‌بنیاد با این مسئله مواجه می‌شود که وند سببی چگونه به «خور» می‌پیوندد. اگر فرض کنیم هستهٔ Caus مشخصهٔ تعبیرپذیری دارد که بازبینی مشخصهٔ [uInfl*] را برعهده می‌گیرد و از این طریق، وند سببی بر روی فعل تظاهر می‌یابد، این پرسش مطرح می‌شود که پیشوند «می‌ـ» چگونه بر روی فعل آشکار می‌شود و چه مشخصه‌ای ارزش نمود ناقص به «خور» می‌دهد. چنان‌که می‌دانیم، مشخصهٔ تعبیرناپذیر تصریف پس از بازبینی از سوی هستهٔ Caus، از اشتقاق حذف می‌شود و برای ارزش‌گذاری و بازبینی مجدد از سوی هستهٔ Prog در دسترس نخواهد بود. لذا، به‌جای فعل «می‌خوراندند» صورت نادلخواه «خوراندند» حاصل می‌آید. اما اگر فرض کنیم مشخصهٔ تعبیرناپذیر تصریف از سوی هستهٔ Prog ارزش‌گذاری و حذف می‌شود، محدودیت حرکت هسته که در (۱۵) آمده است، نقض خواهد شد. به‌عبارت دیگر، در این حالت که هستهٔ *v* با هستهٔ Prog وارد رابطهٔ نحوی می‌شود، ضمن نقض شرط پیوند کمینه (چامسکی ۱۹۹۵)، از فراز هستهٔ میانی Caus می‌گذرد و از محدودیت حرکت هسته تخطی می‌کند.

وانگهی، حتی اگر نقض این محدودیت را نادیده بگیریم، مشخص نیست که پس از حرکت [خور + *v*] به هستهٔ Prog و تشکیل فعل «می‌خوردند»، وند سببی چگونه می‌تواند به درون این صورت تصریفی رسوخ کند و فعل سببی «می‌خوراندند» را تشکیل دهد. در مقابل این تحلیل که با مشکل مضاعفی در تولید فعل «می‌خورانده‌اند» مواجه می‌شود، رویکرد ناواژه‌گرا می‌تواند از عهدهٔ تبیین این ساخت‌های فعلی برآید. در این چارچوب نظری، همهٔ عناصر نقش‌نما در هستهٔ فرافکن متناسب خود درج می‌شوند و حتی روند مقوله‌سازی[1] عناصر واژگانی نیز با الحاق هستهٔ یک فرافکن نقش‌نما به ریشه محقق می‌شود (امبیک ۲۰۱۵: ۴۴؛ الگزیادو ۲۰۱۶: ۲۲۴). در تشکیل ساختار تصریفی فعل نیز هسته‌های نقش‌نما در سطح نحو از طریق انضمام نحوی[2] (در زبان‌هایی که فعل از درون *v*P بیرون می‌رود، مانند فرانسوی)، یا در حوزهٔ پسانحوی از طریق ادغام صرفی[3] (در زبان‌هایی که فعل در *v*P باقی می‌ماند، مانند انگلیسی)، به فعل اصلی می‌پیوندند.

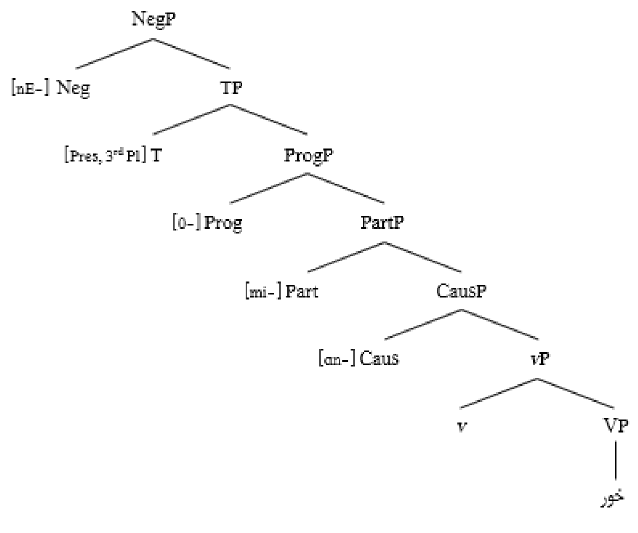
برای مثال، کالینز (۲۰۰۵: ۸۵) در تبیین ساخت مجهول در انگلیسی که متشکل از فعل کمکی و وند صفت مفعولی است، فرافکن ParticipleP (به اختصار: PartP) را جایگاه درج وند «-en» درنظر می‌گیرد و یادآور می‌شود که فعل اصلی برای تشکیل صفت مفعولی (participle)، به این هسته ارتقا و انضمام می‌یابد. در پژوهش حاضر ضمن پیروی از رهیافت کالینز، برای آن‌که گرفتار تعدد برچسب‌دهی به وندهای متأثر از فعل کمکی نشویم، فرافکن PartP را در واقع

1. categorization
2. incorporation
3. morphological merger

Particle Phrase تلقی می‌کنیم و هستهٔ این فرافکن نقش‌نما را جایگاه درج وندهایی می‌دانیم که از سوی یک فعل کمکی مجوزدهی می‌شوند؛ از جمله وند نمود کامل که در ساخت‌های حال و گذشتهٔ کامل از ریشهٔ «باش» مجوز می‌گیرد (برای ساخت نمود کامل در فارسی، نک: انوشه ۱۴۰۰ب: ۲۰۹، نمودار ۳۰)، وند مصدر مرخم در ساخت آینده که تابع فعل وجهی «خواستن» یا ریشهٔ «خواه» است، و وند «می‌ـ» که از سوی فرافکن نمود ناقص مجوزدهی می‌شود.

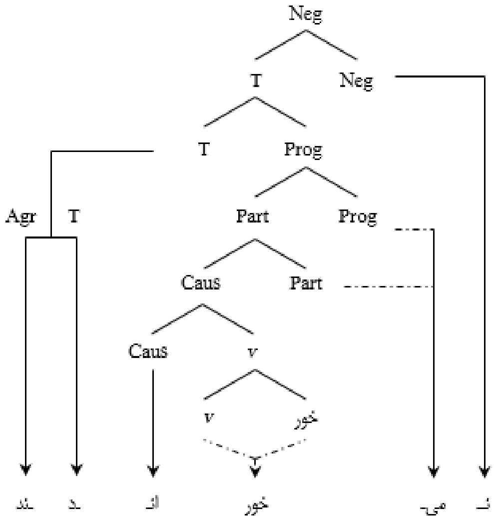
طبق این رویکرد، در ساختار نحوی زیر، ریشهٔ فعل واژگانی، در چهار مرحله به هستهٔ ProgP می‌رسد: «خور» نخست به *v* ارتقا می‌یابد؛ سپس مجموعهٔ [خور + *v*] به هستهٔ Caus و بعد به سمت چپ هستهٔ نقش‌نمای Part که جایگاه درج پیشوند «می‌ـ» است، منضم می‌شود؛ سرانجام، زنجیرهٔ [Part + خور + *v* + Caus] خود را به‌سمت چپ هستهٔ تهی Prog برمی‌کشد و خوشهٔ پنج‌جزئی [Prog + Part + خور + *v* + Caus] را می‌سازد. نمودار زیر ساختار فعل گذشتهٔ استمراری «نمی‌خوراندند» را نشان می‌دهد (برای تمرکز بر تصریف فعل، از نمایش جایگاه موضوع‌ها خودداری کرده‌ایم):

(۱۷). نمی‌خوراندند (ساختار نحوی)



در بازنمایی بالا به پیروی از طالقانی (۲۰۰۸) و انوشه (۱۴۰۰الف) فرافکن NegP مسلط بر TP ادغام شده و چنان‌که گفتیم، ریشهٔ واژگانی «خور» طی فرایند انضمام نحوی تا هستهٔ فرافکن ProgP بالا می‌رود و در این مسیر هسته‌های نقش‌نمای خود را به‌صورت پیشوند و پسوند جذب می‌کند. پس از بازنمون، گره‌های T و Neg از طریق ادغام صرفی به برون‌داد انضمام نحوی افزوده می‌شوند/ گره PartP نیز که جایگاه درج وند نمود ناقص، یعنی «می‌ـ» است، از سوی فرافکن ProgP مجوزدهی شده است:

(۱۸). نمی‌خوراندند (فرایندهای پسانحوی)



به‌جز ادغام صرفی که گره‌های زمان و نفی را به سازهٔ فعلی ملحق می‌کند،(۴) پیش از درج واژها، سه فرایند پسانحوی دیگر در بازنمایی بالا رخ می‌دهد: دو همجوشی[1] و یک شکافت[2]. دو گره «خور» و v که پیشتر از رهگذر انضمام نحوی به هم پیوسته و گره مرکب [سوز + v] را ساخته‌اند، دستخوش همجوشی می‌شوند و گره بسیط [سوز ـ v] را در مجاورت گره Caus تولید می‌کنند. همجوشی دیگر میان هسته‌های Part و Prog رخ می‌دهد و از این رهگذر، گره بسیطی شکل می‌گیرد که در سطح آوایی با درج وند «می‌ـ» تخلیه[3] می‌شود. فعل گذشتهٔ «نمی‌خوراندند» دارای وند زمان گذشته و وند شناسهٔ سوم شخص جمع است. به‌همین دلیل، هستهٔ T پیش از درج واحدهای واژگاهی (= واژهای عینی) به دو گره T و Agr شکافته می‌شود تا دو گره پایانی برای حضور وندهای مذکور فراهم آید (نخستین بار: نویر ۱۹۹۷، مرنتز ۱۹۹۷ در شکافتن گره مطابقه به چند گره؛ و نیز نک: امبیک و نویر ۲۰۰۷: ۳۰۵ در افزودن وندهای مطابقه به اشتقاق). چنان‌که ملاحظه می‌کنیم، در این رویکرد ناواژه‌گرا خروج ریشهٔ فعلی از فرافکن vP و حرکت به گره‌های نحوی بالاتر، به انگیزهٔ بازبینی مشخصهٔ تعبیرناپذیر تصریف رخ نمی‌دهد، بلکه این عنصر که فاقد مقوله است، به‌منظور جذب گره‌های نقش‌نما از فرافکن vP خارج می‌شود و در نخستین گام، برای گرفتن مقولهٔ دستوری، به هستهٔ v می‌پیوندند (امبیک ۲۰۱۵: ۴۴؛ الگزیادو ۲۰۱۶: ۲۲۴). در زیربخش بعدی می‌کوشیم تا برپایهٔ این انگارهٔ نظری، به مسئلهٔ اصلی پژوهش بپردازیم و چگونگی تظاهر هم‌زمان وندهای نمود ناقص و کامل را بر روی یک فعل تحلیل کنیم. در این

1. fusion
2. fission
3. discharge

روند، نشان می‌دهیم که در زبان فارسی فرافکن نمود کامل (PerfP) بر همتای ناقص خود (ProgP) مسلط است.

۴ - ۲ . تعامل نمود ناقص و کامل

ساخت کامل استمراری، چنان‌که از نام آن پیداست، به فعل‌هایی اطلاق می‌شود که از تعامل نمود کامل و ناقص شکل می‌گیرند. این ساختار مختص فارسی نیست و در برخی از زبان‌های دیگر، مانند انگلیسی نیز می‌توان حضور هم‌زمان دو نمود دستوری یادشده را در یک جمله یافت. ساختار مورد نظر در این زبان با هر دو زمان دستوری حال و گذشته به‌کار می‌رود و اصطلاحاً، حال کامل استمراری (19a) و گذشتهٔ کامل استمراری را تشکیل می‌دهد (19b). این ساختارهای نحوی به‌ویژه برای اشاره به رویداد یا وضعیتی به‌کار می‌روند که از گذشته شروع شده و تا نقطهٔ معینی در زمان جریان یافته‌اند:

(19) a. John **has been saving** up to now to buy a new bike.
b. John **had been saving** since Christmas to buy a new bike.

فعل حال کامل استمراری در زبان فارسی که در (۳ ـ پ) نمونهٔ آن را آوردیم، با نام‌های گوناگونی در میان پژوهشگران شناخته می‌شود. انوری و گیوی (۱۳۶۷: ۵۲) ساختار یادشده را ماضی نقلی مستمر می‌خوانند و وحیدیان کامیار و عمرانی (۱۳۸۹: ۴۲) فعلی چون «می‌رفته است» را گذشتهٔ استمراری نقلی می‌نامند که وقوع عملی را در گذشته بیان می‌کند که به‌طور مداوم و مستمر جریان داشته و گوینده خود ناظر آن نبوده است، بلکه وقوع آن را از دیگران نقل می‌کند. طباطبایی (۱۳۹۵: ۴۴۶) نیز عنوان گذشتهٔ نقلی استمراری را برای چنین فعل‌هایی به‌کار می‌برد.

دو نکتهٔ مهم دربارهٔ ساخت کامل استمراری در آثار دستورپژوهان قابل تأمل است. نخست این‌که اگرچه زمان دستوری فعل کمکی در جملات مذکور حال است، همهٔ آنها از عنوان «گذشته» یا «ماضی» در نام‌گذاری این فعل‌ها استفاده کرده‌اند. دوم این‌که تقریباً در هیچ‌یک از پژوهش‌های دستوری، در مقابل حال کامل استمراری، به فعل گذشتهٔ کامل استمراری یا ماضی بعید استمراری اشاره نشده است (همتای جملهٔ 19b در انگلیسی). در فارسی معاصر، گذشتهٔ کامل استمراری کاربرد خود را تقریباً از دست داده است، اما چنین فعلی با بسامد بسیار اندک در متون کهن یافت می‌شود؛ مانند آخرین سازهٔ فعلی در نمونه‌های نظم و نثر زیر:

(۲۰) الف. بر سر منبر، امامی رفته بود/ گرم گشته این سخن **می‌گفته بود** (*منطق‌الطیر* عطار)
ب. سوی او دزدیده بسیار نگریستی و این پادشاه، آن **می‌دیده بود**. (*تاریخ بیهقی*)

یکی از مسائل مهم در تبیین اشتقاق ساخت کامل استمراری، تعیین جایگاه فرافکن‌های بیشینهٔ نمود کامل و ناقص در ساختار پایگانی است؛ یعنی باید تعیین کنیم که کدام‌یک از این دو فرافکن نشانگر نمود بر دیگری تسلط دارد. در انگلیسی، سلسله‌مراتب فرافکن‌های جمله، با لحاظ کردن فرافکن‌های بیشینهٔ نفی (NegP) و مجهول (PassP) به‌ترتیب زیر است (ردفورد ۲۰۱۶: ۳۰۰؛ رمچند ۲۰۱۷: ۲۴۳):

(21). TP > NegP > PerfP > ProgP > PassP > *v*P > VP

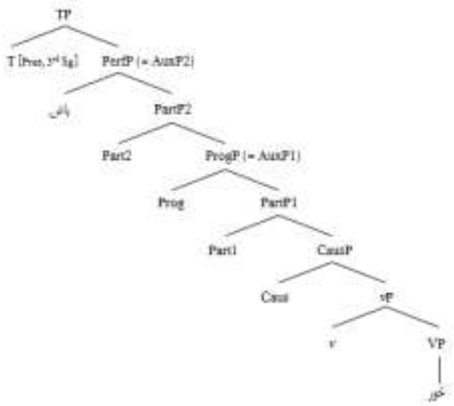
طبق این بازنمایی، فرافکن نمود کامل بر همتای ناقص خود مسلط است و چنانچه هستهٔ زمان با فعل وجهی اشغال نشده باشد، فعل کمکی بالاتر به این هسته جابه‌جا می‌شود. اگر برخلاف الگوی (21)، نمود ناقص را بر نمود کامل مسلط سازیم، چه رخ خواهد داد؟ پاسخ این مسئله در انگلیسی روشن است، چراکه در هریک از این دو گره نمودی، فعل کمکی آشکاری وجود دارد و فقط یکی از دو وند «ing-» و «en-» می‌تواند از سوی فعل اصلی جذب شود. اگر توالی دو نمود کامل و ناقص وارونه شود، به‌جای جملات خوش‌ساخت (19)، اشتقاق‌های نادستوری (22) به‌دست می‌آید که در آن فعل کمکی نمود ناقص به‌صورت «is/was» درآمده و به فعل «have» که در ذیل آن قرار دارد، وند «ing-» اعطا کرده است. فعل اصلی نیز از سوی فعل کمکی نمود کامل بازبینی شده و با گرفتن وند «en-»، به‌شکل صفت مفعولی ظاهر شده است:

(22) a. *John **is having saved** up to now to buy a new bike.

b. *John **was having saved** up to now to buy a new bike.

تعیین این توالی در فارسی، به این سادگی نیست، زیر اولاً هستهٔ نمود ناقص تهی است و ثانیاً، هر دو وند نمود ناقص و کامل از سوی یک فعل جذب می‌شوند. با درنظر داشتن این مسئله، با رهیافت ناواژه‌گرا به تبیین ساخت حال کامل استمراری می‌پردازیم و می‌کوشیم چگونگی تولید فعل «می‌خورانده است» را تبیین کنیم. در این بازنمایی نحوی دو فرافکن نمود مجوز حضور دو گروه وند را در اشتقاق صادر کرده‌اند. توالی این فرافکن‌ها به‌ترتیبی است که در بازنمایی (21) آمده است؛ یعنی، از یک‌سو فرافکن PerfP بر فراز ProgP ادغام شده و از سوی دیگر، فرافکن PartP2 که وابسته به PerfP است، بالاتر از فرافکن PartP1 که از ProgP مجوز گرفته، نشسته است. فرافکن CausP نیز چنان‌که پیشتر گفتیم، بر *v*P تسلط بلافصل دارد:

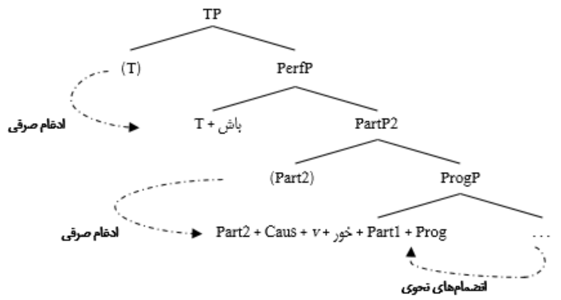
(۲۳).می‌خورانده است (ساختار نحوی)



در رویکرد واژه‌گرا تصریح کرده‌ایم که در زبان فارسی، مشخصهٔ تصریف در فعل اصلی قوی و در فعل کمکی ضعیف است. ترجمهٔ این ویژگی به زبان نحو ناواژه‌گرا به این معناست که فعل

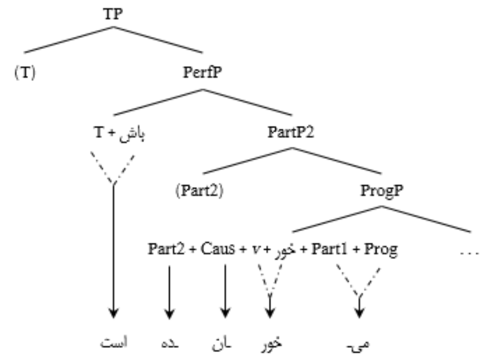
کمکی به گره بالاتر ارتقا نمی‌یابد و بنابراین، فعل اصلی نیز مجاز است که تا اولین فعل کمکی بالا برود. بدین ترتیب، در حوزۀ نحو ریشۀ «خور» با جذب گره‌های نقش‌گرا تا هستۀ Prog حرکت می‌کند و ساخت انضمامی را در ذیل هستۀ هدف تشکیل می‌دهد (با توجه به پرشاخه بودن این ساختار، به‌جای نمودارهای دوشاخه‌ای، از نماد «+» استفاده کرده‌ایم):

(۲۴).می‌خورانده است (انضمام نحوی + ادغام صرفی)



پس از نحو، دو فرایند ادغام صرفی رخ داده است: الف. هستۀ Part2 به گره مرکبی می‌پیوندد که در ذیل Prog تشکیل شده است؛ (ب). هستۀ T به «باش» در ذیل گره Perf متصل می‌شود. بنابراین، برای درج واژها، دو گره مرکب پایانی جداگانه شکل می‌گیرند؛ یکی در هستۀ نمود ناقص، و دیگری در هستۀ نمود کامل. هرچند در این مرحله فرایندهای انضمام و ادغام صرفی پایان می‌پذیرند، اما گره‌های مرکبی که از این رهگذر حاصل آمده‌اند، هنوز مهیای درج واژها نیستند. پیش از درج این عناصر دارای جوهر آوایی، سه فرایند همجوشی باید رخ دهد:

(۲۵).می‌خورانده است (همجوشی + درج)



سه همجوشی در نمودار (۲۵) بر این گره‌های مجاور اعمال می‌شود: (الف). هسته‌های Prog و Part1 برای درج پیشوند «میـ»؛ (ب). ریشۀ «خور» و هستۀ v برای درج واحد «خور»؛ و (پ). ریشۀ «باش» و هستۀ T برای درج واژ آمیختۀ «است». در مورد گرهی که با واژ «است» تخلیه می‌شود، باید یادآور شویم که این گره علاوه‌بر داشتن ریشۀ «باش»، میزبان هستۀ T با مشخصه‌های سوم شخص مفرد و زمان حال است. چنین گرهی می‌تواند با واژ آمیختۀ «است»

یا واژه‌بست آمیختهٔ «ـه» برآورده شود؛ زیرا مشخصه‌های این دو واحد که ریشهٔ «باش» را در خود دارند، زیرمجموعهٔ مشخصه‌های گره هدف است. چنانچه واژه‌بست «ـه» از واژگاه انتخاب و درج شود، در سطح آوایی با واکهٔ وند نمود کامل ادغام واجی می‌شود و به‌جای فعل «می‌خورانده است»، ساخت همتای «می‌خورانده» تولید می‌شود. در بازنمایی خطی زیر تجمیع گره‌هایی آمده‌اند که فعل حال کامل استمراری «می‌خورانده است» را تولید می‌کنند:

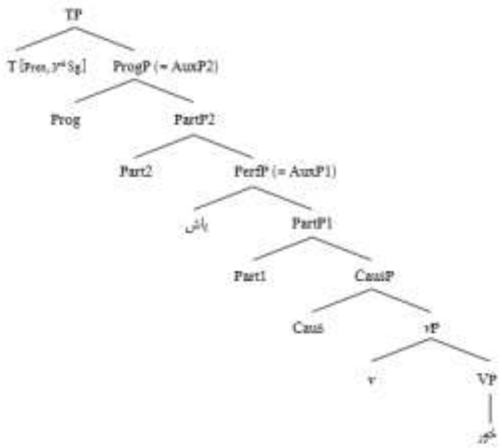
(۲۶). مرحلهٔ درج واژها و تولید «می‌خورانده است»:

گره مرکب در Prog	**گره بسیط در Perf**
Part2 + Caus + v _ خور + Part1 _ Prog	[Pres, 3^{rd} Sg] _ باش T
ـده ـان خور می‌ـ	است

گره مرکب سمت راست، چهار گره پایانی دارد و با درج چهار واژ تخلیه می‌شود؛ اما در سمت چپ، همجوشی یک گره بسیط ساخته که فقط می‌تواند از یک واژ میزبانی کند.

تحلیلی که از ساخت حال کامل استمراری به‌دست داده‌ایم، بر سلسله‌مراتبی منطبق بوده که در آن نمود کامل بر نمود ناقص تسلط دارد. اما اگر توالی این دو فرافکن وارونه باشد، آیا باز هم می‌توان فعلی مانند «می‌خورانده است» را تولید کرد؟ برای محک زدن این فرضیه، باید اشتقاق نحوی (۲۳) را به بازنمایی زیر تبدیل کنیم:

(۲۷).



طبق این الگو، «خور» با جذب گره‌های نقش‌نما، تا هستهٔ اولین فعل کمکی، یعنی «باش» حرکت می‌کند و گره مرکب [خور + v + Caus + Part1 + باش] را می‌سازد. پس از نحو گره‌های Part2 و Prog نیز به سمت راست این مجموعه می‌پیوندند.

تا به اینجا گره مرکب [خور + v + Caus + Part1 + باش + Part2 + Prog] حاصل آمده که ظاهراً در مرحلهٔ درج واژها می‌تواند به‌صورت «می‌خورانده باش» آشکار شود. اما گره T چگونه به

این صورت تصریفی ملحق شود و پس از ادغام صرفی و همجوشی با «باش»، واژ آمیختهٔ «است» را می‌سازد؟ چنان‌که می‌دانیم، فرایندهای پسانحوی فقط بر گره‌های مجاور اعمال می‌شود (صدیقی ۲۰۰۹: ۴۷) و حتی بابلیک (۱۹۹۴ و ۲۰۱۱)، ادغام صرفی را ادغام تحت مجاورت[۱] می‌خواند و تصریح می‌کند عناصر سطح صفری که در ساختار نحوی در مجاورت هم قرار دارند، در پی اعمال این فرایند یک گره مشترک می‌سازند. در اشتقاق نحوی (۲۷) چنین شرایطی فراهم نیست و دو گره «باش» (هستهٔ Perf) و زمان (هستهٔ T) در مجاورت هم نیستند تا پس از نقطهٔ بازنمون، دستخوش ادغام صرفی و سپس همجوشی شوند. بنابراین، فرضیه‌ای که فرافکن ProgP را بر فراز PerfP درنظر می‌گیرد، نمی‌تواند به تولید ساخت حال کامل در فارسی بینجامد.(۵)

۵. نتیجه

در پژوهش حاضر به چگونگی تشکیل فعل نمود ناقص در زبان فارسی پرداختیم و از دو منظر کمینه‌گرایی واژه‌گرا و ناواژه‌گرا، فرایند تولید افعال استمراری در فارسی را بررسی کردیم. در این روند، ضمن نگاهی اجمالی به پیشینهٔ تاریخی پیشوند «می‍ـ»، به مطالعات دستورپژوهان در این زمینه اشاره کردیم و کارکردهای متنوع وند نمود ناقص در فارسی را برشمردیم. سپس، از منظری صوری به سراغ اشتقاق نحوی این ساخت‌ها رفتیم و نشان دادیم که تحلیل طالقانی (۲۰۰۸) که این وند را در هستهٔ فرافکن ProgP قرار می‌دهد، از اعتبار کافی برخوردار نیست.

بدین ترتیب، فرض کردیم که فرافکن نقش‌نمای مذکور در فارسی جایگاه یک فعل کمکی ناملفوظ است که در رویکرد واژه‌گرا، مشخصهٔ تصریف فعل را ارزش‌گذاری و بازبینی می‌کند و این ارزش به صورت پیشوند «می‍ـ» بر روی فعل تظاهر می‌یابد. در منظر ناواژه‌گرا نیز این فرافکن همانند همتای کامل خود، یعنی PerfP، حضور یک فرافکن وند را که محل درج پیشوند تصریفی «می‍ـ» است، مجوزدهی می‌کند.

تا آنجا که تعامل نمود ناقص با وند سببی «‍ـان» و پسوند نمود کامل (‍ـده/ ‍ـته) در میان نبود، هر دو رویکرد اخیر می‌توانستند از عهدهٔ تبیین ساخت‌های استمراری برآیند. اما الحاق وند سببی به این ساخت‌های فعلی، تحلیل واژه‌گرایمان را از اعتبار انداخت و آن را با چالش‌های نظری و تجربی مواجه کرد. لذا در زیربخش پایانی ضمن آن‌که با نگاهی ناواژه‌گرا به تبیین ساختارهای پیچیده‌تری همچون «می‌خورانده است» پرداختیم، استدلال کردیم که در زبان فارسی نیز فرافکن نقش‌نمای PerfP بر ProgP تسلط دارد و چنانچه این توالی وارونه شود، اشتقاق نادستوری حاصل می‌آید.

1. merger under adjacency

این تحلیل یک دستاورد جانبی نیز برای توزیع واژه‌بست‌های ریشهٔ «باش» دارد که تاکنون دربارهٔ آن سخن نگفته‌ایم و از قضا تحلیل پیشین‌مان را تأیید می‌کند. این عنصر هرگاه فعل دستوری باشد، می‌تواند در نقش فعل سبک در ساخت‌های موسوم به اسنادی (آنها آراسته‌اند/ آراسته هستند) یا به‌عنوان فعل کمکی نمود کامل در جملات حال کامل (آنها ظاهرشان را آراسته‌اند) حضور یابد. برپایهٔ شواهد زبانی به نظر می‌رسد تظاهر عنصر «باش» به‌شکل واژه‌بست، تابع تعمیم زیر است که براساس آن، باز هم باید نتیجه گرفت که در فارسی فرافکن PerfP بر ProgP مسلط است. این تعمیم تصریح می‌کند که فرافکن نمود کامل در فارسی باید تحت تسلط بلافصل هستهٔ زمان باشد و در این صورت می‌تواند به‌شکل پی‌بست[1] تظاهر بیابد:

(۲۸). واژه‌بست‌سازی فعل دستوری «باش»:

فعل دستوری «باش» در دو نقش سبک و کمکی می‌تواند پی‌بست واژهٔ پیشین شود، اگر:

الف. گره «باش» تحت سازه‌فرمانی بلافصل هستهٔ زمان با مشخصهٔ [حال] و [اخباری] باشد.

ب. یک واژهٔ آزاد بر گره «باش» تقدم بلافصل داشته باشد.

واژه‌بست‌سازی فعل دستوری رخداد نادری نیست و این پدیده در زبان‌های دیگر هم مشاهده می‌شود؛ از جمله در انگلیسی فعل کمکی «have» که نشانگر نمود کامل است، در شرایط خاص می‌تواند به‌شکل واژه‌بست درآید. ردفورد (۲۰۰۹: ۹۹) شرط واژه‌بست‌سازی این فعل دستوری را برپایهٔ رابطهٔ سازه‌فرمانی چنین تعریف می‌کند:

(۲۹). واژه‌بست‌سازی فعل کمکی «have»:

فعل کمکی «have» می‌تواند پی‌بست واژهٔ مختوم به واکهٔ ساده یا مرکب شود، اگر:

الف. آن واژه بر «have» سازه‌فرمانی کند؛ و

ب. آن واژه در مجاورت بلافصل «have» قرار داشته باشد.

در جمله‌ای مثل «We’ve saved you a place» این شرایط فراهم آمده و در نتیجه، فعل کمکی «have» به‌صورت واژه‌بست «ve‘-» نمود یافته است.

پی‌نوشت‌ها

۱.فعل دستوری «داشتن» که در حال و گذشتهٔ مستمر به‌کار می‌رود، تفاوت‌های آشکاری با افعال کمکی فارسی («خواه» در ساخت آینده و «باش» در حال و گذشتهٔ کامل) دارد (برای بحث بیشتر، نک: انوشه ۱۳۹۷)؛ از جمله در ساخت‌های مستمر هر دو فعل دستوری و اصلی تصریف شخص‌وشمار و زمان می‌پذیرند، اما فعل کمکی مانع از تظاهر این عناصر تصریفی بر روی فعل اصلی می‌شود. وانگهی، فعل کمکی و اصلی در فارسی یک خوشه‌فعل تفکیک‌ناپذیر می‌سازد (*خواهم از اینجا رفت)، حال آن‌که در جملات مستمر می‌توان میان «داشتن» و فعل اصلی سازه‌های نحوی درج کرد (داشتم از اینجا می‌رفتم).

۲.یکی از داوران محترم پرسیده: «چرا در مقالهٔ حاضر ادعا شده که فارسی دو نمود دستوری دارد؛ فعل «داشتن» پیش از افعال لحظه‌ای، در زمان حال بر نمود تقریبی و در زمان گذشته بر نمود اجتنابی دلالت می‌کند.» این پرسش ناشی از خلط نمود دستوری با نمود واژگانی و نوع رویداد است. فارسی فقط دو نشانگر تصریفی برای نمود دستوری دارد: «می‌ـ» که آن را به پیروی از سنت دستور زایشی نمود ناقص (غیرکامل) می‌خوانیم و «ـده/ ـته» که بر نمود کامل دلالت می‌کند. این دو نمود دستوری، انواع کنش‌گونه را موجب می‌شوند.

---

1. enclitic

۳.برخی به‌جای ProgP، برچسب AspP را برای نمود ناقص به‌کار می‌برند. از جمله، طالقانی (۲۰۰۸: ۱۲۵) از برچسب اخیر در تبیین اشتقاق گذشتهٔ استمراری و حال اخباری استفاده می‌کند. فرافکن AspP برچسبی فراگیر است که می‌تواند در اشتقاق‌های هر دو نمود کامل و ناقص حضور یابد (و نیز: ردفورد ۲۰۱۶: ۴۸۲).

۴.پرسش درستی که در اینجا می‌توان مطرح کرد، این است که چرا پس از حرکت ریشه و گره‌های نقش‌نما به هستهٔ نقش‌نمای Prog، این حرکت در نحو ادامه نمی‌یابد و مجموعهٔ حاصل به هستهٔ T ملحق نمی‌شود. آیا نباید وند زمان نیز جذب شود؟ در پاسخ به این پرسش باید تصریح کنیم که: اولاً در صورت وقوع هریک از دو وضعیت، یعنی انضمام نحوی مجموعهٔ [Caus + v + خور + Part + Prog] به هستهٔ T، یا ادغام صرفی هستهٔ T با مجموعهٔ یادشده، ساختاری که حاصل می‌آید، یک گره پایانی مرکب به شکل بازنمایی (۱۸) است. ثانیاً، شواهد زبانی نشان می‌دهند که در زبان فارسی فعل اصلی به فعل کمکی بالاتر می‌پیوندد تا با آن تشکیل خوشه‌فعل بدهد. این خوشه‌فعل در هستهٔ PerfP سازه‌ای مانند «خورده بود» را می‌سازد و در هستهٔ ModP صورتی همچون «خواهد خورد» را تولید می‌کند (نک: انوشه ۱۴۰۰الف: ۱۱۸). اما آیا شاهدی در دست هست که این خوشه‌فعل به گره بالاتر، یعنی هستهٔ زمان، حرکت کند؟ نگارنده هیچ استدلالی در تأیید چنین حرکتی نیافته و به همین دلیل، به پیروی از شرط اقتصاد (چامسکی ۱۹۹۵)، الحاق عناصر زمان و مطابقه به فعل را محصول فرایند پسانحوی ادغام صرفی می‌داند. در انگلیسی، فعل حتی از درون vP هم بیرون نمی‌رود و لذا، هستهٔ T با این سازوکار پسانحوی به فعل ملحق می‌شود (صدیقی ۲۰۰۹: ۳۴، بازنمایی ۱۰).

۵.از منظر کمینه‌گرایی واژه‌گرا نیز تسلط ProgP بر PerfP ساختار نادستوری حاصل می‌آورد و به‌جای تولید فعل «می‌خورده است» سازهٔ بدساخت «*خورده می‌باشد» را تولید می‌کند. برای رعایت اختصار به جزئیات این تحلیل نمی‌پردازیم.

منابع

انوری، حسن و حسن احمدی گیوی (۱۳۹۰). دستور زبان فارسی ۱ [ویراست چهارم]، تهران، مؤسسهٔ انتشارات فاطمی.

انوشه، مزدک (۱۳۹۷). نمود دستوری در ساخت فعل‌های پیاپی در زبان فارسی، رویکردی کمینه‌گرا، پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱۱(۱)، ۷۳-۹۵.

انوشه، مزدک (۱۴۰۰الف). صرف در نحو: از کمینه‌گرایی تا صرف توزیعی، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.

انوشه، مزدک (۱۴۰۰ب). ساخت نمود کامل در فارسی برپایهٔ صرف توزیعی، پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱۳(۲): ۱۸۹-۲۱۶.

درزی، علی و مزدک انوشه (۱۳۸۹). حرکت فعل اصلی در زبان فارسی، رویکردی کمینه‌گرا، زبان‌پژوهشی، ۲(۳): ۲۱-۵۵.

رضایی، والی (۱۳۹۱). نمود استمراری در فارسی معاصر، فنون ادبی، ۱(۴): ۷۹-۹۲.

طباطبایی، علاءالدین (۱۳۹۵). فرهنگ توصیفی دستور زبان فارسی، تهران، فرهنگ معاصر.

طباطبایی، علاءالدین (۱۳۹۵). فرهنگ توصیفی دستور زبان فارسی، تهران، فرهنگ معاصر.

فرشیدورد، خسرو (۱۳۸۲). دستور مفصل امروز برپایهٔ زبان‌شناسی جدید، تهران، انتشارات سخن.

ماهوتیان، شهرزاد (۱۳۸۷). دستور زبان فارسی از دیدگاه رده‌شناسی، ترجمهٔ مهدی سمایی، تهران، نشر مرکز.

مشکوه‌الدینی، مهدی (۱۳۸۶). دستور زبان فارسی: واژگان و پیوندهای ساختی، تهران، سمت.

ناتل خانلری، پرویز (۱۳۷۷). تاریخ زبان فارسی، تهران، نشر نو.

یوسفی، فتانه، منشی‌زاده، مجتبی، زاهدی فرح (۱۳۹۹). سیر تحول پیشوند استمرار از فارسی باستان تا فارسی نو، پژوهش‌های زبانی، س۱۱، ش۲، ۲۷۱-۲۸۵.

Alexiadou, A. (2016). Building words. In: D. Siddiqi and H. Harley (Eds). Morphological Metatheory (223-236). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Alexiadou, A. and Verhoeven, E.S.M. (2021). The Syntax of Argument Structure. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Anoushe, M. (2021). Morphology in Syntax: from Minimalism to Distributed Morphology. Tehran: University of Tehran Press. [In Persian].

Anoushe, M. (2021). Perfect Construction in Persian Within the Framework of Distributed Morphology. Journal of Researches in Linguistics, 13(2), 189-216. [In Persian[

Adger, D. (2003). Core Syntax, a Minimalist Approach. Oxford: OUP.

Anvari H. and H. Ahmadi Givi (2011). Persian Grammar [4th Ed]. Tehran: Fatemi. [In Persian].

Bobaljik, J. (2011). Distributed Morphology. Ms, University of Connecticut.

Tabatabayi, A. (2016). A Glossary of Persian Grammar. Tehran: Mo’aser. [In Persian].

Chomsky, N. (1995). The Minimalist program. Cambridge MA: MIT Press.

Cinque, G. (1999). Adverbs and Functional Heads, A Cross-Linguistic Perspective. NY: OUP.

Darzi, A. & Anousheh, M. (2010). Main verb movement in Persian: a minimalist approach. Researches in Language, 2(3): 21-55. [In Persian[

Embick, D. (2015). The Morpheme. Berlin: Mouton de Gruyter.

Barrie, M. and Mathieu. E. (2014). Head Movement. In: A. Carnie, Y. Sato, and D. Siddiqi (Eds). The Routledge Handbook of Syntax (133-149). NY: Routledge.

Embick, D. and Noyer, R. (2007). Distributed Morphology and the syntax/morphology interface. In: G. Ramchand and C. Reiss (Eds). The Oxford Handbook of Linguistic Interfaces (289–324). Oxford: Oxford University Press.

Farshid-Vard, Kh. (2003). A contemporary detailed Grammar. Tehran: Sokhan. [In Persian].

Folli, R., Harley, H. and Karimi, S. (2005). Determinants of event type in Persian complex predicates. Lingua, 115: 1365–1401.

Gelderen, E.V. (2017). Syntax An Introduction to Minimalism. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Ghomeshi, J. (2001). Control and thematic agreement. Canadian Journal of Linguistics, 46: 9–40.

Harley, H. (2017). The bundling hypothesis and the disparate functions of little v. In: R. D’Alessandro, I. Franco, and Á.J. Gallego (Eds). The Verbal Domain (3-28). Oxford: OUP.

Collins, Ch. (1997). Argument sharing in serial verb constructions. Linguistic Inquiry, 28: 461–497.

Mahutiyan, Sh. (2008). Persian Grammar: A Typological Approach. M. Sama'i (trans). Tehran: Nashr-e Markaz. [In Persian[

Meshkato-Dini, M. (2007). Persian Grammar: The Lexical Categories and Merge. Tehran: Samt. [In Persian].

Natel Khanlari, P. (1986). A History of the Persian Language. Tehran: Nashr-e No. [In Persian[

Marantz, A. (1997). No Escape from Syntax; Don’t Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon. In: A. Dimitriadis, L. Siegel, C. Surek-Clark, and A. Williams (Eds). University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics (201-225). Philadelphia: University of Pennsylvania.

University of Tehran Press

Journal of Language Research

Online ISSN: 2676-3362

https://jolr.ut.ac.ir

Effects of Prosodic Cues on Syntactic Ambiguity Resolution in Persian

Zeynab Jafari[1], Batool Alinezhad[2], Rezvan Motavallian Naeini [3]

1.Linguistics Department, the Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: jafari.z@fgn.ui.ac.ir

2.Corresponding Author Linguistics Department. the Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran E-mail: b.alinezhad@fgn.ui.ac.ir

3.Linguistics Department, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan. IranE-mail: r.motavallian@fgn.ui.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
17, April, 2024

In Revised Form:
11, August, 2024

Accepted:
10, November, 2024

Published Online:
19, January, 2025

Keywords: syntactic ambiguity, disambiguation, prosodic cues, pitch, duration, low attachment, high attachment

Abstract

Many studies have shown the effect of prosodic cues on the disambiguation of syntactically ambiguous sentences. Following previous research, this study investigated the prosodic disambiguation of sentences with different syntactic attachments (low and high attachments) in Persian. For this purpose, two types of syntactically ambiguous strings with distinct meanings were examined. Expressions Type 1 was composed of N1-N2-conj-N3, and Expressions Type 2 was composed of N1-conj-N2-Adj. In a speech production experiment, 264 utterances were produced by 11 female Persian speakers (6 sentences × 2 conditions × 2 repetitions × 11 speakers). All the target expressions (conjoined noun phrases) were extracted, word-segmented by hand in Praat software, and subjected to phonetic analysis. The duration and mean f0 of the segmented words were measured and compared across two conditions. Differences in measurements were statistically analyzed by using Independent t-test. Generally, the outcomes of this paper supported the previous studies. The speakers resolved the ambiguity by significantly altering their production of the utterances in ways consistent with the intended meaning and structure. The statistical comparison revealed a higher pitch excursion on and a longer duration of the target noun phrases in low attachment condition as opposed to high attachment one. Specifically, in Expressions Type 1, the duration of N2, the conjunction, and N3 was longer, and the mean f0 of the conjunction and N3 was higher in the low attachment condition. In addition, a pause was produced between N2 and the conjunction to mark a prosodic boundary. In Expressions Type 2, N1 and N2 duration was longer, and the mean f0 of the conjunction and N2 was higher in the low attachment condition. Moreover, a pause was inserted between N1 and the conjunction to mark a prosodic boundary. In sum, Persian speakers use the insertion of pauses, pre-boundary word lengthening, post-conjunction word lengthening, and f0 rise for disambiguation.

Cite this The Author(s): Jafari, Z., Alinezhad, B., Motavallian Naeini, R.,(2024-2025): Effects of Prosodic Cues on Syntactic Ambiguity Resolution in Persian; Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter - (29-52)- DOI: 10.22059/jolr.2024.375120.666882.

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

Investigating the role of prosody in resolving syntactically ambiguous sentences has been the subject of many studies. Most production and comprehension research has shown the effect of prosodic information (e.g., pitch, duration, pause, and intensity) on disambiguation (Price & et al., 1991; Schaffer & et al., 2005; Kang, 2007; Gollrad & et al., 2010; Baek, 2019). Hudson defines syntactic or structural ambiguity as: "… when the same string of words may have two meanings based upon different possible groupings of the words" (2000: 96). The following conjoined noun phrase is an example of syntactic ambiguity in Persian:

mardɑn jɑ zanɑn-e bornɑ
men or women- Ezafe young
« the young men and women»

This noun phrase has multiple interpretations. The possibility of two different meanings comes from the fact that the word "bornɑ" can be grouped differently with only «zanɑn» or both, «mardɑn jɑ zanɑn.» As the above example shows, syntactic ambiguity is among the used structures in Persian. Persian speakers and listeners should resolve syntactic ambiguity to communicate more effectively. To do so, they probably use prosodic cues. Considering this and following previous studies, this paper investigated the effects of prosodic cues (duration and pitch) on the disambiguation of syntactically ambiguous sentences in Persian. The speech materials were conjoined noun phrases with two attachment structures (low and high attachment). They were composed of N1-N2-conj-N3 (Expressions Type 1 such as «honarʤu-je ʔɑjlɑ jɑ minɑ») and N1-conj-N2-Adj (Expressions Type 2 such as «mardɑn jɑ zanɑn-e bornɑ»). These phrases had two underlying syntactic structures that made their meaning ambiguous.

Up to now, very little research has focused on the prosodic disambiguation of syntactic ambiguity in Persian (the only published one is Sadeghi , 2012). So, it was hoped that this study would fill this gap. The results should also contribute to the field of speech synthesis and typology.

2. Methodology

For the aim of this study, six sentences that carried the target phrases were selected. As mentioned, target expressions had two different syntactic structures with distinct meanings. In a speech production experiment, eleven female Persian speakers were asked to produce sentences naturally twice. 264 utterances were recorded (6 sentences ×2 conditions × 2 repetitions × 11 speakers). Target phrases were extracted, word-segmented by hand in Praat software, and subjected to phonetic analysis. The mean f0 and duration of the words were measured and compared across two conditions. Measurement differences were statistically analyzed by using Independent t-test.

3. Results

Consistent with the literature review (Baek, 2019; Gollrad, 2010), this study showed that Persian speakers also use prosodic cues to resolve syntactic ambiguity. They produce low attachments different from high ones by inserting a pause, lengthening duration, and raising f0. In Expressions Type 1 (N1- N2- conj- N3), the duration of N2, the conjunction, and N3 was longer, and the mean f0 of the conjunction and N3 was higher in the low attachment condition. In addition, a pause was produced between N2 and the conjunction to mark a prosodic boundary. In Expressions Type 2 (N1- conj- N2-Adj), N1 and N2 duration was longer, and the mean f0 of the conjunction and N2 was higher in the low attachment condition. Moreover, a pause was inserted between N1 and the conjunction to mark a prosodic boundary. In summary, Persian speakers use the insertion of pauses, pre-boundary word lengthening, post-conjunction word lengthening, and of rise for resolving syntactic ambiguity.

دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲

https://jolr.ut.ac.ir/

تأثیر نشانه‌های نوایی بر رفع ابهام نحوی در زبان فارسی

زینب جعفری[1]، بتول علی‌نژاد[2]✉، رضوان متولیان[3]

۱. گروه زبانشناسی دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: jafari.z@fgn.ui.ac.ir

۲. نویسنده مسئول گروه زبانشناسی دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: b.alinezhad@fgn.ui.ac.ir

۳. گروه زبانشناسی دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.رایانامه: r.motavallian@fgn.ui.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۳/۰۱/۲۹

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۵/۲۱

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۸/۲۰

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱۰/۳۰

واژه‌های کلیدی:
ابهام نحوی، ابهام زدایی، نشانه‌های نوایی، زیروبمی، دیرش، الصاق پایین، الصاق بالا

چکیده

مطالعات بسیاری نشان داده‌اند که نشانه‌های نوایی در ابهام‌زدایی از جملاتی که از ابهام نحوی برخوردارند، نقش مؤثری دارند. به پیروی از پژوهش‌های قبلی، مطالعهٔ حاضر نیز سعی بر آن داشت که چگونگی تأثیر نشانه‌های نوایی زیروبمی و دیرش را در ابهام‌زدایی از جملات مبهم زبان فارسی بررسی کند. جملات مورد بررسی در این پژوهش در دو دسته قرار گرفتند. این جملات از عباراتی با ابهام ناشی از الصاق متفاوت در گروه‌های هم‌پایه برخوردار بودند. عبارات مبهم دستهٔ اول شامل توالی N1-N2-conj-N3 و عبارات مبهم دستهٔ دوم شامل توالی N1-conj-N2-Adj بودند. هر یک از این عبارات دو خوانش نحوی از نوع الصاق پایین و الصاق بالا با دو معنی متفاوت داشتند. طی یک آزمایش تولیدی تعداد ۲۶۴ جمله توسط ۱۱ گویشور زن فارسی زبان تولید و ضبط شد (۶ جمله × ۲ خوانش × ۲ تکرار × ۱۱ گویشور). عبارات مبهم هدف در محیط نرم‌افزار پرات استخراج و کلمه به کلمه تقطیع شدند و مورد تحلیل آوایی قرار گرفتند. میزان زیروبمی و دیرش کل عبارات هدف و همین‌طور تک‌تک کلمات در هر دو خوانش الصاق پایین و الصاق بالا اندازه‌گیری شد و با استفاده از آزمون t مستقل مورد مقایسهٔ آماری قرار گرفت. نتایج حاصل از این پژوهش یافته‌های مطالعات قبلی مبتنی بر استفاده از نشانه‌های نوایی برای ابهام‌زدایی را تأیید کرد. گویشوران فارسی زبان در سطح هر دو نوع عبارات مبهم متناسب با خوانش مورد نظر (الصاق پایین یا الصاق بالا) هر دو نشانهٔ نوایی زیروبمی و دیرش را به طور معناداری متفاوت تولید کردند. میانگین میزان بسامد پایه و دیرش کل عبارات هدف در خوانش الصاق پایین بیش‌تر از الصاق بالا بود. در عبارات نوع اول، میانگین میزان دیرش N2، کلمهٔ ربط و N3 و میانگین میزان زیروبمی کلمهٔ ربط و N3 در خوانش الصاق پایین بیش‌تر از الصاق بالا بود. علاوه بر این، گویشوران در خوانش الصاق پایین به منظور ایجاد مرز نوایی، بین N2 و کلمهٔ ربط یک وقفهٔ زمانی ایجاد کرده بودند. در عبارات نوع دوم نیز، میانگین میزان دیرش N1 و N2 و میانگین میزان زیروبمی کلمهٔ ربط و N2 در خوانش الصاق پایین بیش‌تر از الصاق بالا بود. در این دسته از عبارات نیز در خوانش الصاق پایین به منظور ایجاد مرز نوایی یک وقفهٔ زمانی بین N1 و کلمهٔ ربط ایجاد شده بود. در کل بنا بر یافته‌های این پژوهش گویشوران فارسی زبان در خوانش الصاق پایین با استفاده از ایجاد مرز نوایی از طریق اضافه کردن وقفهٔ زمانی بین conj و کلمهٔ قبل از آن، کشش کلمهٔ قبل و بعد از conj و همین‌طور با بالا بردن سطح زیروبمی در محدودهٔ conj و کلمهٔ پس از آن ابهام‌زدایی می‌کنند.

استناد: جعفری، زینب؛ علی‌نژاد، بتول؛ متولیان، رضوان؛ (۱۴۰۳): تأثیر نشانه‌های نوایی بر رفع ابهام نحوی در زبان فارسی، پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۵۲-۲۹). DOI: 10.22059/jolr.2024.375120.666882.

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

نوای گفتار[1] (کشش، تکیه[2]، نواخت و آهنگ) یکی از منابع اطلاعاتی مهم در درک گفتار گفتار است. این منبع اطلاعاتی نقش دستوری مهمی در تقطیع گفتار پیوسته به جمله‌ها و واحدهای کوچک‌تر دارد و می‌تواند به ابهام‌زدایی از جمله‌هایی که به لحاظ نحوی یا ساختاری[3] مبهم هستند، کمک قابل توجهی کند. ابهام نحوی ناشی از گروه‌بندی متفاوت کلمه یا رشته‌ای از کلمات با سایر کلمه‌های یک جملهٔ واحد است که منجر به تعابیر چندگانه می‌شود (هادسن[4]، ۲۰۰۰: ۹۶). برای مثال، در عبارت مبهم «مردان یا زنان برنا»، کلمهٔ «برنا» می‌تواند توصیف‌گر هر دو کلمهٔ «مردان» و «زنان» باشد یا فقط کلمهٔ «زنان» را توصیف کند. اگرچه بافت زبانی و موقعیتی می‌تواند به ابهام‌زدایی از این‌گونه جمله‌ها کمک کند ولی مطالعات بسیاری در دو سطح تولیدی و ادراکی نشان داده‌اند که استفاده از نشانه‌های نوایی همچون زیروبمی، دیرش، وقفهٔ زمانی[5] و شدت نیز یکی از راهبردهای گویشوران و شنوندگان در ابهام‌زدایی است (پرایس[6] و همکاران، ۱۹۹۱؛ شافر[7] و همکاران، ۲۰۰۵؛ کانگ[8]، ۲۰۰۷؛ گُلراد[9] و همکاران، ۲۰۱۰؛ لهیسته[10]، ۱۹۷۳ و وارن[11] و همکاران، ۲۰۰۰).

جمله‌هایی که به لحاظ نحوی مبهم هستند، بخشی از ساختارهای موجود در زبان فارسی را تشکیل می‌دهند. برای مثال جملهٔ (۱) نمونه‌ای از این جملات است:

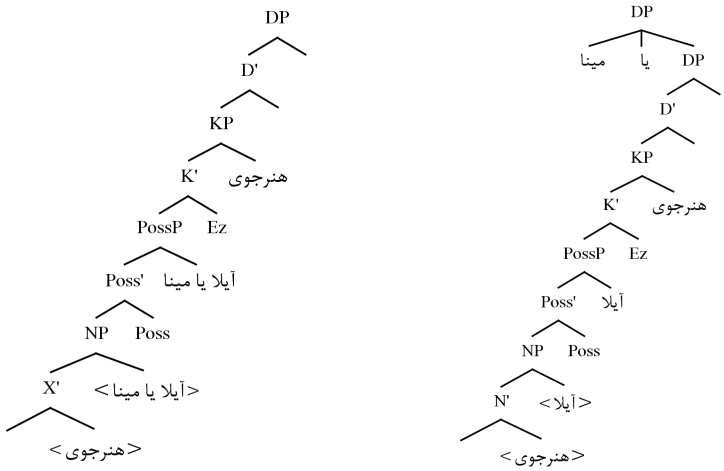
۱. احتمالاً هیئت داوری هنرجویِ آیلا یا مینا را برنده مسابقات معرفی کند.

ابهام عبارت هدف در این جمله از الصاق متفاوت گروه اسمی هم‌پایه شدهٔ «آیلا یا مینا» ناشی می‌شود. وابستهٔ اسمی کلمهٔ «هنرجوی» در الصاق پایین یا نزدیک[12] فقط کلمهٔ «آیلا» و در الصاق بالا یا دور[13] گروه اسمی هم‌پایه شدهٔ «آیلا یا مینا» است. نمودارهای

1. prosody
2. accent
3. syntactic or structural ambiguity
4. Hudson
5. pause
6. Price
7. Schaffer
8. Kang
9. Gollrad
10. Lehiste
11. Warren
12. low or near attachment
13. high or far attachment

درختی عبارت مبهم جملهٔ (۱) در دو خوانش الصاق پایین و الصاق بالا در شکل (۱) آمده است.[(۱)]

الصاق پایین الصاق بالا



شکل ۱: نمودارهای درختی عبارت مبهم «هنرجوی آیلا یا مینا» در دو خوانش الصاق پایین و الصاق بالا

ابهام‌زدایی از چنین جملاتی یکی از نیازهای گویشوران و شنوندگان زبان فارسی است تا از بروز اختلال در حین برقراری ارتباط جلوگیری شود. از این رو با توجه به نتایج مطالعات پیشین (مثل بائک، ۲۰۱۹)، احتمال می‌رود که گویشوران فارسی زبان نیز به منظور برقراری ارتباط مؤثر از نشانه‌های نوایی برای ابهام‌زدایی استفاده کنند. این مقاله با فرض مذکور، به بررسی چگونگی تأثیر نشانه‌های نوایی (دیرش و زیروبمی) بر ابهام‌زدایی از جملات مبهم زبان فارسی پرداخته است. عبارات مبهم مورد بررسی در این پژوهش عباراتی بودند که در آن‌ها ابهام ساختاری، ناشی از الصاق متفاوت بود. این عبارات همگی در روساخت دو صورت نحوی متفاوت با دو تعبیر متمایز از هم داشتند و از ابهام کلی[۱] برخوردار بودند. ابهام کلی در تقابل با ابهام موقتی یا موضعی[۲] قرار دارد. در این نوع ابهام هیچ‌گونه اطلاعات واژگانی و نحوی خاصی درون جملهٔ مبهم وجود ندارد که دو ساختار نحوی متمایز را از هم قابل تشخیص کند. این در حالی است که در

1. global ambiguity
2. temporary or local ambiguity

ابهام موقتی حضور اطلاعات واژگانی و نحوی متفاوتی که پس از عبارت هدف قرار می‌گیرد، باعث می‌شود که حتی در غیاب اطلاعات نوایی ابهام‌زدایی صورت گیرد (وارن و همکاران، ۲۰۰۰: ۸-۷). در باب اهمیت این پژوهش می‌توان به این مهم اشاره کرد که در زبان فارسی مطالعهٔ درخور توجهی (به‌جز صادقی ۱۳۹۱) در ارتباط با بررسی نقش نشانه‌های نوایی در ابهام‌زدایی از جمله‌هایی که به لحاظ نحوی مبهم هستند، انجام نشده است. از این رو این پژوهش می‌تواند سهم کوچک ولی مهم در روشن شدن این مساله ایفا کند و نتایج حاصل از آن می‌تواند به توسعهٔ حوزهٔ تولید مصنوعی گفتار و تعیین جایگاه رده‌شناسی نوایی زبان فارسی کمک کند.

۲. پیشینهٔ تحقیق

مطالعات پیشین تأثیر نشانه‌های نوایی همچون زیروبمی و دیرش را بر ابهام‌زدایی از جمله‌هایی که به لحاظ نحوی مبهم هستند، در دو سطح تولیدی و ادراکی نشان داده‌اند.

لهیسته (۱۹۷۳) با بررسی جملات مبهم در زبان انگلیسی نشان داد که به لحاظ تولیدی مشخصهٔ دیرش در ایجاد تمایز بین خوانش‌های متفاوت یک جملهٔ مبهم نقش مؤثری دارد. برای نمونه در جملهٔ «The old men and women stayed at home.» میزان دیرش کل عبارت «men and women» زمانی که صفت «old» فقط کلمهٔ «men» را توصیف می‌کند بیش‌تر از زمانی است که این صفت توصیف‌کنندهٔ هر دو کلمهٔ «men» و «women» است. در واقع، میزان دیرش عبارت هدف زمانی که دربردارندهٔ مرز گروه[1] باشد، بیش‌تر است. لهیسته و همکاران (۱۹۷۶) در آزمایش ادراکی خود نشان دادند که همبستگی شدیدی بین میزان دیرش عبارت هدف و تعبیری که از آن برداشت می‌شود، وجود دارد. با افزایش میزان دیرش عبارت هدف، تمایل شنونده برای انتخاب تعبیری که عبارت هدف آن دربردارندهٔ مرز گروه است، بیش‌تر می‌شود. یافته‌های این مطالعه همچنین نشان داد که نشانهٔ نوایی دیرش حتی در صورت نبود اطلاعات مربوط به بسامد پایه و وقفهٔ زمانی نقش مؤثری در ابهام‌زدایی از جمله‌های مبهم دارد.

نتایج مطالعهٔ پرایس و همکاران (۱۹۹۱) نشان داد که گویشوران حتی در صورت عدم آگاهی‌شان از ابهام موجود در جمله‌ها و حتی با حضور اطلاعات بافتی قادرند اطلاعات نوایی را به‌گونه‌ای در جمله‌های مبهم کدگذاری کنند که برای شنوندگان قابل استفاده باشد. بنا بر نتایج حاصل از این پژوهش اگرچه الگوی آهنگ نشانهٔ مهمی برای

1. phrase boundary

ابهام‌زدایی است ولی دیرش و وقفه‌های زمانی به تنهایی اطلاعات لازم و کافی را برای مشخص کردن مرزهای نوایی و در نتیجه ابهام‌زدایی از جملات مبهم زبان انگلیسی فراهم می‌کنند.

مطالعۀ گلراد و همکاران (۲۰۱۰) در مورد نوعی عبارت مبهم در زبان آلمانی نشان داد که گویشوران قادرند با استفاده از سه نشانۀ نوایی بسامد پایه، دیرش و وقفۀ زمانی جملۀ مبهم را ابهام‌زدایی کنند به طوری که این سه نشانۀ نوایی به طور معناداری از یک خوانش به خوانش دیگر متفاوت است. میزان زیروبمی بالاتر و دیرش بیش‌تر به همراه یک وقفۀ زمانی در محدوده‌ای از عبارت هدف در یکی از خوانش‌ها نسبت به خوانش دیگر منجر به ابهام‌زدایی شده بود.

بائک (۲۰۱۹) با پذیرش این موضوع که گویشوران به منظور ابهام‌زدایی و ایجاد ارتباط مؤثر از سرنخ‌هایی چون دیرش، وقفۀ زمانی، زیروبمی و شدت در تولید جمله‌های مبهم استفاده می‌کنند، به مقایسۀ دو زبان انگلیسی و کره‌ای پرداخت. او در این دو زبان که به لحاظ رده‌شناسی نوایی از هم متمایزند، جمله‌هایی را بررسی کرد که در آن‌ها حضور یک بند موصولی عامل ایجاد ابهام بود. بنا بر نتایج به دست آمده از این پژوهش گویشوران زبان انگلیسی با نشانه‌گذاری مرزهای نوایی از طریق ایجاد وقفۀ زمانی و همچنین با استفاده از برجستگی هستۀ گروه به صورت افزایش سطح زیروبمی و شدت آن اقدام به ابهام‌زدایی می‌کنند. گویشوران زبان کره‌ای فقط از طریق کشش کلمۀ قبل از مرز[1] و با ایجاد وقفۀ زمانی به ابهام‌زدایی جمله می‌پردازند.

یون شیل[2] و همکار (۲۰۱۲) با بررسی چگونگی تأثیر نوای گفتار بر ابهام‌زدایی از عباراتی مبهم در زبان انگلیسی با ساختار نحوی N1-conj-N2-PP به این نتیجه رسیدند که الگوهای دیرشی و زیروبمی هر دو از همبسته‌های نوایی مرز نحوی محسوب می‌شوند ولی الگوهای دیرشی نقش مؤثرتری در ایجاد تمایز بین دو خوانش دارند.

همان‌طور که از مطالعات فوق برمی‌آید الگوهای دیرشی در ابهام‌زدایی خود را به صورت کشش واحد زنجیری قبل از مرز نوایی و وقفۀ زمانی نشان می‌دهد.

اگرچه در زبان فارسی نوای گفتار در قالب رویکردها و مدل‌های مختلف و در ارتباط با ساختارهای نحوی و موقعیت‌های کلامی متفاوت مورد مطالعۀ زبان‌شناسان و آواشناسان بسیاری قرار گرفته است (مثل علی‌نژاد و ویسی (۲۰۱۱)، ابوالحسنی‌زاده و

1. pre-boundary word lengnthening
2. Yoon Shil

همکاران (۲۰۱۲) و رحمانی و همکاران (۲۰۱۸) ولی طبق بررسی نگارندگان این مقاله، مطالعۀ صادقی (۱۳۹۱) تنها مطالعه‌ای است که به موضوع تحقیق حاضر نزدیک است. صادقی در آزمایشی تولیدی، نقش نشانه‌های نوایی (بسامد پایه، دیرش و وقفۀ زمانی) را در ابهام‌زدایی از دو دسته عبارات مبهم در زبان فارسی مورد بررسی قرار داده است. ترکیبات نوع اول، زنجیره‌های آوایی سه هجایی با ساختار CVC.CV.CV(C) که وابسته به محل حضور مرز واژگانی در پایان کل زنجیره یا حضور آن پس از هجای اول به ترتیب به صورت یک واژه‌ای و دو واژه‌ای خوانده می‌شود، مانند «روزنامه/ روزنامه» و ترکیبات نوع دوم، گروه‌های اسمی دارای ابهام ساختاری که از توالی دو اسم و یک صفت تشکیل می‌شود، مانند «مدیر گروه قبلی». این گروه‌های اسمی وابسته به محل حضور مرز گروه نحوی به دو صورت خوانده می‌شوند؛ یکی با خوانش [[N N] Adj] با حضور مرز گروه میانی بین اسم دوم و صفت و دیگری با خوانش [N [N Adj]] با حضور مرز گروه میانی بین دو اسم. صادقی مشاهده کرد که شرکت‌کنندگان در تولید خوانش‌های متفاوت عبارات مبهم از نظر هر سه نشانۀ نوایی فرکانس پایه، دیرش و وقفۀ زمانی به طور معناداری متفاوت عمل می‌کنند.

از نظر نویسندگان پژوهش حاضر، آنچه در ابهام‌زدایی از عبارات دستۀ دوم در تحقیق صادقی مورد توجه قرار نگرفته است، نقش کسرۀ اضافه است. در واقع این امکان برای گویشوران زبان فارسی وجود دارد که با استفاده از کسرۀ اضافه این عبارات را بدون ابهام تولید کنند. از این رو باید گفت که اگرچه ممکن است دو خوانش متفاوت این عبارات مبهم به لحاظ نوایی تفاوت معناداری با هم داشته باشند ولی آنچه نقش کلیدی‌تری در ابهام‌زدایی از این دسته از عبارات دارد، کسرۀ اضافه است.

بررسی تأثیر نشانه‌های نوایی بر ابهام‌زدایی از عباراتی که در زبان فارسی به لحاظ ساختاری مبهم هستند، از جمله موضوعاتی است که از نظر متخصصان امر دور مانده است. از این رو، تحقیق حاضر با هدف بررسی چگونگی تأثیر نشانه‌های نوایی زیروبمی و دیرش بر ابهام‌زدایی از عبارات مبهم زبان فارسی به بررسی عباراتی پرداخته است که در آن‌ها ابهام ساختاری ناشی از الصاق متفاوت در گروه‌های اسمی هم‌پایه است. پیش از پرداختن به شیوۀ انجام پژوهش و نتایج حاصل از آن، الگوی آهنگ زبان فارسی را در قالب نظریۀ خود واحد عروضی آهنگ[1] بررسی می‌کنیم.

1. Autosegmental Metrical Theory of Intonation

۳. مبانی نظری

۳-۱. نظریهٔ خود واحد عروضی

نظریهٔ خود واحد عروضی آهنگ با هدف «توصیف و تبیین تغییرات آوایی پیوسته در منحنی زیروبمی گفتار» (صادقی، ۱۳۹۷: ۱۲۴) در مطالعاتی چون پی‌یرهامبرت (۱۹۸۰) مطرح شده و بررسی آن در آثار محققانی چون لد (۲۰۰۸) ادامه یافته است. این نظریه ساختار نواختی را به لحاظ واجی ترکیبی از رویدادهای نواختی[1] همچون تکیه‌های زیروبمی[2] و نواخت‌های کناری[3] می‌داند. نواخت‌های کناری خود شامل تکیهٔ گروه[4] و نواخت مرزی[5] می‌شود (لد، ۲۰۰۸: ۴۷-۴۵). هر کدام از این رویدادهای نواختی که دربردارندهٔ هدف‌های زیروبمی[6] پایین (L)[7] و بالا (H)[8] هستند، با نقاطی خاص از زنجیرهٔ گفتار انطباق دارند. تکیهٔ زیروبمی با هجای تکیه‌بر گروه تکیه‌ای[9]، تکیهٔ گروه با مرز گروه میانی[10] و نواخت مرزی با مرز گروه آهنگ[11] منطبق است (همان: ۸۸-۸۷).

۳-۲. الگوی آهنگ زبان فارسی

ساختار آهنگ زبان فارسی در چهارچوب نظریهٔ خودواحد عروضی مورد مطالعهٔ پژوهشگرانی از جمله اسلامی (۱۳۷۹)، ماهجانی (۲۰۰۳) و سادات تهرانی (۲۰۰۷) قرار گرفته است. اگرچه این مطالعات اختلاف نظرهایی در ارتباط با تعداد سطوح ساختار آهنگ زبان فارسی دارند ولی به اتفاق الگوی آهنگ زبان فارسی را ترکیبی از تکیه‌های زیروبمی و نواخت‌های کناری می‌دانند. سادات تهرانی (۲۰۰۷) ساختار آهنگ زبان فارسی را شامل دو سطح گروه تکیه‌ای و گروه آهنگ می‌داند و قائل به سطح گروه میانی نمی‌شود. بنا بر سادات تهرانی کوچک‌ترین واحد نوایی در زبان فارسی گروه تکیه‌ای با تکیهٔ زیروبمی L+H* است که در بردارندهٔ یک کلمهٔ محتوایی با واژه‌بست‌هایش است. تکیهٔ زیر وبمی در زبان فارسی دو واجگونه دارد: L+H* برای کلمات چند هجایی

1. tonal events
2. pitch accents
3. edge tones
4. phrase accents
5. boundary tones
6. pitch targets
7. Low
8. High
9. accentual phrases
10. intermediate phrases
11. intonational phrases

و گروه‌هایی که هجای پایانی آن‌ها تکیه‌بر است و *H برای کلمات محتوایی تک هجایی و کلماتی که هجای آغازین آن‌ها تکیه‌بر است.

به اعتقاد او لبهٔ سمت راست هر گروه تکیه‌ای در زبان فارسی با یکنواخت مرزی از نوع پایین (l) یا بالا (h) نشانه‌گذاری می‌شود. او مدعی است نواخت مرزی گروه تکیه‌ای عملکردی مشابه با تکیهٔ گروه در مرز گروه میانی دارد و از این رو در نظر گرفتن گروه میانی برای ساختار نوایی زبان فارسی نتیجه‌ای جز پیچیده شدن بازنمود واجی آن ندارد. در اکثر جمله‌های سادهٔ زبان فارسی گروه تکیه‌ای هسته[1] نواخت مرزی از نوع پایین دارد و گروه یا گروه‌های تکیه‌ای پیش هسته‌نواخت[2] مرزی از نوع بالا دارند. گروه تکیه‌ای هسته همیشه آخرین گروه تکیه‌ای در جمله‌های سادهٔ خبری، پرسشی و امری است و هر عنصر زبانی که پس از آن قرار بگیرد، تکیه‌زدایی[3] می‌شود. یک یا چند گروه تکیه‌ای گروه آهنگ را تشکیل می‌دهند. لبهٔ سمت راست گروه آهنگ نیز با نواخت‌های مرزی از نوع بالا (%H) یا پایین (%L) نشانه‌گذاری می‌شود. جمله‌های خبری، امری، پرسشی با پرسش‌واژه، ندایی و غیره با نواخت مرزی %L و جمله‌های پرسشی بلی یا خیر، ساختارهای هم‌پایه و غیره با نواخت مرزی %H نشانه‌گذاری می‌شوند (همان، ۲۰۰۷: ۲۰۵).

۴. آزمایش

در این تحقیق هدف آن بود که طی یک آزمایش تولیدی مشخص کنیم که گویشوران زبان فارسی از کدام یک از نشانه‌های نوایی (دیرش و زیروبمی) برای ابهام‌زدایی از جمله‌هایی که ابهام ناشی از الصاق متفاوت در گروه‌های اسمی هم‌پایه دارند، استفاده می‌کنند. از این رو با توجه به هدف ذکر شده؛ در ادامه به مواد آزمایشی، شرکت‌کنندگان و شیوهٔ انجام پژوهش حاضر می‌پردازیم.

۴-۱. مواد آزمایشی

در این پژوهش، شش جمله با ابهام ناشی از الصاق متفاوت در گروه‌های اسمی هم‌پایه مورد مطالعه قرار گرفت. جمله‌های آزمایشی همگی خبریِ بی‌نشان بودند و بنا بر مطالعهٔ سادات تهرانی (۲۰۰۷) دو خوانش متفاوت آن‌ها به لحاظ واجی از الگوی آهنگ زیر برخوردار بودند:

$((L+)H^*h)^n\ (L+)H^*l\ L\%\quad n = 0, 1, 2, \dots$

1. nuclear AP
2. pre-neclear AP
3. deaccentuation

جمله‌های آزمایشی در دو دستهٔ زیر قرار گرفتند (عبارات هدف در آن‌ها به صورت زیرخط دار نشان داده شده است).

دستهٔ اول

۲. احتمالاً هیئت داوری هنرجوی آیلا یا مینا را برندهٔ مسابقات معرفی کند.

۳. آزمون استخدامی بعد از ظهر دوشنبه یا جمعه برگزار می‌شود.

۴. مربی آرمان یا ماهان گروه کاراتهٔ نوجوانان را در مسابقات کشوری همراهی خواهد کرد.

دستهٔ دوم

۵. مردان یا زنان برنا در جشن نوروز شرکت می‌کنند.

۶. آرمین شکلات یا آب‌نبات نعنایی می‌خورد.

۷. در روز بزرگداشت فردوسی از شاعران یا نویسنده‌های قدیمی تجلیل خواهد شد.

جایگاه عبارات هدف در سطح جملات حامل به‌گونه‌ای طراحی شد که در هر دو خوانش در موضع تکیه‌ی زیروبمی پیش هسته[1] قرار بگیرند. در تنظیم عبارات هدف از تعداد کلمه‌های یکسانی استفاده شد و همچنین سعی شد از کلمه‌هایی با بیش‌ترین آواهای واکدار استفاده شود تا از منحنی آهنگ پیوسته برخوردار باشیم. توالی کلماتِ عبارات هدف در جملات دستهٔ اول به صورت [N1 N2 conj N3] و در دستهٔ دوم به صورت [N1 conj N2 Adj] است. همان‌طور که قبلاً بیان شد، معنی متفاوت عبارات هدف در این پژوهش ناشی از ابهام نحوی آن‌هاست. نمونه‌ای از ساختار نحوی و معنی متفاوت هر دو خوانش الصاق پایین و الصاق بالا از هر دو دسته در زیر آمده است:

۸. مربی آرمان یا ماهان گروه کاراتهٔ نوجوانان را در مسابقات کشوری همراهی خواهد کرد.

الصاق پایین: [[مربی آرمان] یا [ماهان]]

یا مربی آرمان گروه کارتهٔ نوجوانان را همراهی خواهد کرد یا ماهان.

الصاق بالا: [[مربی] [آرمان یا ماهان]]

یا مربی آرمان گروه کارتهٔ نوجوانان را همراهی خواهد کرد یا مربی ماهان.

همان‌طور که ساختار نحوی نمونهٔ (۸) نشان می‌دهد، وابستهٔ اسمی کلمهٔ «مربی» در الصاق پایین فقط کلمهٔ «آرمان» و در الصاق بالا گروه اسمی هم‌پایه شدهٔ «آرمان یا ماهان» است.

1. prenuclear pitch accent

۹. مردان یا زنان برنا در جشن نوروز شرکت می‌کنند.

الصاق پایین: [[مردان] یا [زنان برنا]]

یا فقط مردان (پیر و جوان) در جشن نوروز شرکت می‌کنند یا فقط زنان جوان.

الصاق بالا: [[مردان یا زنان] [برنا]]

یا فقط مردان جوان در جشن نوروز شرکت می‌کنند یا فقط زنان جوان.

ساختار نحوی نمونهٔ (۹) نشان می‌دهد که کلمهٔ «برنا» در الصاق پایین فقط توصیف‌کنندهٔ کلمهٔ «زنان» و در الصاق بالا توصیف‌کنندهٔ گروه اسمی هم‌پایه شدهٔ «مردان یا زنان» است.

۴-۲. گویشوران

در این مطالعه ۱۱ گویشور بزرگسال زن شرکت کردند. زبان فارسی زبان مادری تمام شرکت‌کنندگان بود و هیچ کدام از آن‌ها از نقص گفتاری برخوردار نبودند. همچنین دقت شد در زمان ضبط صدا، شرکت‌کنندگان به سرماخوردگی و سایر بیماری‌هایی که ممکن است صدای آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد، مبتلا نباشند.

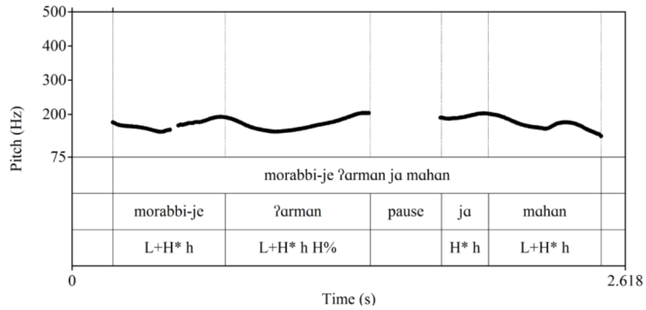
۴-۳. شیوهٔ انجام آزمایش

جمله‌های هدف با ۱۳ جملهٔ مبهم غیر هدف ترکیب شدند، به‌گونه‌ای که جمله‌های مبهمی که متعلق به یک دسته بودند، در کنار هم قرار نگیرند. جملات در قالب دو فایل جداگانه، یکی با مفهوم الصاق پایین و دیگری با مفهوم الصاق بالا تنظیم شدند و با فاصلهٔ زمانی یک هفته در اختیار گویشوران قرار داده شدند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد در محیطی کاملاً آرام جمله‌های مورد نظر را با توجه به مفهوم ارائه شده، دو بار پشت سر هم به طور طبیعی تولید و ضبط کنند. به آن‌ها گفته شد، در صورت مکث طولانی یا اشتباه تلفظی حین ضبط جمله، آن را دوباره تولید کنند. گویشوران ناآگاهانه بدون این‌که از ابهام موجود در جمله‌ها و همین‌طور از اهداف پژوهش اطلاعی داشته باشند، جمله‌ها را تولید کردند.[۲] گویشوران در اکثر موارد بدون نیاز به توضیحی از جانب پژوهشگران این تحقیق در تولید مفهوم مورد نظر موفق بودند. اگر جمله‌ای با مفهوم صحیح تولید نمی‌شد، با دادن توضیحی بیش‌تر در مورد مفهوم آن و در مواردی با اشاره به جمله‌های صحیح تولید شده از گویشور خواسته می‌شد جمله را دوباره تولید کند. تعداد ۲۶۴ جمله (۶ جمله × ۲ خوانش × ۲ تکرار × ۱۱ گویشور) تولید شد. عبارات هدف در محیط نرم‌افزار پرات، ویرایش، ۶/۳/۱۰، از جملات حامل استخراج و شبکه‌های متنی آن‌ها تشکیل شد. به منظور حذف نوسانات کوچک زیروبمی، منحنی

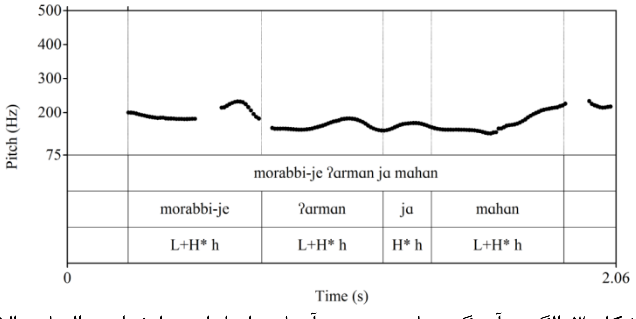
زیرو بمی هر یک از عبارات هدف با استفاده از الگوریتم هموارسازی پرات با پهنای باند ۱۰ هرتز هموار شد. عبارات هدف در لایهٔ اول شبکهٔ متنی واج نویسی و در لایهٔ دوم، کلمه به کلمه تقطیع شدند. در صورت وجود وقفهٔ زمانی، آن‌ها نیز مرزگذاری شدند. دیرش کل عبارات هدف و وقفهٔ زمانی در هر دو دسته و به ترتیب دیرش N1، N2، کشش هجای آخر N2، دیرش کلمهٔ ربط «یا» و N3 در عبارات دستهٔ اول و دیرش N1، کشش هجای آخر N1، دیرش کلمهٔ ربط «یا»، N2 و Adj در عبارات دستهٔ دوم برای هر دو خوانش اندازه‌گیری شد. همچنین میزان زیروبمی کل عبارات هدف و تک‌تک کلمات تقطیع شده در سطح عبارات مبهم به طور جداگانه اندازه‌گیری شد. در کل تعداد ۶۰۷۲ داده استخراج شد و مورد تجزیه‌وتحلیل آماری قرار گرفت.

۵. نتایج

در این بخش قبل از پرداختن به نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری بر روی متغیرهای مورد مطالعه، الگوی آهنگ دو نمونه از عبارات مبهم در سطح هر دو خوانش نشان داده می‌شود. شکل‌های (۲) و (۳) الگوی آهنگ عبارت «مربی آرمان یا ماهان» از عبارات مبهم دستهٔ اول را با دو خوانش الصاق پایین و الصاق بالا نشان می‌دهد.



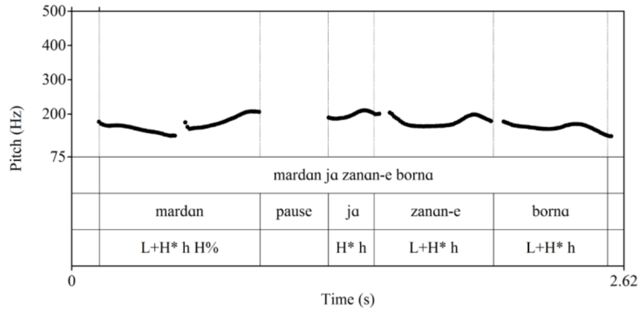
شکل ۲: الگوی آهنگ عبارت «مربی آرمان یا ماهان» با خوانش الصاق پایین



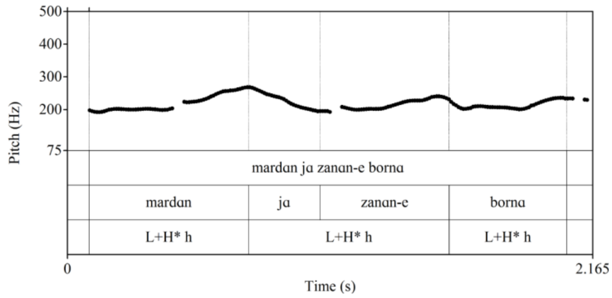
شکل ۳: الگوی آهنگ عبارت «مربی آرمان یا ماهان» با خوانش الصاق بالا

با مقایسهٔ شکل‌های (۲) و (۳) می‌توان گفت آنچه دو خوانش متفاوت این عبارت را از هم متمایز می‌کند، حضور وقفهٔ زمانی بین N2 (ماهان) و کلمهٔ ربط «یا» در خوانش الصاق پایین و نبود آن در خوانش الصاق بالا است. حضور این وقفهٔ زمانی در خوانش الصاق پایین باعث ایجاد یک مرز نوایی حدفاصل N2 و conj از نوع گروه آهنگ با نواخت مرزی H% می‌شود که بیان‌گر ناقص بودن سخن است.

شکل‌های (۴) و (۵) الگوی آهنگ عبارت «مردان یا زنان برنا» از عبارات مبهم دستهٔ دوم را با دو خوانش الصاق پایین و الصاق بالا نشان می‌دهد.



شکل ۴: الگوی آهنگ عبارت «مردان یا زنان جوان» با خوانش الصاق پایین

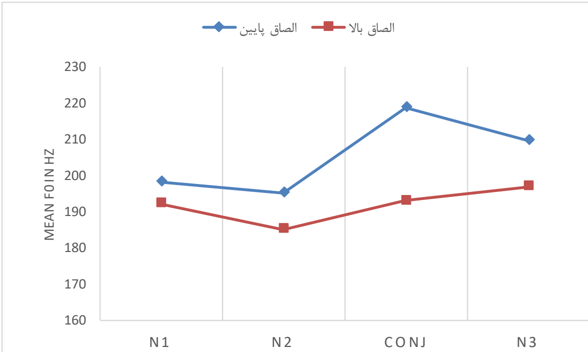


شکل ۵: الگوی آهنگ عبارت «مردان یا زنان جوان» با خوانش الصاق بالا

با توجه به شکل‌های (۴) و (۵) نیز حضور وقفهٔ زمانی بین N1 (مردان) و کلمهٔ ربط «یا» و تشکیل یک مرز نوایی از نوع گروه آهنگ با نواخت مرزی H% در خوانش الصاق پایین عامل تمایز این خوانش با خوانش الصاق بالا است. باید افزود از آنجایی که بررسی الگوی آهنگ عبارات مبهم از اهداف این مطالعه نبود، در اینجا صرفاً به بیان یک نمونه الگوی آهنگ از هر دو خوانش بسنده می‌کنیم و بررسی و توصیف کامل آن را به پژوهشی دیگر موکول می‌کنیم.[۳] در ادامه نتایج حاصل از تحلیل استنباطی بر روی متغیرهای زیروبمی و دیرش را گزارش می‌دهیم.

۵-۱. تحلیل استنباطی متغیرها در دستهٔ اول

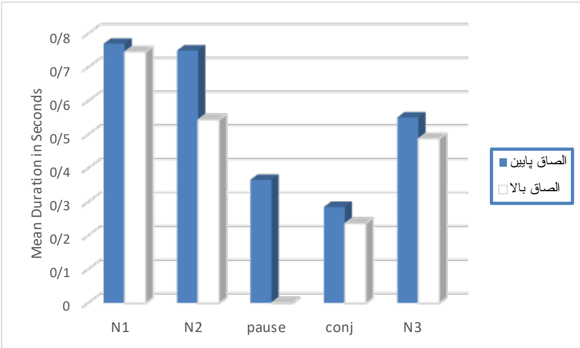
برای مقایسهٔ آماری میانگین میزان بسامد پایه بین دو خوانش، در محدوده‌های زمانی کل عبارت هدف، N1، N2، conj و N3 آزمون t مستقل به طور جداگانه انجام شد. نتایج آزمون نشان داد که تفاوت معناداری بین میزان بسامد پایهٔ کل دو خوانش وجود دارد (الصاق پایین: ۲۰۲/۷۸۵ هرتز، الصاق بالا: ۱۹۱/۴۲۵ هرتز، t= ۲/۳۶۴، p= ۰/۰۲). همچنین میزان بسامد پایهٔ کلمهٔ ربط «یا» (الصاق پایین:۲۱۹/۰۲۱ هرتز، الصاق بالا: ۱۹۳/۲۲۳ هرتز، t= ۴/۱۰۲، p< ۰/۰۵) و N3 (الصاق پایین: ۲۰۹/۸۶۷ هرتز، الصاق بالا: ۱۹۷/۰۲۱ هرتز، t= ۲/۳۵۸، p= ۰/۰۲) بین دو خوانش تفاوت معناداری داشت ولی برای N1 و N2 معنادار نبود.



شکل ۶: نمودار میانگین میزان بسامد پایهٔ دو خوانش الصاق پایین و الصاق بالا در محدوده‌های زمانی N1، N2، conj و N3

میزان بسامد پایهٔ کل عبارت هدف، کلمهٔ ربط «یا» و N3 در خوانش الصاق پایین به طور معناداری از خوانش الصاق بالا بیش‌تر بود. شکل (۶) نمودار میانگین میزان بسامد پایهٔ هر دو خوانش را به ترتیب در محدوده‌های زمانی N1 ، N2، conj و N3 نشان می-دهد.

همچنین آزمون t مستقل برای مقایسهٔ میانگین میزان دیرش کل عبارت هدف، N1، N2، هجای آخر N2، conj و N3 به طور جداگانه انجام شد. نتایج آزمون نشان داد که میزان دیرش کل عبارت هدف به طور معناداری در خوانش الصاق پایین بیش‌تر از خوانش الصاق بالا است (الصاق پایین: ۲/۷۳۲ ثانیه، الصاق بالا: ۲/۰۴۵ ثانیه، t= ۸/۰۸۶، p< ۰/۰۵).



شکل (۷): نمودار میانگین میزان دیرش دو خوانش الصاق پایین و بالا در محدوده‌های زمانی N1، N2، وقفهٔ زمانی، conj و N3

همچنین تفاوت معناداری بین میزان دیرش N2، هجای آخر N2، کلمهٔ ربط «یا» و N3 در دو خوانش وجود داشت به طوری‌که میزان دیرش در خوانش الصاق پایین بیش‌تر از الصاق بالا بود (N2: الصاق پایین: ۰/۷۵۰ ثانیه، الصاق بالا: ۰/۵۴۴ ثانیه، t= ۸/۸۴۵، p< ۰/۰۵؛ هجای آخر N2: الصاق پایین: ۰/۳۵۲ ثانیه، الصاق بالا: ۰/۲۰۲ ثانیه، t= ۱۱/۱۱۴، p< ۰/۰۵؛ conj: الصاق پایین: ۰/۲۸۵ ثانیه، الصاق بالا: ۰/۲۳۶ ثانیه، t= ۳/۶۷۱، p< ۰/۰۵؛ N3: الصاق پایین: ۰/۵۵۱ ثانیه، الصاق بالا: ۰/۴۸۸ ثانیه، ۲/۳۳۸ =t، p= ۰/۰۲۱). میزان دیرش N1 بین دو خوانش تفاوت معناداری نداشت. حضور وقفهٔ زمانی در این دسته فقط در خوانش الصاق پایین بین N2 و conj مشاهده شد و میانگین میزان دیرش آن ۰/۳۶۶ ثانیه بود. شکل (۷) نمودار میانگین میزان دیرش هر دو خوانش را به ترتیب در محدوده‌های زمانی N1، N2، وقفهٔ زمانی، conj و N3 نشان می‌دهد. بنا بر بررسی‌های انجام‌شده بر مواد آزمایشی این دسته از عبارات مبهم، ساختار نوایی دو خوانش الصاق پایین و بالا به صورت زیر است (معناداری متغیر زیروبمی به صورت زیر خطدار و متغیر دیرش به صورت برجسته در خوانش الصاق پایین نشان داده شده است):

الصاق پایین: [N1 **N2**] pause **conj** [**N3**]

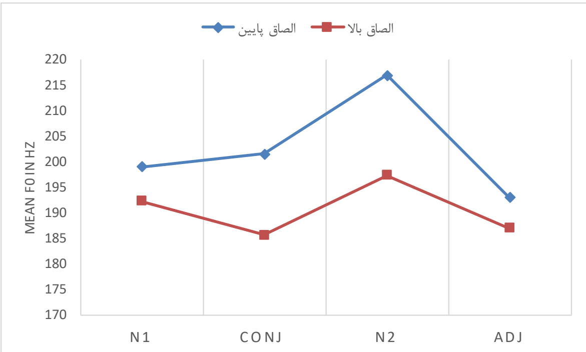
الصاق بالا: [N1] [N2 conj N3]

به طور خلاصه، گویشوران برای ایجاد تمایز بین دو خوانش الصاق پایین و الصاق بالا در این دسته از عبارات مبهم از وقفهٔ زمانی بین N2 و conj در خوانش الصاق پایین استفاده می‌کنند. آن‌ها علاوه بر ایجاد وقفهٔ زمانی با افزایش کشش N2 (از طریق کشش هجای آخر آن)، conj و N3، عبارات مبهم را در خوانش الصاق پایین نسبت به الصاق

بالا با میزان دیرش بیش‌تری تولید می‌کنند و همین‌طور از سطح زیروبمی بالاتری در خوانش الصاق پایین استفاده می‌کنند (این افزایش در محدودهٔ زمانی conj و N3 معنادار است).

۵-۲. تحلیل استنباطی متغیرها در دستهٔ دوم

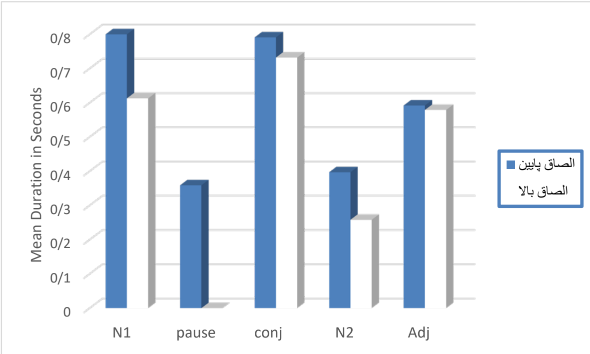
در این دسته نیز آزمون t مستقل در محدوده‌های زمانی کل عبارت هدف، N1، conj، N2 و Adj برای مقایسهٔ میانگین میزان بسامد پایه انجام شد. نتایج آزمون نشان داد که تفاوت معناداری بین میزان بسامد پایهٔ کل دو خوانش وجود دارد به طوری‌که میزان بسامد پایهٔ الصاق پایین بیش‌تر از الصاق بالا بود (الصاق پایین: ۲۰۱/۳۴۹ هرتز، الصاق بالا: ۱۸۹/۱۴۶ هرتز، t= ۲/۴۸۸، p= ۰/۰۱۴). همچنین میزان بسامد پایهٔ conj و N2 بین دو خوانش تفاوت معناداری داشت (conj: الصاق پایین: ۲۰۱/۶۲۰ هرتز، الصاق بالا: ۱۸۵/۶۹۸ هرتز، t= ۳/۰۱۶، p= ۰/۰۰۳ ؛ N2: الصاق پایین: ۲۱۷/۰۷۰ هرتز، الصاق بالا: ۱۹۷/۳۹۱ هرتز، t= ۳/۳۳۲، p= ۰/۰۰۱). میزان بسامد پایهٔ هر دو محدودهٔ زمانی conj و N2 در الصاق پایین بیش‌تر از الصاق بالا بود. میزان بسامد پایهٔ N1 و Adj تفاوت معناداری نداشتند. شکل (۸) میانگین میزان بسامد پایهٔ هر دو خوانش را به ترتیب در محدوده‌های زمانی N1، conj، N2 و Adj نشان می‌دهد.



شکل ۸: نمودار میانگین میزان بسامد پایهٔ دو خوانش الصاق پایین و الصاق بالا در محدوده‌های زمانی N1، conj، N2 و Adj

آزمون t مستقل برای مقایسهٔ میانگین میزان دیرش کل عبارت هدف، N1، هجای آخر N1، conj، N2 و Adj بین دو خوانش انجام شد. نتایج میزان دیرش کل عبارت هدف را به طور معناداری متفاوت نشان داد به طوری‌که میزان دیرش در خوانش الصاق پایین بیش‌تر از الصاق بالا بود (الصاق پایین: ۲/۸۲۶ ثانیه، الصاق بالا: ۲/۱۴۵ ثانیه، t= ۸/۲۸۵، p< ۰/۰۵). همچنین میزان دیرش N1، هجای آخر N1 و N2 به

طور معناداری در الصاق پایین بیش‌تر از الصاق بالا بود (N1: الصاق پایین: ۰/۸۰۰ ثانیه، الصاق بالا: ۰/۶۱۳ ثانیه، t= ۹/۶۶۳، p< ۰/۰۵؛ هجای آخر N1: الصاق پایین: ۰/۲۸۰ ثانیه، الصاق بالا: ۰/۲۰۱ ثانیه، t= ۵/۵۷۳، p< ۰/۰۵؛ N2: الصاق پایین: ۰/۳۹۷ ثانیه، الصاق بالا: ۰/۲۵۸ ثانیه، t= ۱۲/۰۹۷، p< ۰/۰۵). میزان دیرش conj و Adj بین دو خوانش تفاوت معناداری نداشت.



شکل ۹: نمودار میانگین میزان دیرش دو خوانش الصاق پایین و الصاق بالا در محدوده‌های زمانی N1، وقفهٔ زمانی، conj، N2 و Adj

حضور وقفهٔ زمانی در این دسته نیز فقط در خوانش الصاق پایین بین N1 و conj مشاهده شد و میانگین میزان دیرش آن ۰/۳۵۹ ثانیه بود. شکل (۹) نمودار میانگین میزان دیرش هر دو خوانش را به ترتیب در محدوده‌های زمانی N1، وقفهٔ زمانی، conj، N2 و Adj نشان می‌دهد.

بنا بر بررسی‌های انجام‌شده بر مواد آزمایشی این دسته از عبارات مبهم، ساختار نوایی دو خوانش الصاق پایین و بالا به صورت زیر است (معناداری متغیر زیروبمی به صورت زیر خط‌دار و متغیر دیرش به صورت برجسته در خوانش الصاق پایین نشان داده شده است):

الصاق پایین: [**N1**] pause conj [**N2** Adj]

الصاق بالا: [N1 conj N2] [Adj]

به طور کلی در تولید این دسته از عبارات مبهم نیز گویشوران برای ایجاد تمایز بین دو خوانش الصاق پایین و الصاق بالا از وقفهٔ زمانی بین N1 و conj در خوانش الصاق پایین استفاده می‌کنند. آن‌ها علاوه بر ایجاد وقفهٔ زمانی با افزایش کشش N1 (از طریق کشش هجای آخر آن) و N2، عبارات مبهم این دسته را در خوانش الصاق پایین نسبت به الصاق بالا با میزان دیرش بیش‌تری تولید می‌کنند و همین‌طور از سطح زیروبمی

بالاتری در خوانش الصاق پایین استفاده می‌کنند (افزایش سطح زیروبمی در محدودۀ زمانی conj و N2 معنادار است).

۶. بحث – نتیجه

هدف از این مطالعه بررسی چگونگی تأثیر نشانه‌های نوایی زیروبمی و دیرش بر ابهام‌زدایی از جمله‌هایی بود که از ابهام ناشی از الصاق متفاوت در گروه‌های اسمی هم‌پایه برخوردار بودند. بدین منظور تعداد ۲۶۴ پاره‌گفت جمع‌آوری شد و مورد تحلیل صوت‌شناسی قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمایش تولیدی در این پژوهش نشان داد که در هر دو دسته، گویشوران با اضافه کردن وقفۀ زمانی، افزایش سطح زیروبمی و کشیده‌تر تولید کردن عبارات هدف در خوانش الصاق پایین دست به ابهام‌زدایی می‌زنند. گویشوران در تولید عبارات مبهم دستۀ اول با ساختار نحوی [[N1 N2] conj [N3]] (خوانش الصاق پایین) با اضافه کردن یک وقفۀ زمانی بین N2 و conj و همچنین کشش هجای آخر N2 حضور یک مرز نوایی همتراز با مرز نحوی را نشانه‌گذاری می‌کنند. مطالعات بسیاری در دو سطح تولیدی و ادراکی، به استفاده از مرزهای نوایی به منظور ابهام‌زدایی اشاره کرده‌اند (آلبریتون[1]، ۱۹۹۶؛ اسکات[2]، ۱۹۸۲؛ بائک، ۲۰۱۹ و ۲۰۲۲؛ پرایس و همکاران، ۱۹۹۱ و کرالجیک[3] و همکار، ۲۰۰۵). بنا بر نتایج این تحقیق صرفاً حضور وقفۀ زمانی و کشش هجای آخر N2 باعث میزان دیرش بیش‌تر کل عبارت هدف در خوانش الصاق پایین نسبت به الصاق بالا نشده است بلکه کشیده‌تر تولید کردن conj و N3 نیز در بیش‌تر بودن این میزان مؤثر بوده است. گویشوران در تولید عبارات مبهم دستۀ دوم با ساختار نحوی [[N1] conj [N2 Adj]] (خوانش الصاق پایین) نیز همانند تولید عبارات مبهم دستۀ اول عمل می‌کنند بدین گونه که با اضافه کردن یک وقفۀ زمانی بین N1 و conjو کشش هجای آخر N1 یک مرز نوایی همتراز با مرز نحوی ایجاد می‌کنند. در این دسته نیز صرفاً حضور وقفۀ زمانی و کشش هجای آخر N1 منجر به میزان دیرش بیش‌تر کل عبارت هدف در خوانش الصاق پایین نسبت به الصاق بالا نشده است بلکه کشیده‌تر تولید کردن N2 نیز به بیش‌تر بودن این میزان کمک کرده است.

همچنین نتایج این تحقیق نقش زیروبمی را در ابهام‌زدایی ثابت کرد. مطالعاتی چون گلراد و همکاران (۲۰۱۰) و اُبرین و [4]همکاران (۲۰۱۴) نیز به نقش مؤثر زیروبمی در

1. Allbritton
2. Scott
3. Kraljic
4. O'brien

ابهام‌زدایی اشاره کرده‌اند. گویشوران این تحقیق در تولید خوانش الصاق پایین در هر دو دستهٔ عبارات مبهم، با بالا بردن سطح زیروبمی در محدودهٔ زمانی conj و کلمهٔ پس از آن (conj و N3 در عبارات دستهٔ اول و conj و N2 در عبارات دستهٔ دوم) دست به ابهام‌زدایی زده‌اند.

در کل نتایج حاصل از این پژوهش یافته‌های مطالعات قبلی مبنی بر استفاده از نشانه‌های نوایی برای ابهام‌زدایی را تأیید کرد. این مطالعه نشان داد که گویشوران زبان فارسی نیز به منظور ابهام‌زدایی از عباراتی که ابهام ناشی از الصاق متفاوت در گروه‌های هم‌پایه دارند از هر دو نشانهٔ نوایی زیروبمی و دیرش استفاده می‌کنند. آن‌ها در خوانش الصاق پایین با استفاده از ایجاد مرز نوایی از طریق اضافه کردن وقفهٔ زمانی بین conj و کلمهٔ قبل از آن، کشش کلمهٔ قبل و بعد از conj و همین‌طور با بالا بردن سطح زیروبمی در محدودهٔ conj و کلمهٔ پس از آن ابهام‌زدایی می‌کنند؛ بنابراین می‌توان مدعی شد که در ابهام‌زدایی از این نوع عبارات مبهم محدودهٔ تأثیرگذار، محدوده زمانی conj و کلمهٔ قبل و پس از آن است. این مطالعه ادعای صادقی (۱۳۹۱) مبنی بر نقش مؤثر زیروبمی و دیرش در ابهام‌زدایی را نیز ثابت کرد. همچنین مقایسهٔ نتایج این تحقیق با نتایج گلراد (۲۰۱۰) نشان داد که گویشوران زبان فارسی و آلمانی از راهبردهای مشابهی برای ابهام-زدایی استفاده می‌کنند (دیرش بیش‌تر، سطح زیروبمی بالاتر، ایجاد وقفه و کشش قبل از مرز در یک خوانش نسبت به خوانش دیگر). بررسی دقیق الگوی آهنگ این نوع از عبارات مبهم در مطالعات بعدی می‌تواند به روشن شدن بیش‌تر ماهیت آن‌ها کمک کند.

پی‌نوشت‌ها

۱. رسم نمودارهای درختی به پیروی از تحلیل معظمی (۱۳۸۵) انجام شده است.

۲.البته باید اشاره کرد که اگرچه هیچ گونه اطلاعاتی در ارتباط با ساختار مبهم جمله‌ها به گویشوران داده نشد ولی آن‌ها خود پس از خواندن جمله‌ها متوجه‌ی این ابهام می‌شدند.

۳.آنچه حین بررسی الگوی آهنگ عبارات مبهم در هر دو خوانش نظر نگارندگان این مقاله را به خود جلب کرد، تنوع الگوی آهنگ از جهت تولید گروه‌های تکیه‌ای بود. در واقع؛ با وجود این‌که حضور وقفه‌ی زمانی و به دنبال آن ایجاد یک مرز نوایی به عنوان عامل ایجاد تمایز بین دو خوانش در تمامی موارد مشاهده می‌شود ولی گویشوران در هر دو خوانش از جهت تولید گروه‌های تکیه‌ای از الگوی ثابتی پیروی نمی‌کنند و الگوهای آهنگ متنوعی را در درون هر یک از خوانش‌ها تولید می‌کنند.

منابع

اسلامی، محرم (۱۳۷۹). *شناخت نوای گفتار زبان فارسی و کاربرد آن در بازسازی و بازشناسی رایانه‌ای گفتار*. پایان‌نامهٔ دکتری، گروه زبان‌شناسی دانشگاه تهران.

صادقی، وحید (۱۳۹۱). نقش نشانه‌های نوایی در ابهام‌زدایی از عبارات مبهم فارسی، *مجلهٔ پژوهش‌های زبان‌شناسی*، سال چهارم، شمارهٔ اول، ۸۰-۶۷.

صادقی، وحید (۱۳۹۷). *ساخت نوایی زبان فارسی، تکیهٔ واژگانی و آهنگ*، تهران، انتشارات سمت.

معظمی، آرزو (۱۳۸۵). *نحو گروه حرف تعریف*، رسالهٔ دکتری، دانشگاه تهران.

Abolhasanizadeh, V., M. Bijankhan and C. Gossenhoven, 2012. The Persian pitch accent and its retention after the focus. *Lingua*, 122(13), 1380-1394.

Allbritton, D. W., G. McKoon and R. Ratcliff, 1996. Reliability of prosodic cues for resolving syntactic ambiguity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. Vol. 22, No. 3, 714-735.

Alinezhad, B., and E. Veysi, 2011. An Acoustic study of emotivity-prosody interface in Persian speech using the Tilt model. *The Journal of Teaching Language Skills*. 3(2), 1-27.

Baek, H. 2019. A cross-linguistic comparison on the use of prosodic cues for ambiguity resolution. *Proceedings of Meetings on Acoustics*, Vol. 36. https://doi.org/10.1121/2.0001094.

Baek, H. 2022. Prosodic cue weighting in the processing of ambiguous sentences by native English listeners and Korean listeners of English. *Journal of the Acoustical Society of America*, 151, 158-167.

Boersma, P. and D. Weenink, 2023. *Praat: doing phonetics by computer* (Version 6.3.10).Retrieved from http://www.praat.org/

Eslami, M. 2000. *The prosody of the Persian language and its application in computer-aided speech recognition*. PhD thesis, University of Tehran. [In Persian].

Gollrad, A., E. Sommerfeld and F. Kugler, 2010. Prosodic Cue Weighting in Disambiguation: Case Ambiguity in German. *The Fifth International Conference on Speech Prosody*, Michigan, USA: 165- 169.

Hudson, G. 2000. *Essential introductory linguistics*. USA: Blackwell Publishers.

Kang, S. 2007. *Effects of Prosody and Context on the Comprehension of Syntactic Ambiguity in English and Korean*. PhD Thesis, University of Ohio State.

Kraljic, T. and S. E. Brennan, 2005. Prosodic disambiguation of syntactic structure: for the speaker or for the addressee? *Cognetive Psychology*, 50, 194-231.

Ladd, D. R. 2008. *Intonational Phonology*. 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press.

Lehiste, I. 1973. Phonetic disambiguation of syntactic ambiguity. *Glossa*, 7, 107-121.

Lehiste, I., J. P. Olive and L. A. Streeter 1976. Role of duration in syntactic disambiguation. *Journal of the Acoustical Society of America,* Vol. 60, No. 5

Mahjani, B. 2003. *An instrumental study of prosodic features and intonation in Modern Farsi (Persian)*. MS thesis, University of Edinburgh.

Moazzemi, A. 2006. *The syntax of Determiner Phrases*. Phd thesis, University of Tehran. [In Persian].

O'Brien, M. G., C. N. Jackson and C. E. Gardner, 2014. Cross-linguistic differences in prosodiccues to syntactic disambiguation in German and English. *Applied Psycholinguistics, 35*(1), 27-70.

Pierrehumbert, J. B. 1980. *The phonology and phonetics of Englis intonation*. PhD thesis, Massachusetts Institute of Thechnology.

Price, P. J., M. Ostendorf, S. Shattuck-Hufnagel and C. Fong, 1991. The use of prosody in syntactic disambiguation. *Journal of the Acoustical Society of America*, 90, 2956-2970.

Rahmani, H., T. Rietveld and C. Gussenhoven, 2018. Post-focal and factive deaccentuation in Persian. *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 3(1): 13, 1-36.

Sadat Tehrani, N. 2007. *The Intonational Grammar of Persian*. PhD thesis, University of Manitoba.

Sadeghi, V. 2012. The effects of prosodic cues on disambiguation in Persian. *Journal of Researches in Linguistics*. Volume 4, Issue 6, Serial Number 6, 67-80. [In Persian].

Sadeghi, V. 2018. *The prosodic structure of the Persian language, lexical stress and intonation*. Tehran: SAMT. [In Persian].

Schafer, A. J., S. R. Speer and P. Warren, 2005. Prosodic influences on the production and the comprehension of syntactic ambiguity in a game-based conversation task. In J. Trueswell and M. Tanenhaus (Eds.), *Approaches to studying world-situated language use: Bridging the action and product traditions*, 209-225.

Scott, D. R. 1982. Duration as a cue to the perception of a phrase boundary. *Journal of Acoustical Society of America*, 71(4), 996-1007.

Warren, P., A. Schafer, S. Speer and S. White, 2000. Prosodic resolution of prepositional phrase ambiguity in ambiguous and unambiguous situations. *UCLA Working Papers in Phonetics,* 99,5–33.

Yoon Shil, J. & K. Yoon, 2012. Prosodic disambiguation of low versus high syntactic attachment across lexical biases in English. *Phonetics and Speech Sciences* ,Vol. 4, No. 1, pp. 55-65.

University of Tehran Press

Journal of Language Research

Online ISSN: 2676-3362

https://jolr.ut.ac.ir

Substitution of Dental Consonants in English and Arabic (Loan) Words by Persian Speakers: A Comparative Study

Bashir Jam[1]

1. Corresponding Author Department of English, Shahrekord University, Shahrekord, Iran. Email: b_jam47@yahoo.com

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
4, July, 2024

In Revised Form:
30, October, 2024

Accepted:
10, November, 2024

Published Online:
19, January, 2025

Keywords: sound substitution, pronunciation of English (loan) words, pronunciation of Arabic loanwords, dental consonants, orthographic constraints, optimality theory.

Abstract

Sound substitution is a process whereby a phoneme in a loanword is replaced by its closest phone in the borrowing language. English and Arabic share dental consonants /ð/ and /θ/ which are absent in Persian. This comparative study aimed at explaining how these consonants are substituted by Persian speakers within the framework of optimality theory (Prince and Smolensky, 1993/2004). The findings of this research indicate that their substitution in English (loan) words depends on their position in the syllable; the dental consonants /ð/ and /θ/ are replaced by the dento-alveolar consonants [d̪] and [t̪] respectively in the syllable onset of (loan)words because they are the closest consonants to dentals. However, /θ/ changes to [s] in the coda position since the markedness constraint 'LAZY' which favors sounds produced with less energy prohibits the substitution of /θ/ by the more effortful stop consonant [t̪] in this syllable position. With regard to Arabic (loan)words, the substitution of the dental consonants /ð/ and /θ/ (which are represented by the graphemes <ذ> and <ث> respectively in Arabic orthography) depends on how these graphemes are pronounce in Persian. Therefore, this process cannot be explained using an analysis that is solely phonological. So, there is a need for an analysis which incorporates graphemes as well. Technically speaking, a constraint which has access to graphematical information is needed. Some optimality theory phonologists who came up with this need while working on other languages have already proposed orthographic constraints as the third type in addition to faithfulness and markedness constraints. Accordingly, the pronunciation of the graphemes <ذ> and <ث> in words adapted from Arabic by Persian was analysed using orthographic constraints which require these graphemes to be always pronunced [z] and [s] respectively. This comparative study presents arguments in favor of different constraint rankings which cause the occurances of these processes.

Cite this The Author(s): Jam, B.,(2024-2025):Quantum Teaching Method and EFL Learners' Writing Self-efficacy: Learners' Perceptions in Focus; Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter - (53-70). DOI: 10.22059/jolr.2024.378926.666889.

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

Languages borrow words from other languages to fill the gaps in their own lexical inventory. The reasons for such lexical gaps vary greatly: cultural innovation that may introduce objects or actions that do not have a name in the native language, and native words that may be perceived as non-prestigious.

This research was conducted in loan (word) phonology as an area which deals with the nativization or sound changes that loanwords undergo according to the phonological rules of L1 after they were adopted from L2. Sound substitution is a process whereby a phoneme in a loanword is replaced by its closest phone in the borrowing language. English and Arabic share the dental consonants /ð/ and /θ/ which are absent in Persian. This comparative study aimed at explaining how these consonants are substituted in Persian within the framework of optimality theory (Prince and Smolensky, 1993/2004). This paper, therefore, aimed at explaining what phonological processes caused these consonants to be substituted by Persian speakers and what constraints and constraint rankings cause these phonological processes.

2. Method, Instruments, and Results

This research aimed at explaining how the dental consonants /ð/ and /θ/ in English and Arabic (loan) words are replaced in Persian within the framework of optimality theory (Prince and Smolensky, 1993/2004). Optimality theory is one of the most significant developments in generative grammar. The first detailed exposition of the theory appears in Prince and Smolensky's (1993) book, entitled ‘Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar’. Its goal is to explain the phonology of languages only by using a set of universal constraints. No phonological rule is being applied in its analyses because they generally explained the language-specific phenomena. In contrast, constraints in OT are not merely solutions to language-specific problems; they are claims about Universal Grammar (UG) seeking to explain phonological phenomena universally. Furthermore, there is no interaction between rules and constraints, i.e., OT is not a mixed theory. The principles of SPE phonology (Chomsky & Halle, 1968)namely rules and serial derivations between underlying representation (UR) and phonetic representation (PR) have been abandoned by OT; however, UR and PR which are renamed as input and output respectively, are being assumed in the classical sense.

The findings of this research indicate that the dental consonants /ð/ and /θ/ in English loanwords are replaced by the dento-alveolar consonants [d̪] and [t̪] respectively in the syllable onset of (loan) words because they are the closest consonants to dentals. However, /θ/ changes to [s] in the coda position since the markedness constraint ‘LAZY’ which favors sounds produced with less energy prohibits the substitution of /θ/ by the more effortful stop consonant [t̪] in this syllable position. As to Arabic loanwords, /ð/ and /θ/ are pronounced [z] and [s] respectively due to the Persian orthography rules. Since this process could not be explained using an analysis that was solely phonological, it was analyzed applying orthographic constraints that have access to graphematic information. Recent research supports the interaction between orthographic knowledge and phonologic knowledge. Given that the relationship between phonological and orthographic word forms is central to any account of alphabetic orthography, there has been a growing body of undeniable evidence that phonological representations are influenced by orthographic information. Recent work shows that orthographic knowledge may have a deep connection with our linguistic knowledge. To this end, for the first time this paper discussed the interface between phonology and orthography regarding the cases in which dental consonants /ð/ and /θ/ in Arabic loanwords were replaced by [z] and [s] respectively in Persian.

دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲

https://jolr.ut.ac.ir/

مقایسۀ چگونگی جایگزینی همخوان‌های دندانی در (وام)واژه‌های انگلیسی و عربی

بشیر جم ✉[۱]

۱.نویسنده مسئول، گروه زبان انگلیسی دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران. رایانامه: b_jam47@yahoo.com

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۳/۰۴/۱۴

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۸/۰۹

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۸/۲۰

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱۰/۳۰

واژه‌های کلیدی:
جایگزینی واج، تلفظ وام‌واژه‌های عربی، تلفظ (وام)واژه‌های انگلیسی، همخوان‌های دندانی، محدودیت‌های نویسه‌ای، نظریۀ بهینگی.

چکیده

تبدیل یک واجِ زبان مبدأ به نزدیک‌ترین آوای موجود در زبان مقصد یا زبان وام‌گیرنده «جایگزینی واج» نامیده می‌شود. زبان‌های انگلیسی و عربی به طور مشترک دارای همخوان‌های دندانی/ð/ و /θ/ هستند که زبان فارسی فاقد آنهاست. هدف این پژوهش توصیفی- تحلیلی که در چارچوب نظریۀ بهینگی (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳ /۲۰۰۴) انجام شده، مقایسه و تبیین چگونگی جایگزینی این دو همخوان دندانی در (وام) واژه‌های انگلیسی و عربی است. یافته‌های پژوهش پیشِ رو نشان می‌دهد که جایگزینی این دو همخوان در (وام) واژه‌های انگلیسی به جایگاه آنها در هجا بستگی داد؛ همخوان‌های دندانی/ð/ و /θ/ در آغازِ (وام) واژه‌های انگلیسی به ترتیب به همخوان‌های دندانی- لثوی [d̪] و [t̪] تبدیل می‌شوند. زیرا به لحاظ جایگاه تولید دندانی، این دو همخوان دندانی- لثوی نزدیک‌ترین همخوان‌ها به همخوان‌های دندانی/ð/ و /θ/ هستند. ولی همخوان /θ/ در پایانه هجای (وام) واژه‌های انگلیسی به صورت همخوان سایشی لثوی[s] تلفظ می‌شود. زیرا محدودیتِ کم‌کوشی LAZY مانع تبدیل همخوان /θ/ به همخوان [t̪] در پایانه هجا می‌شود. تولید هر آوایی مستلزم صرف مقدار مشخصی انرژی است. این محدودیت نشان‌داری، آوایی را که تولید آن نیاز به انرژی بیشتری داشته باشد جریمه می‌کند؛ اما چگونگی جایگزینی همخوان‌های دندانی/ð/ و /θ/ در وام‌واژه‌های عربی به شیوه تلفظ نویسه‌های <ذ> و <ث> در زبان فارسی بستگی دارد. بنا بر این، با یک تحلیل صرفاً واج‌شناختی نمی‌توان این مسئله را تبیین کرد. پس به تحلیلی نیاز است که دربرگیرنده نویسه‌ها نیز باشد. به سخنی فنی‌تر، به محدودیتی نیاز است که به اطلاعات نویسه‌ای دسترسی داشته باشد. واج‌شناسان نظریه بهینگی که پیشتر به این نیاز در تحلیل زبان‌های دیگر پی برده بودند محدودیت‌های نویسه‌ای را به عنوان گونه سوم محدودیت‌ها (افزون بر محدودیت‌های پایایی و نشان‌داری) پیشنهاد داده‌اند. بر این پایه، تحلیل تلفظ دو نویسه<ذ> و <ث> با بهره‌گیری از محدودیت‌های نویسه‌ای انجام شد. این محدودیت‌ها ایجاب می‌کنند که دو نویسه <ذ> و <ث> در زبان فارسی همیشه به ترتیب باید به صورت [z] و [s] تلفظ بشوند.

استناد: جم، بشیر؛ (۱۴۰۳): مقایسۀ چگونگی جایگزینی همخوان‌های دندانی در (وام) واژه‌های انگلیسی و عربی: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارۀ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۷۰-۵۳).

DOI: 10.22059/jolr.2024.378926.666889.

ناشر: مؤسسۀ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

وام‌واژه‌ها به لحاظ ویژگی‌های زنجیری و زبرزنجیریِ با نظام آوایی زبان وام‌گیرنده سازگار می‌شوند. بسیار پیش می‌آید که در یک وام‌واژه واجی وجود داشته باشد که زبان وام‌گیرنده فاقد آن باشد. فرایند تبدیل آن واج به همانندترین آوای موجود در زبان وام‌گیرنده «جایگزینی واج[1]» نامیده می‌شود (کَمپبل[2]، ۶۱:۱۹۹۸). از میان همخوان‌های مشترک زبان‌های انگلیسی و عربی دو همخوان دندانی /θ/ و /ð/ در این دو زبان وجود دارند که جزو واج‌های زبان فارسی نیستند. هدف این پژوهش توصیفی- تحلیلی بررسی چگونگی جایگزینی این دو همخوان دندانی در وام‌واژه‌های انگلیسی و عربی و تلفظ فراگیران مبتدی زبان انگلیسی در چارچوب نظریهٔ بهینگی (پرینس[3] و اسمولنسکی[4]، ۱۹۹۳ /۲۰۰۴) است.

۲. پیشینهٔ پژوهش

به طور کلی واژه‌هایی که از زبان‌های دیگر وارد زبان فارسی می‌شوند به لحاظ دو ویژگیِ زنجیریِ همخوانی و واکه‌ای و دو ویژگیِ زبرزنجیریِ جابجایی تکیه و تغییر ساخت هجا با نظام آوایی این زبان سازگار می‌شوند؛ مانند تلفظ وام‌واژهٔ انگلیسی «bluetooth» (جم و رزم‌دیده، ۱۳۹۷):

(۱)	سازگاری‌های آوایی	تلفظ فارسی	تلفظ انگلیسی
	جایگزینی واج/θ/ با آوای[s]	[buluˈtus]	/ˈblutuθ/
	درج واکه در میان خوشه bl	[bul-]	/bl-/
	تغییر ساخت هجا و جابه‌جایی تکیه	[CV.CV.ˈCVC]	/ˈCCV.CVC/

پیرامون فرایند «جایگزینی واج» در زبان‌های گوناگون از جمله فارسی پژوهش‌های بسیاری انجام شده است. در این بخش چند مورد از این پژوهش‌ها ارائه شده‌اند.کامبوزیا و هاشمی (۱۳۹۴) به ترتیب فرایند انطباق آوایی واکه‌ها و همخوان‌های وام‌واژه‌های روسی و واکه‌های وام‌واژه‌های عربی با نظام آوایی زبان فارسی را در چارچوب نظریهٔ بهینگی مورد بررسی قرار داده و به جایگزینی واکهٔ[ɑ]ی روسی با واکه‌های [e] یا [a]، جایگزینی همخوان /k/ی روسی با همخوان [G] و جایگزینی همخوان‌های کامی /nʲ/ و /tʲ/ با گونهٔ غیرکامی خود، یعنی [n] و [t] پرداخته‌اند:

(۲)		تلفظ فارسی	تلفظ روسی
	استکان	[ʔestekɑn]	/stɑkɑn/
	شنل	[ʃenel]	/ʃinʲel/
	اتو	[ʔotu]	/otʲu/
	قزاق	[GazzɑG]	/kɑzɑk/
	سماور	[samɑvar]	/sɑmɑvɑr/

1. phoneme substitution or adaptation
2. Campbell
3. Prince
4. Smolensky

(۳)	تلفظ عربی	تلفظ زبان وام‌دهنده

/ɟandʒ/	[kanz]	«گنج» از فارسی
/barril/	[barmil]	«بشکه» از اسپانیایی
/sahro/	[ʃahr]	«ماه» از آرامی
/stabulum/	[ʔisṭabl]	«اصطبل» از لاتینی

هُلدن[1] (۱۹۷۲: ۴) به فرایند جایگزینی واج در زبان عربی در مورد وام‌واژه‌های سایر زبان‌ها مانند فارسی، اسپانیایی، آرامی و لاتینی، پرداخته است:

بر اساس دیویس[2] و کانگ[3] (۲۰۰۶) در زبان کره‌ای، همخوان /t/ در انتهای وام‌واژه‌های انگلیسی با افزودن وندهای فاعلی، مفعولی و مکانی با آوای[s] جایگزین می‌شود:

(۴)

واژه انگلیسی	وند فاعلی	وند مفعولی	وند مکانی
“market”	[mak^{h}es-i]	[mak^{h}es-ˆl]	[mak^{h}es-e]
“cabinet”	[k^{h}epines-i]	[k^{h}epines-ˆl]	[k^{h}epines-e]
“internet”	[int^{h}ˊenes-i]	[int^{h}ˊenes-ˆl]	[int^{h}ˊenes-e]

آکیده[4] (۲۰۱۳) بیان می‌دارد که در فرایند قرض‌گیری زبان کیسواحیلی[5] از زبان عربی همخوان‌های /q/، /χ/، /ʕ/، /ħ/ و /ṭ/ در وام‌واژه‌های عربی با همخوان‌های /k/، /h/، /a/، /h/ و /t/ در زبان کیسواحیلی جایگزین می‌شوند:

(۵)

تلفظ عربی	تلفظ کیسواحیلی	
/qaːnun/	[kanuni]	«قانون»
/χabar/	[habari]	«خبر»
/ʕajb/	[aibu]	«عیب»
/ħɪfð̣/	[hɪfaði]	«حفظ»
/ṭabiːb/	[tabibu]	«طبیب»

اُزاکی[6] (۲۰۱۴) به جابجایی‌های آوایی همخوان‌های وام‌واژه‌های انگلیسی به ژاپنی اشاره کرده است:

(۶)

واژه انگلیسی	تلفظ ژاپنی	
fork	[ɸoːkɯ]	«چنگال»
leather	[ɾezaː]	«چرم»
color	[kaɾaː]	«رنگ»
cream	[kɯɾiːmɯ]	«خامه»

1. Holden
2. Davis
3. Kang
4. Akidah
5. Kiswahili
6. Ozaki

در زبان چینیِ کانتونی نیز همخوان /b/ی موجود در وام‌واژه‌های انگلیسی با جفت بی‌واک آن یعنی [p] جایگزین می‌شود[1] (میائو، ۲۰۰۵: ۱).

جم و رزم‌دیده (۱۳۹۷) به بررسی تطبیقی جایگزینی همخوان‌های ملازیِ «ق» و «غ» ی عربی در فارسی معیار و گویش رودباری (کرمان) در چارچوب نظریهٔ بهینگی پرداخته و بیان می‌دارند این دو نویسه که در عربی به ترتیب به صورت همخوان‌های انسدادی بی‌واک /q/ و سایشی واک‌دار /ʁ/ تلفظ می‌شوند، هر دو در زبان فارسی معیار به صورت همخوان انسدادی واک‌دار /G/ تلفظ می‌شوند. ولی در گویش رودباری همخوان /ʁ/ وجود دارد. ازاین‌رو، این همخوان با همخوان دیگری در برون‌داد جایگزین نمی‌شود. ضمن اینکه در این گویش همخوان بی‌واک /q/ در آغازهٔ هجا در بافت پیش از واکه‌های پسین با همخوان [k] و در بافت پیش از واکه‌های غیرپسین و در انتهای واژه‌ها با همخوان کامی [c] جایگزین می‌شود.

رزم‌دیده و ناصری (۱۳۹۸) به بررسی تلفظ همخوان‌های انگلیسی /w/، /θ/، /ð/ و /ŋ/ در زبان‌آموزان فارسی‌زبان پرداخته‌اند. در این پژوهش، نگارندگان خطاهای تلفظی زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی در تلفظ این همخوان‌ها که جزو واج‌های زبان فارسی نیستند را بررسی کرده‌اند. جم (۲۰۲۰) در بخش‌هایی از پژوهش خود پیرامون هماهنگی واکه‌ای در زبان فارسی به رخداد این فرایند در وام‌واژه‌های انگلیسی پرداخته است. صرامی (۱۴۰۱) چگونگی بومی‌سازی آوایی واژه‌های انگلیسی در زبان فارسی را مورد تحلیل قرار داده است.

۳. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

در بخش تجزیه‌وتحلیل داده‌ها پس از توضیح روش پژوهش، چگونگی جایگزینی همخوان‌های دندانی /θ/ و /ð/ در (وام) واژه‌های انگلیسی و عربی یک‌به‌یک مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۳. ۱. روش پژوهش

برای انجام این پژوهش، نخست داده‌های مورد بررسی در گروه‌های مجزا به لحاظ نوع بافت واجی مورد بررسی قرار گرفتند تا مشخص شود چه فرایندهایی رخ داده‌اند. در مرحلهٔ بعد بافت‌هایی که هر یک از این فرایندها در آنها رخ می‌دهد بررسی شد تا آشکار شود چه محدودیت یا محدودیت‌هایی و با چه رتبه‌ای عامل رخداد یا عدم رخداد این فرایندها هستند. بر این پایه، برای هر گروه از داده‌ها تحلیلی متناسب با آنها بر اساس نظریهٔ بهینگی ارائه شده است. این پژوهش به شیوهٔ توصیفی- تحلیلی انجام گرفته است.

گفتنی است که در این پژوهش فرهنگ‌های لغت انگلیسی ملاکِ تعیین تلفظ زیرساختی (وام)واژه‌های انگلیسی و واژه‌نامه‌های عربی ملاکِ تعیین تلفظ زیرساختی وام‌واژه‌های عربی فصیح بوده است.

1. Miao

۳. ۲. همخوان دندانیِ سایشی /ð/

۳. ۲. ۱. جایگزینی همخوان /ð/ در واژه‌های انگلیسی

همخوان سایشیِ دندانیِ /ð/که از تماس نوک زبان با دندان‌هـای بـالا تولیـد مـی‌شـود در زبـان فارسی وجود ندارد. طبق جست‌وجوی نگارنده پژوهش پـیش‌رو، ایـن همخـوان در هـیچ وام‌واژه انگلیسی در زبان فارسی یافت نشد. ولی زبان‌آموزان مبتدی زبان انگلیسی غالباً ایـن همخـوان را در جایگاه آغازهٔ هجا و به طور دقیق‌تر در آغاز واژه به صورت همخوان انسدادیِ دنـدانی- لثـویِ [d̪] [1] تلفظ می‌کنند: [2] در واقع در تبـدیل همخـوان سایشـیِ دنـدانیِ /ð/ بـه همخـوان انسـدادیِ دندانی- لثوی [d̪] که با حفظ جایگاه تولید دندانی همراه بوده، فرایند تقویت رخ داده است. تبدیل یک واج به آوایی که درجهٔ گرفتگی آن بیشتر است تقویت نامیده مـی‌شـود. ایـن فراینـد در آغـازهٔ هجای اول واژه یا آغازهٔ هجای تکیه‌بر که به لحاظ تولیدی برجسته‌تر و قوی‌تر از سایر بخـش‌هـای واژه است رخ می‌دهد (ر.ک.کامبوزیا، ۱۳۸۵؛ جم، ۱۳۸۸).

(۷) تبدیل همخوان سایشیِ دندانیِ /ð/ به همخوان انسدادیِ دندانی- لثوی [d̪]

صورت نوشتاری انگلیسی	تلفظ زبان‌آموز مبتدی	تلفظ انگلیسی
that	[d̪at̪]	/ðæt/
this	[d̪is]	/ðɪs/
than	[d̪an]	/ðæn/
father	[fɑd̪er]	/fɑðər/
nither	[nid̪er]	/niðər/

محدودیتی که عامل اصلی رخداد این فرایند است محدودیت نشان‌داری [ð]* است. این محدودیت که وجود همخوان [ð] را در گزینه‌ها منع می‌کند دارای رتبه بیشینه است. از آنجا که همخوان /ð/ سایشی است، محدودیت پایایی IDENT[fricative] که تغییر مشخصه [سایشی] را در یک صورت برون‌داد نسبت به صورت متناظر آن در درون‌داد جریمه می‌کند در برابر محدودیت [ð]* قرار دارد. ولی چون رتبه پایینی دارد نمی‌تواند از جایگزینی این همخوان جلوگیری کند.

اما پرسشی که اینک پیش می‌آید این است که چرا فراگیرانِ مبتدیِ زبان انگلیسی همخوان سایشی دندانی/ð/ را در آغاز واژه به همخوان دندانی- لثوی انسدادی[d̪] تبدیل می‌کننـد نـه بـه همخوان دیگری همچون [z]؟ در مقام پاسخ می‌تـوان گفـت کـه بـه لحـاظ جایگـاه تولیـد، [d̪] نزدیک‌ترین همخوان به همخوان سایشیِ دندانی/ð/ است. زیرا همخوان /ð/ از برخورد نوک زبان به دندان و همخوان [d̪] از برخورد نوک زبان به مرز دندان و لثه تولید می‌شود. بـدین ترتیـب در این تبدیل مشخصهٔ دندانی نیز پایا می‌ماند و تغییری نمی‌کند. ولی اگر همخوان /ð/ به همخـوان لثویِ غیر دندانی [z] تبدیل می‌شد، مشخصهٔ دندانی پایا نمی‌ماند و تغییر می‌کـرد. بنـابراین، بـه

محدودیت پایاییIDENT[dental] که تغییر مشخصهٔ [دندانی] را در یک صورت برون‌داد نسبت به صورت متناظر آن در درون‌داد منع می‌کند نیاز است تا مانع تبدیل همخوان دندانی /ð/ به همخوان لثویِ غیر دندانی [z] بشود. رتبه‌بندی (۸) تبیین‌کنندهٔ تبدیل همخوان /ð/ به [d̪] در واژه‌های انگلیسی است:

(8) *[θ]>> IDENT[dental] >> IDENT[fricative]

تبدیل همخوان /ð/ به [d̪] در واژه انگلیسی than در تابلو (۹) تحلیل شده است:

تابلو (۹) تبدیل همخوان /ð/ به [d̪] در تلفظ فراگیران مبتدی زبان انگلیسی

Input: /ðæn/	*[ð]	IDENT [dental]	IDENT [fricative]
a. ☞ [d̪an]			*
b. [zan]		*!	
c. [ðæn]	*!		

همان‌گونه که در تابلو (۹) پیداست، نخست گزینهٔ پایای (c) به دلیل داشتن همخوان [ð] محدودیت نشان‌داری [ð]*را نقض کرده است. سپس گزینهٔ (b) به دلیل غیر دندانی بودن همخوان [z]، محدودیت پایایی IDENT[dental را نقض کرده است. بنابراین گزینهٔ (a) که این محدودیت را رعایت کرده به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده شده است.

۳. ۲. ۲. جایگزینی همخوان /ð/ در وام‌واژه‌های عربی

همخوان سایشی دندانیِ/ð/ی موجود در بازنمایی واجی وام‌واژه‌های عربی، هم در آغازهٔ هجا و هم در پایانهٔ هجا به صورت همخوان سایشی لثوی[z] تلفظ می‌شود:

(۱۰) تبدیل همخوان /ð/ به [z] در آغازهٔ هجا

صورت نوشتاری فارسی	تلفظ فارسی	تلفظ عربی
ذلیل	[zalil]	/ðalil/
ذات	[zɑt̪]	/ðaːt/
ذره	[zarre]	/ðarra/
ذهن	[zehn]	/ðɪhn/
ذکر	[zecr]	/ðɪcr/

(۱۱) تبدیل همخوان /ð/ به [z] در پایانهٔ هجا

صورت نوشتاری فارسی	تلفظ فارسی	تلفظ عربی
لذیذ	[laziz]	/laðið/
مأخذ	[maʔχaz]	/maʔχað /
تنفیذ	[taɱfiz]	/tanfið/
اخذ	[ʔaχz]	/ʔaχð/
منفذ	[maɱfaz]	/manfað/

اما پرسشی که اینک پیش می‌آید این است که چرا در وام‌واژه‌های عربی همخوان سایشی دندانی/ð/ مانند واژه‌های انگلیسی به همخوان دندانی- لثوی انسدادی[d̪] که بـه لحـاظ جایگـاه تولید نزدیک‌ترین همخوان به /ð/ است تبدیل نمی‌شود؟ این واقعیت در تحلیل نافرجام تـابلو (۱۲) نشان داده شده است:

تابلو (۱۲) تحلیل نافرجام جایگزینی همخوان /ð/ در وام‌واژهٔ عربی «ذلیل»

Input: /ðalil/	*[ð]	IDENT[dental]	IDENT[fricative]
a. [zalil]		*!	*
b. ☹ [d̪alil]			
c. [ðalil]	*!	*	

همان‌گونه که در تابلو (۱۲) پیداست، گزینه (b) کـه در آن همخـوان دنـدانیِ سایشـی /ð/ بـه همخوان دندانی- لثویِ انسدادی[d̪] تبدیل شده، به اشتباه به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده شـده است. زیرا در واقع گزینهٔ بازندهٔ (a) گزینهٔ درست است. تحلیل اشتباه این تابلو نشان می‌دهد که با یک تحلیل صرفاً واج‌شناختی نمی‌توان این مسئله را تبیین کرد. از آنجا که می‌دانیم نویسه <ذ> همیشه در زبان فارسی به صورت [z] تلفظ می‌شود، به تحلیلی نیاز داریم که دربرگیرندهٔ نویسه‌ها نیز باشد. به سخنی فنی‌تر، به محدودیتی نیاز داریم که به اطلاعات نویسـه‌ای دسترسـی داشـته باشد. واج‌شناسان نظریه بهینگی که پیشتر به این نیاز در تحلیل زبان‌های دیگر پـی بـرده بودنـد محدودیت‌های نویسه‌ای[1] را به عنوان گونهٔ سوم محدودیت‌ها (افزون بر محدودیت‌های پایـایی و نشان‌داری) پیشنهاد داده‌اند. از این میان می‌تـوان بـه هـال[2] (۲۰۰۴)، ویـس[3] (۲۰۰۴)، سـاتور[4] (۲۰۰۹)، سانگ[5] و ویس (۲۰۱۰)، دانگ[6] (۲۰۱۲)، بارونی[7] (۲۰۱۳) و (۲۰۱۶) و هامان[8] و کلمبو[9] (۲۰۱۷) اشاره کرد. بـر این پایه، محدودیت نویسه‌ای (۱۳) پیشنهاد می‌شود:

(۱۳) نویسه <ذ> (۳) باید به صورت [z] تلفظ شود. <ذ>↔[z]

رتبه‌بندی (۱۴) تبیین‌کنندهٔ تبدیل همخوان /ð/ به [z] (تلفظ نویسهٔ <ذ> به صـورت [z]) در وام‌واژه‌های عربی است:

(14) *[θ], <ذ>↔[z] >> IDENT[dental]>> IDENT[fricative]

1. Orthographic constraints
2. Hall
3. Wiese
4. Satoer
5. Song
6. Dong
7. Baroni
8. Hamann
9. Colombo

تبدیل همخوان /ð/ به [z] (تلفظ نویسهٔ <ذ> به صورت [z]) در دو وام‌واژهٔ عربی «ذلیـل» و «مأخذ» در تابلوهای به هم پیوستهٔ (۱۵) مورد تحلیل قرار گرفته است:

تابلوهای (۱۵) تبدیل /ð/ به [z] (تلفظ نویسهٔ <ذ> به صورت [z]) در وام‌واژه‌های عربی

Input: /ðalil/ <ذ>= [ð][۴]	*[ð]	<ذ>↔[z]	IDENT [dental]	IDENT [fricative]
a.i ☞ [zalil]			*	
a.ii [d̪alil]		*!		*
a.iii [ðalil]	*!	*		
Input: /maʔχað/ <ذ>= [ð]				
b.i ☞ [maʔχaz]			*	
b.ii [maʔχad̪]		*!		*
b.iii [maʔχað]	*!	*		

همان‌گونه که در تابلوهای به هم پیوسته (۱۵) پیداست، گزینهٔ پایای (iii) در هر دو تـابلو بـه دلیل داشتن همخوان [ð]، محدودیت [ð]*را نقض کرده است. سپس، گزینه (ii) در هـر دو تـابلو به دلیل تبدیل همخوان /ð/ به [d̪] (عدم تلفظ نویسهٔ <ذ> به صورت [z])، محـدودیت نویسـه‌ای [z]↔<ذ> را نقض کرده است. بنابراین گزینه (i) که در هر دو تابلو این محـدودیت را رعایـت کرده به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده شده است.

۳. ۳. همخوان دندانیِ سایشی /θ/

۳. ۳. ۱. جایگزینی همخوان /θ/ در وام‌واژه‌های انگلیسی

همخوان سایشیِ دندانیِ /θ/ که از تماس نوک زبان با دندان‌های بـالا تولیـد مـی‌شـود در زبـان فارسی وجود ندارد.[۵] گویشوران زبـان فارسـی ایـن همخـوان را در آغـازهٔ هجـای وام‌واژه‌هـای انگلیسی به صورت همخوان انسدادیِ دندانی- لثویِ [t̪] و در پایانهٔ هجـا بـه صـورت همخـوان سایشی لثویِ [s] تلفظ می‌کنند. در تبدیل همخوان سایشیِ دنـدانیِ /θ/ بـه همخـوان انسـدادیِ دندانی- لثوی [t̪]، که با حفظ جایگاه تولید دندانی همراه بوده، فرایند تقویت رخ داده است. داده‌های (۱۶) و (۱۷) به ترتیب فرایند جایگزینی همخوان سایشی دندانیِ /θ/ بـا همخـوان انسـدادیِ دندانی- لثویِ [t̪] و همخوان لثویِ سایشی [s] را نشان می‌دهند:

(۱۶) جایگزینی همخوان /θ/ با همخوان [t̪] در آغازه هجا (صرامی، ۱۴۰۱: ۷۰)

تلفظ انگلیسی	تلفظ فارسی	صورت نوشتاری انگلیسی	صورت نوشتاری فارسی
/deksəmeθəzoʊn/	[deg.zɑ.me.t̪ɑ.zon]	dexamethasone	دگزامتازون
/fɪzɪoʊθerəpɪ/	[fiz.jo.t̪e.rɑpi]	physiotherapy	فیزیوتراپی

(۱۷) جایگزینی همخوان /θ/ با همخوان [s] در پایانه هجا (صرامی، ۱۴۰۱: ۷۰)

صورت نوشتاری فارسی	صورت نوشتاری انگلیسی	تلفظ فارسی	تلفظ انگلیسی
بلوتوث	Bluetooth	[buluṭus]	/blutuθ/
مکبث	Macbeth	[macbes]	/mækbəθ/

محدودیتی که عامل اصلی رخداد این فرایند است محدودیت نشان‌داری [θ]* است. این محدودیت که وجود همخوان [θ]*را در گزینه‌ها منع می‌کند دارای رتبهٔ بیشینه است. رتبه‌بندی (۱۸) تبیین‌کنندهٔ تبدیل همخوان /θ/ به [t̪] در آغازهٔ هجا در وام‌واژه‌های انگلیسی است:

(18) *[θ]>> IDENT [dental]>> IDENT [fricative]

جایگزینی همخوان /θ/ با همخوان [t̪] در آغازهٔ هجا در تابلو (۱۹) تحلیل شده است

تابلو (۱۹) جایگزینی همخوان /θ/ با همخوان [t̪] در آغازهٔ هجا

Input: /fɪzɪoʊθerəpɪ/	*[θ]	IDENT [dental]	IDENT[fricative]
a.☞ [fiz.jo.t̪e.rɑpi]			*
b. [fiz.jo.se.rɑpi]		*!	
c. [fɪz.ɪ.oʊ.θer.ə.pɪ]	*!	*	

همان‌گونه که در تابلو (۱۹) پیداست، نخست گزینهٔ پایای (c) به دلیل داشتن همخوان [θ] محدودیت نشان‌داری [θ]*را نقض کرده است. سپس گزینهٔ (b) به دلیل غیر دندانی بودن همخوان [s]، محدودیت پایایی IDENT[dental] را نقض کرده است. بنابراین گزینهٔ (a) که این محدودیت را رعایت کرده به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده شده است؛ اما پرسشی که اینک پیش می‌آید این است که چرا در وام‌واژه‌های انگلیسی همخوان سایشی دندانی/θ/ در پایانهٔ هجا به [t̪] تبدیل نمی‌شود، بلکه به صورت همخوان سایشی لثوی[s] تلفظ می‌شود؟ همان‌گونه که پیشتر بیان شد تبدیل یک همخوان سایشی به یک همخوان انسدادی نمونه‌ای از فرایند تقویت است که در پایانهٔ هجا که به لحاظ تولیدی از سایر بخش‌های هجا ضعیف‌تر است عمل نمی‌کند، بلکه فقط در آغازهٔ هجای اول واژه یا آغازهٔ هجای تکیه‌بر که به لحاظ تولیدی برجسته‌تر و قوی‌تر از سایر بخش‌های واژه است عمل می‌کند. از طرفی، در جایگزینی همخوان /θ/ با همخوان [s] در انتهای واژه یا پایانهٔ هجا فرایند تضعیف نیز عمل نکرده است؛ زیرا شیوهٔ تولیدِ سایشیِ هر دو همخوان مبدأ و مقصد محفوظ مانده و فقط تغییر جایگاه تولید از دندانی به لثوی رخ داده است. از آنجایی که در زبان فارسی همخوانِ سایشی دندانی وجود ندارد، با تغییر جایگاه تولید از دندانی به لثوی مشخصهٔ شیوهٔ تولید در پایان واژه حفظ می‌شود. به رغم عدم رخداد فرایند تقویت، به محدودیت LAZY نیاز است تا مانع برنده شدن گزینه‌ای بشود که در پایانه هجای آن همخوان /θ/ به همخوان [t̪] شده است. این محدودیت نشان‌داری، آوایی را که تولید آن نیاز به انرژی

بیشتری داشته باشد جریمه می‌کند (کرشنر[1]، ۲۰۰۱: ۲۱ و ۴۰). گفتنی است که تولید هر آوایی مستلزم صرف مقدار مشخصی انرژی است. از این رو، بر اساس کرشنر در رقابت میان چند آوا هر کدام که تولیدش کوشش بیشتری را ایجاب کند ستاره‌های بیشتر و هر کدام که تولیدش کوشش کمتری را نیاز داشته باشد ستارهٔ کمتری را دریافت می‌کند. تنها موردی که هیچ ستاره‌ای دریافت نمی‌کند حذف یک واج است که مسلماً دلیل آن عدم صرف هرگونه انرژی است (جم، ۱۳۸۸: ۱۹۳). رتبه‌بندی (۲۰) تبیین‌کنندهٔ تبدیل همخوان /θ/ به [s] در پایانهٔ هجا در وام‌واژه‌های انگلیسی است:

(20) *[θ]>> LAZY >>IDENT [dental]>> IDENT[fricative]

جایگزینی همخوان /θ/ با همخوان [s] در پایانهٔ هجا در تابلو (۲۱) تحلیل شده است.

Input: /blutuθ/	*[θ]	LAZY	IDENT [dental]	IDENT [fricative]
a. ☞ [buluṭus]		*	*	
b. [buluṭuṭ]		**!		*
c. [bluṭuθ]	*!	*		

تابلو (۲۱) جایگزینی همخوان /θ/ با همخوان [s] در پایانهٔ هجا

همان‌گونه که در تابلو (۲۱) آشکار است، نخست گزینهٔ پایای (c) که مرتکب تخطی مهلک از محدودیت نشانداری [θ]* شده است، از رقابت کنار می‌رود. سپس، رقابت دو گزینه بازمانده یعنی (a) و (b) به محدودیت LAZY می‌رسد. گزینه (b) به علت داشتن همخوان انسدادی[ṭ] که تولیدش کوشش بیشتری را می‌طلبد دو ستاره و گزینه (a) به دلیل دارا بودن همخوان سایشی[s] که تولیدش به کوشش کمتری نیاز دارد، یک ستاره از محدودیت LAZY دریافت‌کرده است. این باعث شده که گزینه (a) به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده شود.

۳. ۳. ۲. جایگزینی همخوان /θ/ در وامواژه‌های عربی

همخوان دندانیِ سایشی /θ/ی موجود در بازنمایی واجی وامواژه‌های عربی، هم در آغازهٔ هجا و هم در پایانهٔ هجا به صورت همخوان لثویِ سایشی [s]تلفظ می‌شود:

(۲۲) جایگزینی همخوان /θ/ با همخوان [s] در آغازهٔ هجا

صورت نوشتاری فارسی	تلفظ فارسی	تلفظ عربی
ثبت	[sabṭ]	/θabt/
ثمر	[samar]	/θamar/
ثمن	[saman]	/θaman/
ثابت	[sɑbeṭ]	/θa:bɪt/
ثانیاً	[sɑnijan]	/θa:nijan/

1. Kirchner

(۲۳) جایگزینی همخوان /θ/ با همخوان [s] در پایانهٔ هجا

صورت نوشتاری فارسی	تلفظ فارسی	تلفظ عربی
خبیث	[χabis]	/χabiθ/
احداث	[ʔehdɑs]	/ɪħdaːθ/
بحث	[bahs]	/baħθ/
میراث	[mirɑs]	/miraːθ/
ارث	[ʔers]	/ɪrθ/

اما پرسشی دیگری که اینک پیش می‌آید این است که چرا همخـوان دنـدانی/θ/ در آغـازهٔ هجای وام‌واژه‌های عربی مانند آغازهٔ هجای وام‌واژه‌های انگلیسی (تابلو ۱۹) به همخوان دندانی- لثوی انسدادی[t̪] که به لحاظ جایگاه تولید نزدیک‌ترین به /θ/ است تبدیل نمی‌شود؟ این واقعیت در تحلیل نافرجام تابلو (۲۴) نشان داده شده است.

تابلو (۲۴) تحلیل نافرجام جایگزینی همخوان /θ/ در وام‌واژه عربی «ثمر»

Input: /θamar /	*[θ]	LAZY (۶)	IDENT [dental]	IDENT [fricative]
a. [samar]			*!	
b. ☹ [t̪amar]				*
c. [θamar]	*!			

همان‌گونه که در تابلو (۲۴) پیداست، گزینه (b) که در آن همخوان سایشی /θ/ بـه همخـوان انسدادی[t̪] تبدیل شده، اشتباهاً به عنوان برون‌داد بهینه برگزیـده شـده اسـت. [۷] زیـرا در واقـع گزینهٔ بازندهٔ (a) گزینه درست است. تحلیل اشتباه این تابلو نشان می‌دهد که در ایـن مـورد نیـز نمی‌توان با یک تحلیل صرفاً واج‌شناختی این مسئله را تبیـین کـرد و بـاز بـه یـک محـدودیت نویسه‌ای نیاز است. از این رو، از آنجا که نویسهٔ <ث> همیشه در زبان فارسی بـه صـورت [s] تلفظ می‌شود محدودیت نویسه‌ای (۲۵) پیشنهاد می‌شود:

(۲۵) نویسهٔ <ث> باید به صورت [s] تلفظ شود. <ث>↔[s]

بر این پایه، به این نتیجه مهم نیز می‌رسیم که آنچه مانع تبدیل همخوان /θ/ به همخوان- [t̪] در پایانهٔ هجای وام‌واژه‌های عربی می‌شود محدودیت LAZY نیست. بلکه همین محدودیت نویسه‌ای[s]↔<ث> است که فارغ از جایگاه همخوان /θ/ در هجا، موجب تبدیل آن به همخوان [s] می‌شود. پس نیازی به گنجاندن محدودیت کم‌کوشیِ LAZY در تحلیل واژه‌ها و وام‌واژه‌های عربی نیست. رتبه‌بندی (۲۶) تبیین‌کنندهٔ تبدیل همخوان /θ/ به [s] (تلفظ نویسهٔ <ث> به صورت [s]) در وام‌واژه‌های عربی است:

(26) *[θ], <ث>↔[s] >> IDENT[dental] >> IDENT[fricative]

تبدیل همخوان /θ/ به [s] (تلفظ نویسهٔ <ث> به صورت [s]) در وام‌واژه‌های عربی «ثمر» و «خبیث» در تابلوهای به هم پیوستهٔ (۲۷) مورد تحلیل قرار گرفته است:

تابلوهای به هم پیوستهٔ (۲۷)، تبدیل همخوان /θ/ به [s] (تلفظ نویسه <ث> به صورت [s]) در وام‌واژه‌های عربی «ثمر» و «خبیث»

Input: /θamar/ <ث>=θ[۷]	*[θ]	<ث>↔[s]	IDENT [denatal]	IDENT [fricative]
a. i [samar]			*	
a.ii [t̪amar]		*!		*
a. iii [θamar]	*!	*		
Input: /χabiθ/ <ث>=θ				
b.i [χabis]			*	
b.ii [χabit̪]		*!		*
b. iii [χabiθ]	*!	*		

همان‌گونه که در تابلوهای به هم پیوستهٔ (۲۷) پیداست، گزینه‌های پایای (iii) مرتکب تخطی مهلک از محدودیت نشانداری [θ]* با بالاترین رتبه شده‌اند. سپس، رقابت به گزینه‌های (i) و (ii) می‌رسد. در هر دو تابلو در گزینهٔ (ii) همخوان دندانیِ سایشی /θ/ بـه همخـوان دنـدانیِ انسدادی[t̪] تبدیل شده که تخطـی از محـدودیت نویسـه‌ای [s]↔<ث> اسـت. ایـن محـدودیت ایجاب می‌کند که نویسهٔ <ث> به صورت [s] تلفظ شود. بنا بر این، در هر دو تابلو گزینهٔ (i) که در آن نویسهٔ <ث> به صورت [s] تلفظ شده به عنوان گزینهٔ بهینه برگزیده شده است.

۴. نتیجه

تبدیل یک واجِ زبان مبدأ به نزدیک‌ترین آوای موجود در زبان مقصد یـا وام‌گیرنـده «جـایگزینی صدا» یا «جایگزینی واج» نامیده می‌شود. زبان‌های انگلیسی و عربی بـه طـور مشـترک دارای همخوان‌های دندانی/ð/ و /θ/ هسـتند کـه زبـان فارسـی فاقـد آنهاسـت. در پـژوهش پـیشِ رو چگونگی جایگزینی این دو همخوان دندانی در (وام) واژه‌های انگلیسی و عربی مقایسه و تبیـین شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که جایگزینی دو همخوان دندانی/ð/ و /θ/ در (وام) واژه‌های انگلیسی به جایگاه آنها در هجا و در واژه‌های عربی به شـیوهٔ تلفـظ نویسـه‌هـای <ذ> و <ث> در زبان فارسی بستگی دارد:

در آغاز (وام) واژه‌های انگلیسی همخوان‌های دندانی/ð/ و /θ/ بـه ترتیـب بـه همخـوان‌هـای دندانی- لثوی [d̪] و [t̪] تبدیل می‌شوند. زیرا به لحاظ جایگـاه تولیـد دنـدانی، ایـن دو همخـوان دندانی- لثوی نزدیک‌ترین همخوان‌ها به همخوان‌های دندانی/ð/ و /θ/ هستند. ولی همخوان /θ/ در پایانهٔ هجای (وام) واژه‌های انگلیسی به صورت همخوان سایشی لثوی[s] تلفظ می‌شود. زیـرا

محدودیت LAZY مانع تبدیل همخوان /θ/ به همخوان [t̪] در پایانهٔ هجا می‌شود. این محدودیت نشان‌داری آوایی را که تولید آن نیاز به انرژی بیشتری داشته باشد جریمه می‌کند.

همخوان‌های دندانی/ð/ و /θ/ی موجود در (وام) واژه‌های عربی، در زبان فارسی به ترتیب به صورت [z] و [s] تلفظ می‌شوند. زیرا دو نویسهٔ <ذ> و <ث> در زبان فارسی همیشه به این صورت تلفظ می‌شوند. تبیین این جایگزینی‌ها با بهره‌گیری از محدودیت‌های نویسه‌ای که به اطلاعات نویسه‌ای دسترسی دارند انجام شد.

پی‌نوشت‌ها

۱.دو همخوان [d] و [t] در زبان انگلیسی لثوی هستند. زیرا از برخورد نوک زبان به لثه تولید می‌شوند. ولی از آنجا که این دو همخوان در زبان فارسی از برخورد نوک زبان به مرز دندان و لثه تولید می‌شوند، دندانی-لثوی به شمار می‌روند. به همین دلیل است که در این پژوهش، زیر آنها نشانه دندانی [̪] قرار داده شده است (رک. جم، ۱۳۹۴)

۲.همخوان /ð/ در جایگاه پایانه هجا و به طور دقیق‌تر در انتهای واژه‌هایی همچونteethe، wreathe و loathe نیز وجود دارد. ولی از آنجا که این دست واژه‌ها در سطح مبتدی کاربردی ندارند، پژوهش پیشِ رو به شیوه تلفظ آنها در این جایگاه نپرداخته است.

۳.نویسه‌ها به طور قراردادی در میان نشانه < > نمایش داده می‌شوند.

۴.عبارت /ð/= <ذ> بدین معناست که تلفظ زیرساختی نویسه <ذ> به صورت /ð/ است.

۵.این همخوان در پارسی باستان وجود داشت.

۶.دلیل عدم درج ستاره در ستون مربوط به محدودیت LAZY این است که این محدودیت در آغازه هجا و به ویژه در آغاز واژه که تولید یک آوا مستلزم انرژی بیشتری است بی‌اثر است و کارایی ندارد.

۷. عبارت /θ/= <ث> بدین معناست که تلفظ زیرساختی نویسه <ث> به صورت /θ/ است.

منابع

جم، بشیر (۱۳۸۸). *نظریهٔ بهینگی و کاربرد آن در تبیین فرایندهای واجی زبان فارسی*، رسالهٔ دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.

جم، بشیر (۱۳۹۴). *فرهنگ توصیفی فرایندهای واجی*، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

جم، بشیر و رزمدیده، پریا (۱۳۹۷). بررسی تطبیقی جایگزینی واجهای ملازیِ وامواژهای عربی در فارسی معیار و گویش رودباری (کرمان) در چارچوب نظریهٔ بهینگی، *زبان‌پژوهی*، دورهٔ۱۰، شمارهٔ ۲۶، بهار، صص ۶۶- ۴۵.

رزم‌دیده، پریا و ناصری، زهره سادات (۱۳۹۸). «خطاهای تلفظی برخی همخوان‌ها در زبان آموزان ایرانیِ زبان انگلیسی: رویکرد بهینگی» *مطالعات زبان و ترجمه*، دورهٔ۵۲، شماره ۴، زمستان. صص ۱۶۰- ۱۳۳.

صرامی، ولی‌اله (۱۴۰۱). *تحلیل بومی‌سازی آوایی واژه‌های انگلیسی در زبان فارسی بر اساس نظریه بهینگی*، رسالهٔ دکتری زبان شناسی، دانشگاه اصفهان. کامبوزیا، عالیه ک. ز. (۱۳۸۵). *واج‌شناسی: رویکردهای قاعده بنیاد*، تهران، سمت.

کامبوزیا، عالیه ک. ز؛ و هاشمی، افتخار سادات (۱۳۹۴). «انطباق واجی واکه‌های وامواژه‌های زبان عربی در فارسی؛ رویکرد بهینگی»، *جستارهای زبانی*، دوره ۶، ش۷، پیاپی ۲۸، صص۲۵۷- ۲۲۹.

Akidah, M. A. 2013. Phonological and semantic change in language borrowing:The case of Arabic words borrowed into Kiswahili. International Journal of Education and Research,1(4), 1-20.

Baroni, A. 2013. Eye dialect and casual speech spelling: orthographic variation in OT, Writing Systems Research 5.1, 24-53.

Baroni, A. 2016. Constraint interaction and writing systems typology Dossiers d’HEL, SHESL, Écriture(s) et représentations du langage et des langues, 9, pp.290-303.

Campbell, L. 1998. Historical Linguistics: an Introduction, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Davis, S. & Kang, H. (2006).'English loanwords and the word-final [t] problem in Korean. Language Research. 42 (2): 31-70.

Dong, X. 2012. What Borrowing Buys Us: A Study of Chinese Loanword Phonology. PhD dissertation, Universiteit Utrecht.

Hall, T. 2004. Assibilation in Modern German. Lingua 114, 1035–1062. Hamann, Silke & Ilaria E. Colombo. 2017. A formal account of the interaction of orthography and perception: English intervocalic consonants borrowed into Italian. Natural Language and Linguistic Theory 35:683–714.

Holden, K. T. 1972. Loanwords and phonological systems. The University of Texas at Austin, Doctoral dissertation.

Jam, B. 2009. Optimality Theory and Its Application in Explaining Phonological Processes of Persian. Unpublished doctoral dissertation.Tehran: Tarbiat Modarres University. [In Persian].

Jam, B. 2016. A Dictionary of Phonological Processes. Tehran: Iran University Press. [In Persian].

Jam, B. 2020. Vowel harmony in Persian. Lingua. Volume 246, pp.1-25.

Jam, B. & razmdideh P. (2018). “A comparative study of Arabic velar phonemes substitution in standard Persian an Rudbari (kerman) dialect within optimality theory”. Journal of Zaban Pajuhi, 10 (26). Spring ed. Pp. 45- 66. [In Persian]. Kambouzia, A. K. Z. (2006). Phonology: Rule-based Approaches,Tehran, Samt Press. [In Persian].

Kambouzia, A. K. Z. & Hashemi, E. (2015). Phonological Adaptation of Vowels of Arabic loanwords in Persian: An Optimality Theoretic account. Language Related Research [Jostârhây-e Zabaâni], 6(7), 229-257. [In Persian].

Kirchner, R. 2001. An Effort Based Approach to Consonant Lenition. New York. Routledge.

Miao, R. 2005.Loanword adaptation in Mandarin Chinese: Perceptual, phonological and sociolinguistic factors. Doctoral dissertation. Department of Linguistics, Stony Brook University.

Ozaki, S. 2014.Notes on English loanwords in Japanese: major sound transformations. Kiyo 15, Nagayo Bunri University, 29-40.

Prince, A., & Smolensky, P. 1993/2004.Optimality theory: constraint interaction in generative grammar. Rutgers University & University of Colorado at Boulder, Published 2004, Oxford: Blackwell.

Razmdideh, p. & Naseri, Z. S. 2019. "pronunciation errors of certain English consonants by Iranian pupils learning English. An Optimality Theory approach". Journal of motaaleat Zaban va Tarjomeh. 52 (4). Winter ed. Pp 133- 160. [In Persian].

Sarrami, V. 2022. An Optimality-Theoretic Analysis of English words Nativization in Persian. Unpublished doctoral dissertation. Isfahan: Isfahan University. [In Persian].

Satoer, D. 2009. Having FAITH in reading and spelling. An Optimality Theoretic study of Dutch children with poor reading skills. Master thesis. Utrecht University.

Song, H. J. & Wiese, R. 2010. Resistance to complexity interacting with visual shape–German and Korean orthography, Writing Systems Research 2.2, 87-103.

Wiese, R. 2004. How to optimize orthography. Written Language & Literacy, 7(2), 305–331.

University of Tehran Press

Journal of Language Research

Online ISSN: 2676-3362

https://jolr.ut.ac.ir

Examining Persian Suffixes -ani, -ayi, and -al Based on Cognitive Morphology

Zahra Hasanpuran[1], **Shahla Sharifi**[2]

1.Corresponding Author Department of Linguistics, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: z_hasanpuran@mail.um.ac.ir

2.Department of Linguistics, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: sh-sharifi@um.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
31, January, 2024

In Revised Form:
8, August, 2024

Accepted:
17, August, 2024

Published Online:
19, January, 2025

Keywords:
Construction Morphology, Suffix, Construction Schema, Derivation, Word Formation

Abstract

The aim of this article is to analyze the polysemy of the three suffixes "-ani, -ayi and -al" in Persian language with construction morphology framework. This analysis is based on Booij construction morphology theory (2010, 2016) which is rooted in the cognitive linguistics school and especially the cognitive grammar theory (Langacker, 2008, 2009). In Booij's (2010, 2016) construction morphology approach, language words are "constructions" whose meaning is the most important component in their structural analysis. Derivational affixes of Persian language, which include suffixes and prefixes and are numerous, have a good capacity to add new meanings to basic constructions and create a derivative word. The research data is extracted from Zansu Persian dictionary (Keshani, 1993). In order to investigate the polysemy of these suffixes, first we have designated the construction schemas and sub-schemes of the words containing the three mentioned suffixes, and then we have designed their polysemy network. Examining the research data showed that the words containing each of these three derivational suffixes, which are different from each other in terms of meaning and caused the polysemy of the named suffixes, are actually the result of different schemas and sub-schemas that are different in terms of form and meaning. The results of the research show that at the lowest level of the schema network of the "-ani" suffix, there are five different sub-schemas, two of which have a nominal base. Next two sub-schemas have prepositional base and at last, the last sub-schema has adjective base. At the lowest level of the schema network of the "-al" suffix, there are four sub-schemas which bases are from the categories of nouns, adjectives, or verb present stem. While the suffix "-ayi" has only two sub-schemes, one of which has a nominal base and the other has an adjective base. According to Booij's (2010, 2016) construction morphology theory, the polysemy of these suffixes cannot be explained at the level of concrete words; Rather, this polysemy should be considered related to the level of constructional schemas, which are more abstract than the concrete words of the language.

Cite this The Author(s): Hasanpuran, Z., Sharifi,S.,(2024-2025): Examining Persian Suffixes -ani, -ayi, and -al Based on Cognitive Morphology; Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15, Serial No. 29, Autumn & Winter - (71-98)- DOI: 10.22059/jolr.2024.380137.666891

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

There are various linguistic approaches and theories for analyzing the derivational words of a language, each of which studies aspects of these words from a different perspective. One of the relatively new theories that has been proposed in this field is the Construction Morphology theory (Booij, 2010, 2016), which has its roots in the school of cognitive linguistics, and in particular the theory of cognitive grammar (Langacker, 2008, 2009). In the Construction Morphology theory of Booij (2010, 2016), the words of a language are considered as “constructions” whose most important component in studying their structure is meaning. In this study, three derivational suffixes “-ani” used in words such as /rohɑni/ and /tulɑni, “-ayi” such as /sirɑji/ and “-al” such as /nahɑl/ and /tʃangɑl/ in Persian language have been investigated according to the Construction Morphology approach of Booij (2010, 2016) and their construction schemas along with the network structure and hierarchical relationship in the networks have been identified. The data corpus of this study consists of 41 derivational words with the suffixes “-ani”, “-ayi” and “-al” which have been collected from the Persian dictionary of Zansu (1992). In the present study, we seek to find answers to two questions: (1) What are the constructional (sub)schemas of the derivational suffixes “-ani”, “-ayi” and “-al” in Persian language? and (2) How are the constructional (sub)schemas of each of these suffixes arranged in a regular network with a hierarchical relationship? The aim of this research is to present the constructional (sub)schemas and the semantic network that these (sub)schemas create in a tangible form and to determine the hierarchical relationship in this network.

Numerous studies have been conducted in the field of studying suffixes of different languages with the Construction Morphology approach, among which we can mention the research of Bamshadi and Davari-Ardrakani (2017, 2018) and Rafiei and Rezaei (2019) who have studied different Persian word forms according to the Construction Morphology approach.

2. Method, Instruments, and Results

In this study, the polysemy of the derivational suffixes “-ani”, “-ayi” and “-al” has been explained according to the Construction Morphology approach of Booij (2010, 2016) and the (sub)schemas and semantic network of each of these suffixes have been drawn. The research data includes 41 derivational words with the mentioned suffixes, which have been collected from the Persian dictionary of Zansu (Keshani, 1992).

The study data showed that the words containing each of these three derivational suffixes, which differ in terms of semantics and cause polysemy of the mentioned suffixes, are in fact the result of different schemas and subschemas that are different in terms of form and semantics. The words with the suffix “-ani” are placed in the form of a schema network, the lowest level of which includes five different subschemas. Two of these subschemas have a nominal base, two have a prepositional base, and one has an adjectival base. The schema network of the suffix "-al" at its lowest level has four different subschemas that govern words formed with this suffix. In two of these subschemas, the base element is from the present stem of the verb, and in the other two, from the noun and adjective category. Finally, it was determined that at the lowest level of the schema network of the suffix "-ayi", there are only two subschemas, one with a nominal base and the other with an adjectival base. Data analysis showed that, semantically, the placement of each of the aforementioned suffixes in different schemas and subschemas leads to the formation of specific meanings. The suffix "-ani" creates different meanings such as "relationship/conformity with a specific concept", "having a high degree of a specific characteristic", "state", "being in a specific position" and also "position of a body part". The suffix "-al" in its different subschemas has different meanings including "having a specific characteristic", "similarity", "passivity" and "the way to perform an action". The suffix "-ayi" adds two meanings of "state" and "dependence" (especially dependence on a geographical location or a specific person) to its accepting schemas. According to the theory of Construction Morphology, the polysemy of these suffixes cannot be explained at the level of objective words; rather, this polysemy should be considered related to the level of constructional schemas, which are more abstract than the objective words of the language.

دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲

https://jolr.ut.ac.ir/

تحلیل پسوندهای –انی –ایی –ال زبان فارسی بر اساس ساختواژهٔ شناختی

زهرا حسن‌پوران[1] ✉ شهلا شریفی[2]

۱. نویسندهٔ مسئول. گروه زبانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. رایانامه: z_hasanpuran@mail.um.ac.ir

۲. گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. رایانامه: sh-sharifi@um.ac.ir

اطلاعات مقاله | **چکیده**

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۳/۰۵/۰۹

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۹/۱۵

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۹/۲۰

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱۰/۳۰

هدف ما در مقاله حاضر، تحلیل چندمعنایی سه پسوند «انی – ایی و – ال» در زبان فارسی با رویکرد ساختواژهٔ ساختی است. این تحلیل، در چارچوب نظریهٔ ساختواژهٔ ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶) صورت می‌گیرد که ریشه در مکتب زبان‌شناسی‌شناختی و به خصوص نظریهٔ دستور شناختی (لانگاکر، ۲۰۰۸، ۲۰۰۹) دارد. در رویکرد ساختواژهٔ ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶)، واژگان زبان به منزلهٔ «ساخت» هایی هستند که یک مؤلفه مهم در بررسی ساختواژی آنها، معنا است. وندهای اشتقاقی زبان فارسی که شامل پسوند و پیشوند می‌شوند و پرتعداد نیز هستند، ظرفیت خوبی برای افزودن معانی جدید به کل ساخت و ایجاد یک واژهٔ مشتق دارند. داده‌های پژوهش حاضر از فرهنگ فارسی زانسو (کشانی، ۱۳۷۲) استخراج شده‌اند. برای بررسی چندمعنایی این پسوندها، ابتدا طرحواره‌ها و زیر طرحواره‌های ساختی ناظر بر واژه‌های حاوی سه پسوند یادشده را مشخص‌کرده، سپس شبکهٔ چندمعنایی آنها را ترسیم نموده‌ایم. بررسی داده‌های پژوهش نشان‌داد که واژه‌های حاوی هر یک از این سه پسوند اشتقاقی که از لحاظ معنایی با هم تفاوت و موجب چندمعنایی پسوندهای نام‌برده شده‌اند، درواقع حاصل طرحواره‌ها و زیر طرحواره‌های متفاوتی هستند که از لحاظ صوری و معنایی متفاوت‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در پایین‌ترین سطح شبکه طرحواره‌ای پسوند «–انی»، پنج زیر طرحواره متفاوت قرار دارد که دو مورد از آنها دارای پایهٔ اسمی است. دو زیر طرحوارهٔ بعدی پایهٔ حرف اضافه‌ای دارند و در نهایت، زیر طرحوارهٔ آخر دارای پایهٔ صفتی است. در پایین‌ترین سطح شبکه طرحواره‌ای پسوند «–ال»، چهار زیر طرحواره وجود دارد که پایه‌های آنها از مقوله اسم، صفت یا ستاک حال فعل است. این در حالی است که پسوند «–ایی» تنها دو زیر طرحواره دارد که یکی دارای پایهٔ اسمی و دیگری دارای پایهٔ صفتی است. بر اساس نظریهٔ ساختواژهٔ ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶)، چندمعنایی این پسوندها را نمی‌توان در سطح واژه‌های عینی تبیین نمود؛ بلکه این چندمعنایی را باید مربوط به سطح طرحواره‌های ساختی دانست که انتزاعی‌تر از واژه‌های عینی زبان هستند.

واژه‌های کلیدی:
صرف ساختی، پسوند، طرحواره ساختی، اشتقاق، واژه‌سازی.

استناد: حسن‌پوران، زهرا؛ شریفی، شهلا؛ (۱۴۰۳): تحلیل پسوندهای –انی– ایی –ال زبان فارسی بر اساس ساختواژه شناختی: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۹۸-۷۱).

DOI: 10.22059/jolr.2024.380137.666891

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

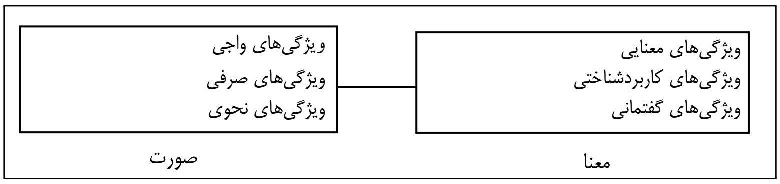
رویکردها و نظریات زبان‌شناختی گوناگونی برای تحلیل واژه‌های اشتقاقی زبان وجود دارد که هر کدام با نگاهی متفاوت به مطالعهٔ جنبه‌هایی از این واژه‌ها می‌پردازند. یکی از نظریه‌های نسبتاً جدیدی که در این زمینه مطرح‌شده نظریهٔ ساختواژه ساختی[۱] (بوی[۲]، ۲۰۱۰، ۲۰۱۶) است که ریشه در مکتب زبان‌شناسی‌شناختی[۳] و به خصوص نظریهٔ دستور شناختی[۴] (لانگاکر[۵]، ۲۰۰۸، ۲۰۰۹) دارد. در هر مکتب، نظریه و یا رویکرد زبان‌شناسی که اجزای زبان را بر پایه شناخت بررسی کند، نحوه فراگیری زبان اول اهمیت فراوانی دارد. در رویکرد شناختی به زبان، قیاس واژگان توسط کودک، منجر به گسترش دایره واژگانی و ساخت واژه‌های جدید می‌گردد و کودک بدین وسیله ساخت و الگوی واژگان اشتقاقی را کشف می‌کند. در رویکرد ساختواژه ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶)، واژگان زبان به منزلهٔ «ساخت[۶]» هایی هستند که مهم‌ترین مؤلفه در بررسی ساختواژی آنها، معنا است. وندهای اشتقاقی زبان فارسی که شامل پسوند و پیشوند می‌شوند و پرتعداد نیز هستند، ظرفیت خوبی برای افزودن معانی جدید به ساخت‌های پایه و ایجاد یک واژهٔ مشتق دارند. در این پژوهش، سه پسوند اشتقاقی «–انی» به‌کاررفته در واژه‌هایی مانند *روحانی* و *طولانی*، «–ایی» مانند *سیرابی* و «–ال» مانند *نهال* و *چنگال* در زبان فارسی طبق رویکرد ساختواژه ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶) بررسی شده‌اند و طرحواره[۷]های ساختی آنان به همراه ساختار شبکه‌ای و رابطه پایگانی[۸] در شبکه‌ها مشخص شده است. پیکرهٔ داده‌های این پژوهش از تعداد ۴۱ واژه مشتقِ دارای پسوندهای «–انی»، «–ایی» و «–ال» تشکیل شده است که از *فرهنگ فارسی زانسو* (۱۳۷۲) جمع‌آوری شده‌اند. انتخاب فرهنگ زانسو (۱۳۷۲) از آن جهت بوده است که بررسی واژگان مختوم به یک حرف یا پسوند را به خصوص برای زبان‌شناسان، سهولت می‌بخشد. در پژوهش حاضر، در پی یافتن پاسخ دو پرسش هستیم: (۱) (زیر) طرحواره‌های ساختی پسوندهای اشتقاقی «–انی»، «–ایی» و «–ال» در زبان فارسی کدام‌اند؟ و (۲) (زیر) طرحواره‌های ساختی هر کدام از این پسوندها چگونه در قالب شبکه‌ای منظم با رابطهٔ سلسله‌مراتبی قرارمی‌گیرند؟ هدف از این پژوهش این است که (زیر) طرحواره‌های ساختی و شبکه معنایی[۹] که این (زیر)

1. Construction Morphology (CM)
2. Booij
3. Cognitive Linguistics
4. Cognitive Grammar
5. Langacker
6. construction
7. schema
8. hierarchiacal
9. semantic network

طرح‌واره‌ها ایجاد می‌کنند، به شکل ملموس ارائه‌شده و رابطه پایگانی در این شبکه مشخص شود.

۲. مبانی نظری

چارچوب نظری پژوهش حاضر، ساختواژه ساختی (بوی، ۲۰۱۰، ۲۰۱۶) است. رویکردی که بوی (۲۰۱۰) در طرح این نظریه ساختواژی اتخاذ کرد، رویکرد شناختی است. در رویکرد شناختی، معنا نقش پررنگی در تحلیل زبان‌شناسی بخش‌های مختلف زبان ایفا می‌کند. در این رویکرد، معنا به عنوان یک اصل کلیدی زبان در نظر گرفته می‌شود که نمود آن در ذهن، زبان و بخش‌های نحو و ساختواژه را می‌سازد؛ یعنی فرافکن معنا از ابتدای هر فرایند شناختی که به ساخت زبان منتهی شود، وجود دارد و همین معنا است که اساس ساخت و تولیدات مختلف زبانی است. با طرح رویکرد زبان‌شناسی‌شناختی، پژوهش‌گران در پی تحلیل و توجیه بخش‌های دستور زبان[1] طبق همین رویکرد برآمدند که در این پژوهش، بخش ساختواژی و به طور خاص، نظریه ساختواژه ساختی (بوی، ۲۰۱۰، ۲۰۱۶) با رویکرد شناختی مورد نظر است. این نظریه اولین بار توسط بوی (۲۰۱۰) معرفی شد. بوی (۲۰۱۸: ۳) سه اصل مهم را در تحلیل ساختواژی خود در نظر می‌گیرد: (۱) ساختواژه ساختی، واژه بنیاد است و نه تکواژ بنیاد؛ (۲) الگوی ساختواژی که در تحلیل استفاده می‌شود «ساخت» است؛ و (۳) میان دستور و واژگان مرز واضح و مشخصی وجود ندارد؛ چراکه اصل تشکیل هردو، معنا است. منظور از «ساخت» در مورد دوم، یک واحد مستقل معنادار است که یک صورت زبانی دارد و یک معنای زبانی. پس «ساخت» به منزله یک جفت صورت–معنا است که بخش معنا اثر مهمی در بخش صورت دارد (گلدبرگ[2]، ۱۹۹۵: ۴). طبق نظر بوی (۲۰۱۶)، بخش صورت در ساختواژه ساختی، حامل ویژگی‌های نحوی- ساختواژی و واجی است؛ یعنی طبقه هر واژه و طبقه پایه‌ای که واژه از آن مشتق شده، به علاوه تلفظ آن در بخش صورتِ «ساخت» نمود می‌یابد. برای مثال در واژه «بارانی»، طبقه واژه که صفت است همراه با طبقه پایه آنکه اسم است در بخش صورت نمود می‌یابند؛ به علاوه، تلفظ واژه که /barani/ است نیز در همین بخش ضبط می‌گردد.



شکل ۱. ساخت و دو بخش معنایی و صوری آن (بوی، ۲۰۱۶: ۴۲۷)

1. language grammar components
2. Goldberg

بخش معنا در «ساخت»، حاوی اطلاعات و ویژگی‌های معنایی، کاربردشناختی و گفتمانی است و در کل، ویژگی‌ها و اطلاعاتی که به بافت مربوط است در این بخش ذخیره می‌گردد. بدین ترتیب، واحد تحلیل در نظریه ساختواژه ساختی، «ساخت» یا همان جفت صورت–معنا می‌باشد. واژه عینی‌ای که در زبان وجود دارد نیز «برساخت[1]» نامیده می‌شود. شکل ۱ یک ساخت و دو بخش صورت و معنای آن را نشان می‌دهد.

یک مفهوم مهم دیگر در نظریه ساختواژه ساختی، مفهوم «طرحواره» است. در این نظریه، «طرحواره» ابزاری است که رابطه بین صورت و معنا را به شکل یک الگو نشان می‌دهد. برای واژه‌های عینی زبان می‌توان طرحواره نوشت. الگوی کلی یک طرحواره در نظریه ساختواژه ساختی به‌صورت عبارت a است:

a. $\langle [X_{Ai}\ Y_{Bj}]_{Ck} \leftrightarrow [SEM_{ij}]_{k} \rangle$

سمت چپ طرحواره a مختص بخش صوریِ ساخت و سمت راست آن مختص بخش معناییِ ساخت است. ↔ رابطه و ارتباط دوسویه بخش صورت و معنا را نشان می‌دهد. خوانش بخش صوری به این صورت است: عنصر X با نمایه i و از مقوله A قبل از عنصر Y با نمایه j و از مقوله B قرارگرفته و ساختی با نمایه k و از مقوله C را به دست می‌دهد. در سمت راست طرحواره بالا، SEM با نمایه ij قرارگرفته است؛ یعنی معنای دو عنصر با نمایه‌های i و j. حاصل بخش معنایی مانند حاصل بخش صوری با همان نمایه (k) نشان داده می‌شود.

برای روشن شدن موضوع، دو بخش معنایی و صوریِ طرحواره برساخت «هواپیما» را در عبارت b در نظر بگیرید:

b. ⟨[هوا$_{Ni}$ پیما$_{Vj}$]$_{Nk}$ ↔ [ابزاری که با آن عمل پیمودن در هوا را انجام می‌دهند]$_{Nk}$⟩

در عبارت b «هوا» از مقوله اسم (N) قبل از «پیما» از مقوله فعل (V) قرارگرفته و برساخت «هواپیما» را از مقوله اسم ایجاد کرده است. این ساخت، معنای «ابزاری که با آن عمل پیمودن در هوا را انجام می‌دهند» را به دست می‌دهد. نمایه حاصل بخش معنایی مانند حاصل بخش صوری همچنان k است و این حاصلِ معنا، از مقوله اسم است.

در نظریه ساختواژه ساختی، نظر بر این است که وقتی اهل زبان در معرض برساخت‌ها قرار می‌گیرند، ساخت را تشخیص داده و آن را همراه با برساخت در ذهن خود ذخیره می‌کنند؛ پس ما به عنوان سخنگویان زبان، هم ساخت و هم برساخت را در ذهن خود داریم. برای مثال، کودک با برخورد با برساخت‌های «هواپیما، کوه‌پیما، راه‌پیما»، ساخت آن‌ها را به صورت جفت صورت–معنا تشخیص داده و طرحواره آن‌ها به صورت عبارت c در ذهنش ثبت می‌گردد:

c. ⟨[X_{Ni} پیما$_{Vj}$]$_{Nk}$ ↔ [کسی یا چیزی که عمل پیمودنِ SEM_i را انجام می‌دهد]$_{Nk}$⟩

1. construct

چیزی که در ذهن کودک مانع از قرار دادن هر عنصری از مقوله اسم در جایگاه X می‌شود، مؤلفه «قابل پیمایش بودن» در معنای عنصر X است. همان‌طور که در بخش معنایی ط در نظر گرفتن رح‌واره بالا نشان داده شده است، SEM_i باید بتواند «پیمایش» شود؛ بنابراین اسم‌های «خودکار، کتاب، لیوان» نمی‌توانند جایگاه X را پر کنند. به همین دلیل است که در زبان فارسی، برساخت‌های «خودکار پیما، کتاب پیما، لیوان پیما» وجود ندارد. حال کودک می‌تواند هر اسمی را که «پیمایش» شود را در طرح‌واره c در جایگاه X قرار داده و برساخت بسازد. از این رو، بوی (۲۰۱۳: ۲۵۶) طرح‌واره‌ها را بخش زایای زبان می‌داند.

هر طرح‌واره می‌تواند شامل «زیر طرح‌واره» هایی باشد. زیر طرح‌واره از طرح‌واره مشتق‌شده و از آن عینی‌تر است؛ اما تا رسیدن به برساخت که واژه عینی زبان است، فاصله دارد. برای مثال طرح‌واره‌ای که برای برساخت‌های «هواپیما، کوه‌پیما، راه‌پیما» نوشتیم را دوباره در نظر بگیرید:

c. $<[X_{Ni}$ پیما$_{Vj}]_{Nk} \leftrightarrow$ [کسی یا چیزی که عمل پیمودنِ SEM_i را انجام می‌دهد]$_{Nk}>$ این

طرح‌واره، خود می‌تواند زیر طرح‌واره‌ای برای ساخت d باشد:

d. $<[X_{Ni}\ Y_{Vj}]_{Nk} \leftrightarrow [SEM_{ij}]_{Nk}>$

طرح‌واره d بسیار از زیر طرح‌واره c انتزاعی‌تر است. می‌توان گفت در کل، زیر طرح‌واره‌ها از طرح‌واره‌ها عینی‌تر بوده و به ساختِ برساخت نزدیک‌تر هستند. شکل ۲ می‌تواند رابطه شبکه‌ای بین طرح‌واره و زیر طرح‌واره را نشان دهد.

$<[X_{Ai}\ Y_{Bj}]_{Ck} \leftrightarrow [SEM_{ij}]_{Ck}>$

$<[X_{Ni}\ Y_{Vj}]_{Nk} \leftrightarrow [SEM_{ij}]_{Nk}>$

$<[X_{Ni}$ پیما$_{Vj}]_{Nk} \leftrightarrow$ [کسی یا چیزی که عمل پیمودنِ SEM_i را انجام می‌دهد]$_{Nk}>$

$<[$هوا$_{Ni}$ پیما$_{Vj}]_{Nk} \leftrightarrow$ [ابزاری که با آن عمل پیمودن در هوا را انجام می‌دهند]$_{Nk}>$

شکل ۲. ساختار شبکه‌ای طرح‌واره «هواپیما» در فارسی

همان‌طور که مشاهده می‌شود، رابطه پایگانی در شبکه طرح‌واره‌ای شکل ۲ به‌خوبی مشخص است. منظور از رابطه پایگانی، رابطه‌ای است که بین هر طرح‌واره و زیر طرح (ها) ی آن برقرار است. در شبکه پایگانی شکل ۲، هر چه به سمت پایین برویم، به تولید برساخت «هواپیما»

نزدیک‌تر می‌شویم. در شکل ۲، طرحواره اول (بالاترین طرحواره) بسیار انتزاعی است؛ به‌گونه‌ای که نه خود عناصر X و Y و نه مقوله‌های A و B و C مشخص نیستند. در زیر طرحواره بلافصل آن (زیر طرحواره اول)، A، B و C با مقوله‌های اسم، فعل و اسم پر شده است و این زیر طرحواره نسبت به طرحواره اول، عینی‌تر است. در زیر طرحواره دوم، عنصر Y با «پیما» پرشده و به جای SEM_j نیز، معنای آن نگاشته شده است. در نهایت در زیر طرحواره سوم که از همه عینی‌تر است، عنصر X و SEM_i نیز مشخص شده‌اند و این زیر طرحواره می‌تواند ساخت «هواپیما» را به دست دهد. ساخت «هواپیما» که حاصل از زیر طرحواره سوم است، وارد زبان شده و برساخت «هواپیما» نامیده می‌گردد. در این مثال، زایایی طرحواره‌ها و ترتیبی که در ساختواژه ساختی وجود دارد، به وضوح مشخص است. ترتیبی که در نظریه ساختواژه ساختی در نظر گرفته می‌شود، مطابق با روند شناختی ذهن در شناسایی برساخت‌ها است.

۳. پیشینۀ پژوهش

پژوهش‌های متعددی در زمینه بررسی پسوندهای زبان‌های مختلف با رویکرد ساختواژه ساختی صورت گرفته که در این مقاله، ابتدا به ذکر چند نمونه از تحقیقات ایرانی و سپس غیر ایرانی بسنده می‌شود.

بامشادی و داوری اردکانی (۱۳۹۶) در پژوهشی پسوند «ار» فارسی را طبق نظریه ساختواژه ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶) بررسی کرده‌اند. پیکره این پژوهش را ۳۸ واژه مشتق دارای ساخت [X–ار] تشکیل داده است. پژوهش‌گران، پنج زیر طرحواره[1] برای واژگان مشتق دارای ساخت مذکور ارائه کرده و مدعی شده‌اند با اضافه شدن این پسوند به اسم و ستاک گذشته افعال، قلمروهای شناختی فرایند، کنشگری، نمود و رابطه بازنمایی می‌شود. از دیگر نتایج این تحقیق می‌توان اشاره کرد که زیر طرحواره‌های این ساخت، به طور قابل توجهی حاصل فرایند «بریافت[2]» بوده‌اند و معانی محصولات این زیر طرحواره‌ها از نوع فاعلی، مصدری و مفعولی است.

یکی از پربسامدترین پسوندهای زبان فارسی، پسوند «ی» است که بامشادی و قطره (۱۳۹۶) به بررسی آن با رویکرد صرف ساختی پرداخته‌اند. در این پژوهش، ۳۸ معنای مختلف برای این پسوند ضبط‌شده است و نگارندگان، چندمعنایی آن را طبق چارچوب ذکرشده بررسی کرده‌اند. پیکره این پژوهش برای مشخص کردن این معانی، ۸ هزار واژه مشتق و مرکب فارسی بوده است. بامشادی و قطره (۱۳۹۶) رابطه پایگانی در طرحواره‌ها و زیر طرحواره‌های آن را نیز مشخص کرده‌اند. در این پژوهش، چندمعنایی پایگانی این پسوند فارسی نیز به‌خوبی تفسیر شده است.

1. subschema
2. construal

بامشادی و داوری اردکانی (۱۳۹۷) در پژوهشی دیگر پسوند «گار» را از منظر ساختواژه ساختی بررسی کرده و طرح‌واره‌های ساختی آن را در قالب شبکه طرح‌واره‌ای نشان داده‌اند. در این پژوهش، ۲۹ واژه مشتق دارای ساخت [x-گار] مورد تحلیل قرارگرفته است. پژوهش‌گران ۶ زیر طرح‌واره ساختی برای ساخت ذکرشده مطرح کرده و عنوان داشته‌اند قلمروهای شناختی کنشگری، جهت و رابطه در این زیر طرح‌واره‌ها نمود داشته‌اند. محصول زیر طرح‌واره‌ها نیز از مقوله اسم و صفت است. همچنین زیر طرح‌واره‌های پسوند «گار» به طور چشمگیری حاصل فرایندهای شناختی «بریافت» و «مقوله‌بندی[1]» است.

پسوند اشتقاقی «- انه» نیز توسط بامشادی و همکاران (۱۳۹۷) طبق رویکرد ساختواژه ساختی بررسی شده است. پیکره این پژوهش، ۹۴۴ واژه اشتقاقی حاوی این پسوند بوده است و طبق نتایج تحقیق، ساخت‌های ساخته‌شده با این پسوند اشتقاقی با ۱۲ زیر طرح‌واره ساختی توجیه می‌شوند. محصول این ۱۲ زیر طرح‌واره، از مقوله‌های اسم، صفت و قید است. نویسندگان همچنین مدعی شده‌اند که محصول این ساخت عمدتاً از نوع مقوله صفت است و تعداد کمتری از واژگان ساخته‌شده با این پسوند فارسی، در زبان نقش قید به خود می‌گیرند.

عظیم دخت و همکاران (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود طبق رویکرد صرف ساختی، به بررسی ساخت [X- یاب] پرداختند و معانی مختلف واژه‌های مرکبی که پسوند «یاب» در آنان استفاده شده است را ارزیابی کردند. در این پژوهش از پیکره‌های هم‌زمانی و درزمانی استفاده‌شده و طبق نتایج آن، واژه‌های مرکب دارای این پسوند از مقوله صفت و اسم می‌باشند. همچنین، ستاک حال «یاب» به واژه‌های مرکب منتهی به خود، معنای ویژگی شخص/شیء عامل، ابزار و شخص عامل را القا می‌کند. طبق بررسی درزمانی پیکره این پژوهش، فرایند حذف موصوف و ترجمه قرضی واژه‌ها از زبان انگلیسی به فارسی منجر به بسط معنایی ویژگی شخص/شیء عامل به ابزار و عامل شده است. در این پژوهش، ساخت [X-یاب] دارای معنای سرنمونی «ویژگی متمایزکننده هستاری مرتبط با مفهوم یافتن و جزء اول» است. زیر طرح‌واره بعدی این ساخت به معنی «شخص انجام دهندهٔ عمل یافتن در ارتباط با مفهوم جزء اول» است که فرایند حذف موصوف «شخص» منجر به ایجاد آن شده است. حذف موصوف «دستگاه/نرم‌افزار» نیز منجر به ایجاد زیر طرح‌واره بعدی به معنی «شیء انجام‌دهندهٔ عمل یافتن در ارتباط با مفهوم جزء اول» شده است.

همچنین بامشادی و همکاران (۱۳۹۸) پسوندهای «-ین» و «-ینه» را در ساخت‌های [X-ین] و [X-ینه] بررسی کرده‌اند. چارچوب اتخاذشده در این پژوهش ساختواژه ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶) بوده است. پیکره این پژوهش را ۷۱ واژه مشتق دارای ساخت [X-ین] و ۵۹ واژه مشتق

---

1. categorization

دارای ساخت [X–ینه] تشکیل داده است. طبق نظر نویسندگان، طرحواره‌های ساخت‌های ذکرشده تنوع چشمگیری دارند؛ چراکه پسوند «ین» خود دارای ۷ زیر طرحواره ساختی و محصولاتی از مقوله صفت است؛ پسوند «ینه» نیز ۹ زیر طرحواره ساختی و محصولاتی از مقوله اسم و صفت را تشکیل می‌دهد.

رفیعی و رضایی (۱۳۹۸) پسوند «گر» را با رویکرد ساختواژه ساختی و در پیکره‌ای از ۱۲۴ واژه مشتق دارای ساخت [X–گر] تحلیل کرده‌اند. پژوهش‌گران با مشخص کردن مقوله‌بندی معانی واژگان پیکره، به رسم زیر طرحواره‌های ساختی ساخت مذکور پرداخته‌اند. به ادعای رفیعی و رضایی (۱۳۹۸)، معنای سرنمون طرحواره ساخت [X–گر]، «عامل انسانی انجام مداوم و متمایز عمل مرتبط با مفهوم پایه» است.

از میان تحقیقات غیر ایرانی نیز می‌توان به آرکودیا[1] (۲۰۱۱) اشاره کرد. در این پژوهش، چندمعنایی پسوند «bā» در زبان ماندارین طبق رویکرد ساختواژه ساختی بررسی‌شده است. همچنین در همین پژوهش، پسوند «vi» در زبان ایوه نیز تحلیل‌شده و نویسنده به مقایسه چندمعنایی این دو در همین چارچوب پرداخته است.همچنین بوی (۲۰۰۹) با چارچوب ساخت‌بنیاد، گروه «صفت + اسم» را در زبان یونانی نو و هلندی به طور مفصل بررسی‌کرده و نشان داده است که چطور این چارچوب می‌تواند ویژگی‌های گوناگون این گروه را توجیه کند.

بوی و هونینگ[2] (۲۰۱۴) نیز به تعریف «وندواره[3]» و «اصطلاحات ساختی» پرداخته‌اند و در پژوهش خود، تأثیر این دو را در چارچوب ساختواژه ساختی تحلیل کرده‌اند. نویسندگان در این تحلیل، به تفاوت وندواره و وند پرداخته‌اند و اصطلاحات ساختی را با توجه به زیر طرحواره‌های ترکیب در زبان هلندی تعریف کرده‌اند.

۴. روش‌شناسی

در این پژوهش، به تبیین چندمعنایی پسوندهای اشتقاقی «–انی»، «–ایی» و «–ال» طبق رویکرد ساختواژه ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶) و رسم (زیر) طرحواره‌ها و شبکه معنایی هر یک از پسوندهای منتخب در این پژوهش می‌پردازیم. داده‌های پژوهش، شامل تعداد ۴۱ واژه مشتق مختوم به پسوندهای اشتقاقی «–انی»، «–ایی» و «–ال» است که با بررسی *فرهنگ فارسی زانسو* (۱۳۷۲) به دست آمد.

۵. تحلیل داده‌ها

در این بخش ابتدا واژه‌های اشتقاقی مختوم به پسوند «–انی» و سپس «–ایی» و «–ال» مطابق با رویکرد ساختواژه ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶) بررسی خواهد شد.

1.Arcodia
2. Booij & Huning
3. affixoid

داده‌های مربوط به پسوند اشتقاقی «-انی»، تعداد ۲۲ واژه مشتق است که با بررسی *فرهنگ فارسی زانسو* (۱۳۷۲) به دست آمد. بررسی این داده‌ها طبق رویکرد ساختواژه ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶) نشان می‌دهد که طرحواره ساخت واژگان اشتقاقی دارای پسوند «-انی»، شامل سه زیر طرحواره اصلی است که پایه‌ای را که این پسوند می‌تواند به آن اضافه شود مشخص می‌کند. این سه زیر طرحواره با اضافه شدن پسوند «-انی» به سه پایه اسم، صفت و حرف اضافه تشکیل می‌شوند. اضافه شدن این پسوند به پایه اسمی، ساختی از مقوله صفت است که در واژه‌هایی مانند *روحانی* و *ربانی* مشهود است. این زیر طرحواره صفتی، خود شامل دو زیر طرحواره است. همین‌طور، اضافه شدن پسوند «-انی» به پایه صفتی، ساختی از مقوله اسم را تشکیل می‌دهد که در واژه *زندگانی* مشهود است؛ اضافه شدن این پسوند به پایه حرف اضافه نیز ساختی از مقوله صفت (مانند *تحتانی*) و یا اسم (مانند *پیشانی*) است؛ یعنی این زیر طرحواره، خود شامل دو زیر طرحواره جانبی است. در ادامه به تبیین کامل (زیر) طرحواره‌های پسوند اشتقاقی «-انی» با بیان دقیق جفت صورت-معنای آن می‌پردازیم.

۵-۱. طرحواره پسوند «-انی»

عبارت A، طرحواره ساختی پسوند اشتقاقی «-انی» را نشان می‌دهد:

A. $<[[a]_{Xi} -ɑni]_{Yj}>$

طبق این طرحواره، پسوند «-انی» می‌تواند به هر پایه‌ای از مقوله X اضافه شود. این طرحواره، درجه انتزاع بالایی دارد؛ چراکه هنوز مقوله پایه (a) مشخص نیست و در این سطح a می‌تواند هر پایه‌ای با هر مقوله‌ای را در برگیرد. همچنین، مقوله ساخت حاصل از این طرحواره (Y) نیز مشخص نیست. اساساً تمام برساخت‌های دارای پسوند «-انی» در این طرحواره جای می‌گیرند. طبق بررسی پیکره پژوهش، طرحواره فوق شامل سه زیر طرحواره با پایه اسم، صفت و حرف اضافه است که زیر طرحواره با پایه اسم، تعداد بیشتری از ۲۲ واژه مشتق داده پژوهش را در برمی‌گیرد. تعداد ۱۷ واژه از واژگان پیکره با زیر طرحواره با پایه اسم ساخته می‌شود و زیر طرحواره با پایه صفتِ این پسوند، تنها در ساخت دو واژه در پیکره دخالت دارد؛ همچنین، تعداد سه واژه در پیکره نیز توسط زیر طرحواره با پایه حرف اضافه تولید می‌شوند. در ادامه به تبیین هر یک از این سه زیر طرحواره می‌پردازیم.

۵-۱-۱. زیر طرحواره پسوند «-انی» با پایه اسم

در زیر طرحواره پسوند «-انی» با پایه اسم، با اضافه شدن این پسوند به یک پایه اسمی، ساختی از جنس صفت تشکیل می‌شود. عبارت A.1، این زیر طرحواره را نشان می‌دهد.

A.1. $<[[a]_{Ni} -ɑni]_{Aj}>$

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در این زیر طرحواره، مقوله پایه a از جنس اسم است؛ اما خروجی این زیر طرحواره، ساختی از مقولهٔ صفت است. طبق رابطه پایگانی، درجه انتزاع این زیر طرحواره از طرحواره آن (یعنی A) کمتر است؛ اما همچنان، هر پایه‌ای از مقوله اسم می‌تواند در

جایگاه a قرار گیرد. به همین دلیل، هر ساخت خروجی این زیر طرحواره، در برساخت‌های زبان فارسی موجود نیست و این زیر طرحواره، خود زیر طرحواره‌های دیگری را می‌طلبد که برساخت‌های صفتی حاوی پسوند اشتقاقی «–انی» در زبان فارسی را توجیه کند. در ادامه به تبیین دو زیر طرحواره‌ی A.1 می‌پردازیم.

زیر طرحواره نخست A.1 در ساخت‌هایی مانند «جسمانی» و «همگانی» دخالت دارد. این زیر طرحواره که آن را A.1.1 می‌نامیم، به صورت زیر بازنمایی می‌شود:

A.1.1. <$[[a]_{Ni}$ -ɑni$]_{Aj}$ ↔ [ویژگی کسی/چیزی که مرتبط با/ منطبق برSEM_i است]$_{Aj}$>

در این زیر طرحواره، اسامی ملموس و انتزاعی می‌توانند در جایگاه a قرار گیرند تا با اضافه شدن پسوند «–انی» به آن، ساختی با معنای «ویژگی کسی/چیزی که مرتبط با/ منطبق بر SEM_i است»، به دست آید. برای مثال واژهٔ «جسمانی» را در نظر بگیرید. الگوی زیر، زیر طرحواره این ساخت را نشان می‌دهد:

<$[[$جسم$]_{Ni}$ -ɑni$]_{Aj}$ ↔ [ویژگی چیزی که مرتبط با جسم است]$_{Aj}$>

در این زیر طرحواره، «جسم» که اسمی ملموس است، در جایگاه پایه (a) قرارگرفته و با اضافه شدن پسوند «–انی» به آن، یک ساخت صفتی با معنای «ویژگی چیزی که مرتبط با جسم است» را به دست می‌دهد. این زیر طرحواره حاوی هیچ درجه‌ای از انتزاع نیست و اکنون، ساخت حاصل از آن وارد زبان شده و برساخت «جسمانی» را تشکیل می‌دهد.

در بررسی پیکره پژوهش، برساخت‌های «جسمانی، حقانی، دیدگانی، ربانی، روحانی، صمدانی، عقلانی، نفسانی، وحیانی، خسروانی و عصبانی» با زیر طرحواره A.1.1 تولید می‌شوند و این زیر طرحواره زایا است. نکته مهم اینکه به دلایل آوایی، یک واج میانجی می‌تواند بین پایه اسمی و پسوند «–انی» قرار بگیرد؛ مانند ساخت «دیدگانی» که تحلیل آوایی آن از موضوع این مقاله خارج است.

زیر طرحواره دومِ A.1 که ساخت‌هایی مانند «چراغانی» از آن حاصل می‌شود را در الگوی A.1.2 مشاهده می‌کنید.

A.1.2. <$[[a]_{(N\text{-}thing)i}$ -ɑni$]_{Aj}$ ↔ [دارای SEM_i زیاد]$_{Aj}$>

در این زیر طرحواره، اسم‌هایی می‌تواند جایگاه پایه (a) را پر کند که یک «چیز» باشد. طبق پیکره پژوهش، شش ساختِ «چراغانی، شهوانی، طولانی، ظلمانی، عضلانی، نورانی»، با زیر طرحواره A.1.2 به دست می‌آیند که پایه همگی آنها، یک «چیز» است. در زیر به عنوان نمونه، زیر طرحواره ساختِ «نورانی» را بررسی می‌کنیم:

<$[[$نور$]_{(N\text{-}thing)i}$ -ɑni$]_{Aj}$ ↔ [دارای نور زیاد]$_{Aj}$>

همان‌طور که مشاهده می‌کنید، در قسمت صوریِ زیر طرحواره بالا، اسمِ «نور» در جایگاه پایه اسمی با نمایه i قرارگرفته و بعد از آن پسوند «–انی» آمده است. حاصل این قسمت، یک

صفت است که معنای آن در قسمت معنایی زیر طرحواره ذکرشده است. حال به دلیل عدم انتزاعِ زیر طرحواره ساختِ «نورانی»، برساخت «نورانی» وارد زبان فارسی می‌گردد.

۵-۱-۲. زیر طرحواره پسوند «-انی» با پایه صفت

این زیر طرحواره، با اضافه کردن یک صفت به پسوند «-انی»، تشکیل یک اسم را می‌دهد. زیر طرحواره پسوند «-انی» با پایه صفت را در زیر مشاهده می‌کنید:

A.2. <[[a]$_{Ai}$ -ɑni]$_{Nj}$ ↔ [حالت/وضعیت SEM$_i$ بودن]$_{Nj}$>

در این زیر طرحواره، یک صفت در جایگاه پایه (a) قرارگرفته و ساختی از مقوله اسم و با معنای «حالت/وضعیت SEM$_i$ بودن» را به دست می‌دهد.

در بررسی پیکره پژوهش، دو ساخت «آبادانی» و «زندگانی» که از مقوله اسم هستند، توسط این زیر طرحواره تولید می‌شوند. در این قسمت به‌عنوان مثال، ساخت «آبادانی» را بررسی می‌کنیم. زیر طرحواره این ساخت به صورت زیر بازنمایی می‌شود:

<[[آباد]$_{Ai}$ -ɑni]$_{Nj}$ ↔ [حالت/وضعیت آبادبودن]$_{Nj}$>

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در زیر طرحواره بالا، صفتِ «آباد» در جایگاه پایه قرارگرفته و بعد از آن، پسوند اشتقاقی «-انی» آمده است. حاصل قسمت صوری این زیر طرحواره، یک ساخت اشتقاقی از جنس اسم است. در قسمت معناییِ زیر طرحواره نیز، معنای «حالت/وضعیت آباد بودن» برای آن درج شده است. بدین ترتیب، برساختِ «آبادانی» وارد زبان شده و کاربرد خود را به عنوان اسم، پیدا می‌کند.

در اینجا لازم است که به برساختِ «آبادانی» از مقوله صفت و با معنای «کسی/چیزی که منصوب به شهر آبادان است»، اشاره کوتاهی کنیم. ساخت «آبادانی» با معنی فوق‌الذکر، توسط پسوند اشتقاقی «-انی» تولید نمی‌شود؛ بلکه، اضافه شدن پسوند «ی» که آن را «-ی نسبت» می‌نامیم، به ساختِ «آبادان»، در ساخت «آبادانی» دخالت دارد. در ساخت «آبادان» نیز، پسوندِ جمعِ فارسیِ «ان» به صفت «آباد» اضافه می‌گردد. این ساخت اساساً در طرحواره پسوند اشتقاقی «-انی» جای نمی‌گیرد و زیر طرحواره آن، به صورت زیر بازنمایی می‌شود:

<[[ɑbɑd]$_{Ai}$ -ɑn$_{(Plural)j}$ –i$_{(Relative)k}$]$_{Al}$ ↔ [کسی/چیزی که منصوب به شهر آبادان است]$_{Al}$>

در اینجا، از ذکر رابطه پایگانیِ این زیر طرحواره با (زیر) طرحواره‌ای که خود از آن مشتق‌شده، خودداری می‌گردد.

۵-۱-۳. زیر طرحواره پسوند «-انی» با پایه حرف اضافه

در این قسمت، به زیر طرحواره سوم پسوند اشتقاقی «-انی» می‌پردازیم. این زیر طرحواره که در ساخت سه واژه از پیکره پژوهش دخالت دارد، از اضافه شدن یک پایه حرف اضافه به پسوند «-انی» تشکیل می‌شود؛ اما تفاوت آن با دو زیر طرحواره قبل (A.1 و A.2) این است که برخلاف دو زیر طرحواره قبلی، هنوز در این مرحله از رابطه پایگانی، مقوله ساختِ حاصل از زیر طرحواره

مشخص نیست؛ چراکه اساساً، زیر طرحواره پسوند «–انی» با پایه حرف اضافه، قادر است دو ساخت مختلف از مقوله صفت و اسم را به دست دهد. به همین دلیل، این زیر طرحواره، خود شامل دو زیر طرحواره است. ابتدا به زیر طرحواره پسوند «–انی» با پایه حرف اضافه اشاره می‌کنیم. این زیر طرحواره به شکل زیر بازنمایی می‌شود:

A.3. <[[a]$_{Pi}$ -ɑni]$_{Xj}$>

در این زیر طرحواره، پایه‌ای (a) از جنس حرف اضافه، در کنار پسوند اشتقاقی «–انی» قرار می‌گیرد؛ اما هنوز در این مرحله، جنس ساختِ حاصل از بخش صوریِ زیر طرحواره، مشخص نیست. X نشان‌دهنده عدمِ مشخص‌بودگیِ مقوله این ساخت است؛ لذا هنوز بخش معناییِ این زیر طرحواره نیز مشخص نیست. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، هنوز این زیر طرحواره درجه انتزاعی بالایی دارد و لازم است تا زیر طرحواره (ها) ی دیگری برای آن مشخص شوند. در ادامه، به تبیین دو زیر طرحواره برای A.3 می‌پردازیم.

زیر طرحواره نخستی که از A.3 مشتق می‌شود، حاصل پیوند یک پایه از جنس حرف اضافه با پسوند «–انی» است که ساختی از جنس صفت را به دست می‌دهد. نکته مهم اینکه این حرف اضافه باید یک حرف اضافه مکانی باشد. به این زیر طرحواره توجه کنید:

A.3.1. <[[a]$_{(P\text{-}loc)i}$ -ɑni]$_{Aj}$ ↔ [SEM$_i$ قرارگرفته در جایگاه/موقعیت]$_{Aj}$>

در بررسی پیکره پژوهش، دو ساختِ «تحتانی» و «فوقانی» توسط این زیر طرحواره حاصل می‌شوند. در اینجا لازم به توضیح است که حروف اضافه مکانی، حروفی هستند که برای توصیف موقعیت مکانی یک شئ در ارتباط با شئ دیگر به کار می‌روند (رتزشمیت[1]، ۱۹۸۸: ۱). این حروف بیانگر موقعیت دو یا چند چیز نسبت به هم است و روابط معنایی آن را مشخص می‌کند. با توجه به گسترش شبکه معنایی «تحت» و «فوق»، به نظر می‌رسد که این دو واژه، علاوه بر حفظ نقش قیدی و صفتی و کاربرد اسم مکان، دارای کاربرد حرف اضافه‌ای نیز هستند. برای مثال در عبارت «تحت همه این شرایط» می‌توان «تحت» را با «با» و یا حرف اضافه مکانی «زیر» جایگزین کرد. به هر حال در پژوهش پیش رو، کاربرد حرف اضافه‌ای «تحت» و «فوق» مد نظر بوده است. در زیر طرحواره A.3.1، تنها پایه‌های حرف اضافه‌ای در جایگاه a قرار می‌گیرند که نشان‌دهنده موقعیت (location) باشند؛ مانند پایه‌های «تحت» و «فوق». هر یک این دو پایه که نشان‌دهنده موقعیت چیزی یا کسی هستند، قبل از پسوند «–انی» قرارگرفته و یک صفت اشتقاقی با معنای «قرارگرفته در موقعیت/جایگاه SEM$_i$» را می‌سازند. در این قسمت برای نمونه، ساخت «تحتانی» را بررسی می‌کنیم. زیر طرحواره این ساخت، به شکل زیر بازنمایی می‌شود:

<[[تحت]$_{(P\text{-}loc)i}$ -ɑni]$_{Aj}$ ↔ [قرارگرفته در موقعیت/جایگاهِ تحت]$_{Aj}$>

1. Retz-Schmidt

برساختِ «تحتانی» حاصل از این زیر طرحواره کاملاً غیر انتزاعی است و وارد زبان می‌شود. در این قسمت ممکن است این ایراد مطرح شود که چرا بقیه حروف اضافه نشان‌دهنده موقعیت، مانند «زیر» و «بالا» در جایگاه پایه اسمی (a) قرار نمی‌گیرند و اساساً طرحواره‌های ساختی برای توجیه ساختواژه کفایت نمی‌کنند. پاسخ به این ایراد این است که در ساختواژه ساختی، الگوی شناختی ذهن مد نظر است. طبق روند شناخت در یادگیری هر زبان بشری، کودک ابتدا با «برساخت» های زبان برخورد پیدا می‌کند و سپس از قیاس آنها، طرحواره را تشخیص می‌دهد. به همین دلیل است که اساساً پایه حرف اضافه‌ای «زیر» وارد زیر طرحواره A.3.1 نمی‌شود؛ چراکه قبل از آن، ساخت «زیرانی» وارد زبان نشده است. این پاسخ، در مورد عدم ورود هر پایه‌ای به طرحواره‌های مختلف صدق می‌کند. موضوع مهم همان است که مغز بشر، ابتدا برساخت را می‌آموزد و سپس ساختِ آن را تشخیص می‌دهد و نه برعکس.

حاصلِ زیر طرحواره دومی که از A.3 مشتق می‌شود، ساختی از مقوله اسم است و تنها در ساختِ اسمِ «پیشانی» در پیکره دخالت دارد. این زیر طرحواره به صورت زیر بازنمایی می‌شود:

A.3.2. <[[a]$_{Pi}$ -ɑni]$_{Nj}$ ↔ [عضوی از بدن که در موقعیت SEM$_{i}$ قرارگرفته است]$_{Nj}$>

انتزاع این زیر طرحواره، با پر کردن جایگاه a با یک حرف اضافه بدین صورت مرتفع می‌شود: قرار گرفتن این حرف اضافه در کنار پسوند «–انی»، باید حتماً به نحوی معنای «عضوی از بدن» را بازنمایی کند؛ یعنی معنای عضوی از بدن را بدهد که در جایگاه SEM$_{i}$ قرارگرفته باشد. طبق پیکره پژوهش، ساخت «پیشانی» توسط این زیر طرحواره حاصل می‌شود که در این قسمت به بازنمایی ملموس آن می‌پردازیم:

<[[پیش]$_{Pi}$ -ɑni]$_{Nj}$ ↔ [عضوی از بدن که در موقعیت پیش قرارگرفته است]$_{Nj}$>

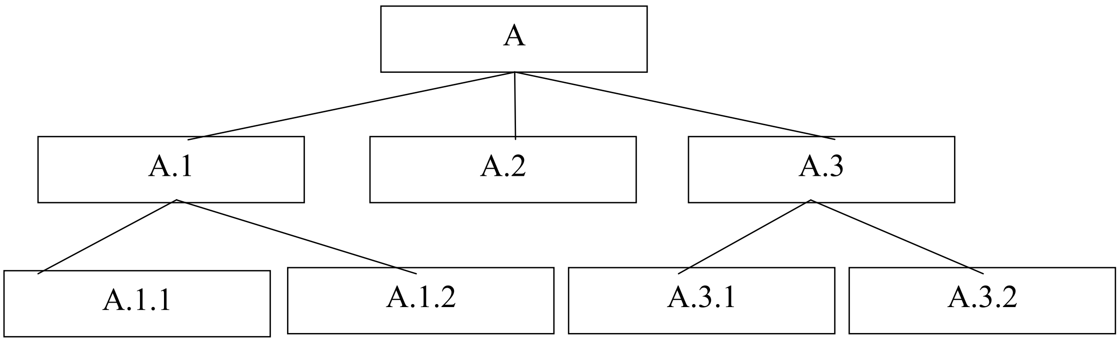
همان‌گونه که مشاهده می‌شود، زیر طرحواره بالا حاوی هیچ درجه‌ای از انتزاع نیست و اکنون، ساخت «پیشانی» که حاصل آن است، وارد زبان شده و برساختِ «پیشانی» نام می‌گیرد.

تا این مرحله، طرحواره پسوند «–انی» که آن را A نامیدیم، به همراه سه زیر طرحواره خود معرفی شدند: (۱) زیر طرحواره A.1 که در آن یک اسم در جایگاه پایه قرارمی‌گیرد و خروجی آن یک صفت است؛ این زیر طرحواره زایا است و خود شامل دو زیر طرحواره A.1.1 و A.1.2 می‌شود؛ (۲) زیر طرحواره A.2 که در آن یک صفت در جایگاه پایه قرارمی‌گیرد و خروجی آن یک ساختِ اسمی است؛ و (۳) زیر طرحواره A.3 که در آن یک حرف اضافه در جایگاه پایه قرارمی‌گیرد و خروجی آن یا از نوع صفتی است (زیر طرحواره A.3.1) و یا از نوع اسمی (زیر طرحواره A.3.2). جدول ۱، (زیر) طرحواره‌های ساختیِ پسوند اشتقاقی «–انی» در زبان فارسی را به همراه ساخت‌های خروجی آنکه از پیکره تحقیق به دست آمده‌اند، نشان می‌دهد.

جدول ۱. (زیر) طرح‌واره‌های ساختی و ساخت‌های خروجی پسوند اشتقاقی «–انی» در زبان فارسی

کد (زیر) طرح‌واره	(زیر) طرح‌واره ساختی
A	<[[a]$_{Xi}$ –ɑni]$_{Yj}$>
A.1	<[[a]$_{Ni}$ –ɑni]$_{Aj}$>
A.1.1	<[[a]$_{Ni}$ -ɑni]$_{Aj}$ ↔ [ویژگی کسی/چیزی که مرتبط با/ منطبق بر SEM$_i$ است]$_{Aj}$>
جسمانی، حقانی، دیدگانی، ربانی، روحانی، صمدانی، عقلانی، نفسانی، وحیانی، خسروانی، عصبانی	
A.1.2	<[[a]$_{(N\text{-}thing)i}$ -ɑni]$_{Aj}$ ↔ [دارای SEM$_i$ زیاد]$_{Aj}$>
چراغانی، شهوانی، طولانی، ظلمانی، عضلانی، نورانی	
A.2	<[[a]$_{Ai}$ -ɑni]$_{Nj}$ ↔ [حالت/وضعیت SEM$_i$ بودن]$_{Nj}$>
آبادانی، زندگانی	
A.3	<[[a]$_{Pi}$ -ɑni]$_{Xj}$>
A.3.1	<[[a]$_{(P\text{-}loc)i}$ -ɑni]$_{Aj}$ ↔ [SEM$_i$ قرارگرفته در جایگاه/موقعیت]$_{Aj}$>
تحتانی، فوقانی	
A.3.2	<[[a]$_{Pi}$ -ɑni]$_{Nj}$ ↔ [عضوی از بدن که در موقعیت SEM$_i$ قرارگرفته است]$_{Nj}$>
پیشانی	

شکل ۳، ساختار شبکه‌ای و رابطه پایگانی (زیر) طرح‌واره‌های پسوند اشتقاقی «–انی» در زبان فارسی را نشان می‌دهد.



شکل ۳. ساختار شبکه‌ای و رابطه پایگانی (زیر) طرح‌واره‌های پسوند اشتقاقی «–انی» در زبان فارسی

در این ساختار شبکه‌ای، هرچه از بالا به سمت پایین برویم، میزان انتزاعی بودن (زیر) طرح‌واره‌ها کم می‌شود و به تولید ساخت‌های عینی زبان نزدیک‌تر می‌شویم.

در این قسمت از مقاله، به واکاوی پسوند اشتقاقی «-ایی» در زبان فارسی طبق رویکرد ساختواژه ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶) می‌پردازیم. در بررسی پیکره پژوهش (فرهنگ فارسی زانسو، ۱۳۷۲)، تعداد ۸ واژه دارای پسوند اشتقاقی «-ایی» به دست آمد که ابتدا طرحواره و سپس زیر طرحواره‌های دخیل در تولیدِ آنها را تبیین می‌کنیم. طرحواره پسوند اشتقاقی «-ایی» دارای دو زیر طرحواره است که در ادامه به تبیین و مشخص کردن جفت صورت-معنای آنها می‌پردازیم.

۵-۲. طرحواره پسوند «-ایی»

طرحواره پسوند اشتقاقی «-ایی» در زبان فارسی به صورت زیر بازنمایی می‌شود:

B. <[[a]$_{Xi}$ -ɑji]$_{Yj}$>

طبق طرحواره بالا، یک پایه از مقوله نامشخص و با نمایه i در کنار پسوند اشتقاقی «-ایی» قرارگرفته و ساختی با مقوله نامشخص و با نمایه j را به دست می‌دهد. به دلیل انتزاع بالای این طرحواره، کلیه برساخت‌های اشتقاقی دارای پسوند «-ایی» با آن توجیه می‌شوند و همین امر دلیل زایایی بالاتر طرحواره‌ها نسبت به زیر طرحواره‌های خود است. این طرحواره، شامل دو زیر طرحواره است که این دو زیر طرحواره قادرند ساخت‌های اشتقاقی دارای پسوند «-ایی» در پیکره را توجیه کنند. در زیر طرحواره اول، پایه‌ای از جنس صفت در کنار پسوند اشتقاقی «-ایی» قرارگرفته و ساختی از مقوله اسم را به دست می‌دهد. در زیر طرحواره دوم نیز، پایه‌ای از جنس اسم در کنار پسوند اشتقاقی «-ایی» قرارگرفته و ساختی از مقوله صفت را به دست می‌دهد. زیر طرحواره اول در توجیه تعداد ۱ ساخت از پیکره و زیر طرحواره دوم در توجیه تعداد ۷ ساخت از پیکره دخالت دارند؛ به همین دلیل می‌توان گفت که زیر طرحواره دوم زایاتر است. در ادامه، هر یک از این دو زیر طرحواره بررسی می‌شوند.

۵-۲-۱. زیر طرحواره پسوند «-ایی» با پایه صفت

زیر طرحواره اولِ پسوند اشتقاقی «-ایی» در زبان فارسی به صورت زیر بازنمایی می‌شود:

B.1. <[[a]$_{Ai}$ -ɑji]$_{Nj}$ ↔ [حالت SEM$_i$ بودن]$_{Nj}$>

در این زیر طرحواره، یک پایه از مقوله صفت قبل از پسوند اشتقاقی «-ایی» قرارگرفته و ساختی با مقوله اسم را به دست می‌دهد. معنای این ساخت نیز «حالت SEM$_i$ بودن» تعریف شده است. ساخت «سیرایی» (به معنای اشباع) با این زیر طرحواره تولید می‌گردند. در این ساخت، پایه «سیر» در کنار پسوند «-ایی» قرارمی‌گیرد. برای روشن‌ترشدن موضوع، زیر طرحواره ساخت «سیرایی» را بررسی می‌کنیم. الگوی زیر، زیر طرحواره ساختِ «سیرایی» را نشان می‌دهد:

<[[سیر]$_{Ai}$ -ɑji]$_{Nj}$ ↔ [حالت سیر بودن]$_{Nj}$>

در این زیر طرحواره، پایه «سیر» به عنوان صفت، جایگاه پایه را پرکرده و همراهی آن با پسوند «-ایی»، ساختی به معنای «حالتِ سیر بودن» را به دست داده است. جفت صورت-معنای این زیر طرحواره کاملاً ملموس است و اکنون، ساخت «سیرایی» از آن تولیدشده و برساخت «سیرایی» را تشکیل می‌دهد.

۵-۲-۲. زیر طرح‌واره پسوند «–ایی» با پایه اسم

زیر طرح‌واره دومِ پسوند اشتقاقی «–ایی» در زبان فارسی، ساخت تعداد ۷ واژه از پیکره را در برمی‌گیرد. الگوی B.2 این زیر طرح‌واره را نشان می‌دهد.

B.2. <[[a]$_{(N\text{-with final /i/})i}$ -ɑji]$_{Aj}$ ↔ [SEM$_i$ وابسته/مربوط به]$_{Aj}$>

طبق این زیر طرح‌واره، یک پایه (a) از مقوله اسم (که معمولاً اسم خاص است؛ مانند اسم افراد، شهرها و کشورها) در کنار پسوند «–ایی» قرارگرفته و ساختی با معنای «وابسته/مربوط به SEM$_i$» را به دست می‌دهد. این زیر طرح‌واره در تولید ساخت‌های «لیبیایی، اتیوپیایی، سیبریایی، چامسکیایی، بولیویایی، رومانیایی، یوگسلاویایی» دخیل است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، پایه تمام ساخت‌های حاصل از زیر طرح‌واره B.2 به مصوت /i/ ختم می‌شود؛ یعنی شرط ورود پایه اسمی به زیر طرح‌واره B.2 این است که آن اسم مختوم به واکه /i/ باشد و ساختِ حاصل از اشتقاق پسوند «–ایی» با معنای «وابسته/مربوط به SEM$_i$» با پایه‌ای مختوم به مصوت‌های دیگر یا صامت، مردود است. به نظر می‌رسد با توجه به اتفاق دو واکه در کنار هم (واکه /i/ در انتهای پایه و واکه /ɑ/ در ابتدای پسوند)، کاربران زبان یک واج میانجی را بین این دو به کار می‌برند که توضیح آواشناسی آن هدف این مقاله نیست. در اینجا مجدداً یادآوری یک اصل مهم ساختواژه ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶) ضروری به نظر می‌رسد و آن اینکه انسان ابتدا برساخت را می‌آموزد و سپس از قیاس برساخت‌ها، ساخت و طرح‌واره آن را تشخیص می‌دهد. لذا ساخت «*ماهیایی» (ماهی به معنای جانوری که در آب زندگی می‌کند)، با وجود مختوم به /i/ بودن، به هیچ عنوان وارد زیر طرح‌واره B.2 نشده و برساختِ «*ماهیایی» در زبان فارسی وجود ندارد.

در اینجا، ساخت «چامسکیایی» را به عنوان نمونه‌ای از زیر طرح‌واره B.2 بررسی می‌کنیم. الگوی زیر، زیر طرح‌واره ساخت «چامسکیایی» را نشان می‌دهد:

<[[چامسکی]$_{(N\text{-with final /i/})i}$ -ɑji]$_{Aj}$ ↔ [وابسته/مربوط به چامسکی]$_{Aj}$>

در زیر طرح‌واره بالا، پایه «چامسکی» از مقوله اسم در جایگاه قبل از پسوند «–ایی» قرارگرفته و ساخت «چامسکیایی» با معنای «وابسته/مربوط به چامسکی» تولید شده است. برساختِ «چامسکیایی» نیز در زبان فارسی استفاده می‌شود.

در اینجا به ارائه توضیح کوتاهی درباره ساخت «چامسکیایی» و ۶ ساخت دیگرِ نام‌برده شده در بالا که در پیکره پژوهش، با زیر طرح‌واره B.2 تولید شده‌اند، می‌پردازیم. طبق اصول ساختواژی، وند بومی هر زبان باید به پایه بومی خود بپیوندد و در صورت اتفاق وند بومی با پایه غیربومی، آن ساخت مسدود[1] می‌گردد؛ اما در مورد ساخت «چامسکیایی» و دیگر موارد نام‌برده شده در بالا می‌بینیم که وند فارسیِ «–ایی» با پایه‌ای غیرفارسی (مانند «چامسکی») متفق‌شده

1. Block

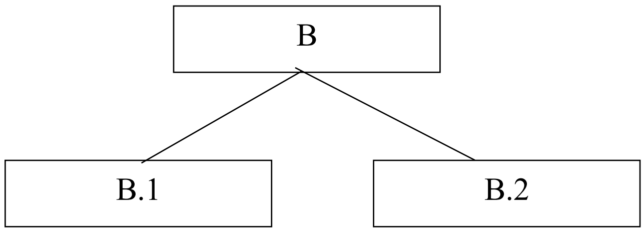
و ساخت حاصل (به عنوان مثال «چامسکیایی»)، در زبان فارسی مسدود نشده است. در اینجا لازم به یادآوری است که اساساً این اهل زبان هستند که زبان را می‌سازند و نه زبان‌شناسان؛ لذا اگر ساخت‌هایی مانند «چامسکیایی»، «لیبیایی» و دیگر موارد، در زبان فارسی رواج دارند و مسدود نشده‌اند، نمی‌توان مانع استفاده اهل زبان از این ساخت‌ها شد؛ مگر اینکه زبان‌شناسان به کمک رسانه و با خلاقیت، قاعده‌ای بومی را جایگزین کنند که همان معنای «وابسته/مربوط به SEM$_i$» را بدهد؛ و بدون جایگزین کردن یک قاعده، نمی‌توان اهل زبان را در یک خلأ برای یافتن ساختی که معنای زیر طرحواره B.2 را بدهد، قرارداد.

تا این مرحله، طرح‌واره پسوند «-ایی» که آن را B نامیدیم، به همراه دو زیر طرح‌واره خود معرفی شدند: (۱) زیر طرح‌واره B.1 که در آن یک پایه صفتی در کنار پسوند اشتقاقی «-ایی» قرارگرفته و ساختی از مقوله اسم را به دست می‌دهد؛ و (۲) زیر طرح‌واره B.2 که در آن یک پایه اسمی مختوم به /i/ در کنار پسوند «-ایی» قرارگرفته و ساختی از مقوله صفت را به دست می‌دهد. جدول ۲، (زیر) طرح‌واره‌های پسوند «-ایی» را با ذکر مثال‌های موجود در پیکره نشان می‌دهد.

جدول ۲. (زیر) طرح‌واره‌های ساختی و ساخت‌های خروجی پسوند اشتقاقی «-ایی» در زبان فارسی

کد (زیر) طرح‌واره	**(زیر) طرح‌واره ساختی**
B	<[[a]$_{Xi}$ -ɑji]$_{Yj}$>
B.1	<[[a]$_{Ai}$ -ɑji]$_{Nj}$ ↔ [حالت SEM$_i$ بودن]$_{Nj}$>
	سیرایی (اشباع)
B.2	<[[a]$_{(N\text{-with final /i/})i}$ -ɑji]$_{Aj}$ ↔ [وابسته/مربوط به SEM$_i$]$_{Aj}$>
	لیبیایی، اتیوپیایی، سیبریایی، چامسکیایی، بولیویایی، رومانیایی، یوگسلاویایی

شکل ۴، ساختار شبکه‌ای و رابطه پایگانی (زیر) طرح‌واره‌های پسوند اشتقاقی «-ایی» در زبان فارسی را نشان می‌دهد.



شکل ۴. ساختار شبکه‌ای و رابطه پایگانی (زیر) طرح‌واره‌های پسوند اشتقاقی «-ایی» در زبان فارسی

در این ساختار شبکه‌ای، هرچه از بالا به سمت پایین برویم، میزان انتزاعی بودن (زیر) طرح‌واره‌ها کم می‌شود و به تولید ساخت‌های واقعی زبان نزدیک‌تر می‌شویم.

داده‌های مربوط به پسوند اشتقاقی «–ال»، تعداد ۱۱ واژه مشتق است که با بررسی پیکره پژوهش (فرهنگ فارسی زانسو، ۱۳۷۲) به دست آمد. بررسی این داده‌ها طبق رویکرد ساختواژه ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶) نشان می‌دهد که طرحواره ساخت واژگان اشتقاقی دارای پسوند «–ال»، شامل سه زیر طرحواره اصلی است که زیر طرحواره اول از پیوند یک پایه صفتی به پسوند «–ال» (مانند «گودال»)، زیر طرحواره دوم از پیوند یک پایه اسمی به پسوند «–ال» (مانند «چنگال») و زیر طرحواره سوم از پیوند یک پایه فعلی به پسوند «–ال» تشکیل می‌شود (مانند «نهال» و «روال»)؛ زیر طرحواره سوم، خود شامل دو زیر طرحواره دیگر است و ساختِ حاصل همه زیر طرحواره‌های پسوند «–ال»، از مقوله اسم است؛ به عبارت دیگر، پسوند اشتقاقی «–ال» تنها در ساخت اسم دخالت دارد. هرکدام از زیر طرحواره‌های اول و دوم پسوند «–ال»، در ساخت ۴ واژه از پیکره پژوهش دخیل هستند. زیر طرحواره سوم و دو زیر طرحواره مشتق از آن نیز در ساخت ۳ واژه از پیکره مشارکت می‌کنند. در ادامه، به تبیین (زیر) طرحواره‌های پسوند اشتقاقی «–ال» در زبان فارسی و بیان دقیق جفت صورت–معنای آنها می‌پردازیم.

۵-۳. طرحواره پسوند «–ال»

طرحواره پسوند اشتقاقی «–ال» در زبان فارسی طبق الگوی C بازنمایی می‌شود.

C. <$[[a]_{Xi}$ -ɑl$]_{Nj}$>

طبق این طرحواره انتزاعی، پایه‌ای از مقوله نامعلوم، در کنار پسوند اشتقاقی «–ال» قرارگرفته و ساختی از مقوله اسم را به دست می‌دهد. در این طرحواره، تنها پسوند اشتقاقی «–ال» و مقوله ساختِ حاصل که اسم است، مشخص است و بقیه موارد نامعلوم است؛ لذا، این طرحواره زایایی بالایی دارد و هرچه عناصر نامشخص آن مشخص شوند، از درجه زایایی آن کاسته خواهد شد.

طرحواره پسوند اشتقاقی «–ال» در زبان فارسی، دارای سه زیر طرحواره است که در ادامه به تبیین و معرفی جامع آنها می‌پردازیم.

۵-۳-۱. زیر طرحواره پسوند «–ال» با پایه صفت

در زیر طرحواره اولِ پسوند اشتقاقی «–ال» در زبان فارسی، یک صفت در جایگاه پایه قرارگرفته و همراهی آن با پسوند مذکور، ساختی از مقوله اسم را به دست می‌دهد. بازنمایی این زیر طرحواره را در C.1 می‌بینید.

C.1. <$[[a]_{Ai}$ -ɑl$]_{Nj}$ ↔ [چیزی که دارای ویژگی SEM_i است$]_{Nj}$>

طبق پیکره پژوهش، زیر طرحواره بالا در تولید ۴ ساختِ «گودال، پوچال، سفیدال، منگال» دخیل است. در اینجا برای نمونه، زیر طرحواره ساختِ «گودال» را که هنوز در زبان فارسی رواج بیشتری نسبت به بقیه موارد دارد، بررسی می‌کنیم. الگوی زیر، زیر طرحواره ساخت «گودال» را نشان می‌دهد:

<[[گود$]_{Ai}$ -ɑl$]_{Nj}$ ↔ [چیزی که دارای ویژگی «گود» است$]_{Nj}$>

زیر طرحواره بالا، حاوی هیچ درجه‌ای از انتزاع نیست و همه عناصر آن مشخص هستند. پایه «گود» از جنس صفت در جایگاه a در زیر طرحواره C.1 قرارگرفته و حاصل، اسمِ «گودال» با معنای «چیزی که دارای ویژگی «گود» است» است؛ حال این ساخت، وارد زبان شده و برساختِ «گودال» را تشکیل می‌دهد. چهار ساختِ فوق‌الذکرِ دیگر نیز به همین منوال ساخته می‌شوند.

۵-۳-۲. زیر طرحواره پسوند «-ال» با پایه اسم

زیر طرحواره دوم پسوند اشتقاقی «-ال» در زبان فارسی، به صورت زیر بازنمایی می‌شود:

C.2. $<[[a]_{Ni}$ $-\alpha l]_{Nj} \leftrightarrow$ [چیزی که به‌گونه‌ای شباهت به SEM_i دارد]$_{Nj}>$

طبق این زیر طرحواره، پایه‌ای از مقوله اسم قبل از پسوند اشتقاقی «-ال» قرارگرفته و ساختی مجدداً از مقوله اسم را به دست می‌دهد. این ساخت به معنای «چیزی که به‌گونه‌ای شباهت به SEM_i دارد» است. با بررسی پیکره پژوهش، تعداد ۴ ساخت اشتقاقی طبق زیر طرحواره C.2 ساخته می‌شوند که عبارت‌اند از: «چنگال»، «گُلال»، «دنبال» و «تپال» (تپه+ال). برای روشن‌ترشدن موضوع، به بیان زیر طرحواره ساختِ «چنگال» که هنوز در زبان فارسی به خوبی رایج است، می‌پردازیم. الگوی زیر، زیر طرحواره ساختِ «چنگال» را نشان می‌دهد:

$<[[$چنگ$]_{Ni}$ $-\alpha l]_{Nj} \leftrightarrow$ [چیزی که به‌گونه‌ای شباهت به چنگ دارد]$_{Nj}>$

در این زیر طرحواره، اسمِ «چنگ» در جایگاه پایه قرارگرفته و بعد از آن، پسوند اشتقاقی «-ال» آمده است. حاصلِ این زیر طرحواره، ساختِ «چنگال» است که همانند پایه خود، از مقوله اسم است. طبق زیر طرحواره بالا، ساختِ «چنگال» یعنی «چیزی که به‌گونه‌ای شباهت به چنگ دارد». این زیر طرحواره کاملاً ملموس است و با ساخت «چنگال»، برساخت آن وارد زبان می‌شود. بقیه ساخت‌های ذکرشده در بالا نیز با زیر طرحواره C.2 تولید می‌شوند. لازم به ذکر است که توضیح فرایند آوایی رخداده در ساختِ «تپال» در حوزه موضوع این مقاله نیست و به آن نمی‌پردازیم.

۵-۳-۳. زیر طرحواره پسوند «-ال» با پایه فعل

با بررسی پیکره پژوهش، تعداد 3 ساختِ «پوشال»، «نهال» و «روال» از پیوست یک پایه فعلی به پسوند اشتقاقی «-ال» به دست آمده‌اند. این زیر طرحواره، نسبت به دو زیر طرحواره قبلیِ پسوند «-ال»، زایایی کمتری دارد. زیر طرحواره پسوند اشتقاقی «-ال» در زبان فارسی به صورت C.3 بازنمایی می‌شود.

C.3. $<[[a]_{Vi}$ $-\alpha l]_{Nj}>$

زیر طرحواره C.3 تنها پیوست فعل به پسوند «-ال» و تولید یک اسم را نشان می‌دهد و هنوز درجه انتزاع بالایی دارد؛ چراکه هیچ مشخصه‌ای برای این پایه فعلی و نیز هیچ مشخصه‌ای در بخش معنایی عنوان نشده است؛ لذا ذکر مشخصه پایه فعلی و مشخصه معنایی، زیر طرحواره (ها) ی ملموس‌تری را به دست می‌دهد. با بررسی دو ساختِ موجود در پیکره پژوهش، دو زیر

طرح‌واره برای زیر طرح‌واره C.3 مشخص می‌شود. در ادامه به تبیین این دو زیر طرح‌واره می‌پردازیم.

در زیر طرح‌واره نخستی که از زیر طرح‌واره C.3 مشتق می‌شود، یک مشخصه صوری و مشخصه معنایی از درجه انتزاع آن کاسته است و حاصل، همچنان از مقوله اسم است. الگوی C.3.1 نشان‌دهنده این زیر طرح‌واره است.

C.3.1. <[[a]$_{(\text{stem of pres V})i}$ -ɑl]$_{Nj}$ ↔ [SEM$_i$ چیزی که مفعولِ عمل می‌شود]$_{Nj}$>

در این زیر طرح‌واره، مشخصه زمان برای پایه فعلی که قبل از پسوند «–ال» قرارمی‌گیرد، در نظر گرفته شده است. زیر طرح‌واره C.3.1 به خوبی نشان می‌دهد که این پایه فعلی حتماً باید دارای زمان حال باشد؛ به عبارت دیگر، در ساخت اسمِ اشتقاقی با پسوند «–ال» در زبان فارسی، تنها بن (stem) فعلی مضارع در جایگاه پایه قرارمی‌گیرد. در بخش معنایی زیر طرح‌واره C.3.1 نیز، معنای «چیزی که مفعول عمل SEM$_i$ می‌شود» درج شده است که همان کنش‌پذیر بن مضارع است. در بررسی پیکره پژوهش، ساختِ «نهال» و «پوشال» توسط این زیر طرح‌واره تولید می‌شود. الگوی زیر، زیر طرح‌واره «نهال» را نشان می‌دهد:

<[[نه]$_{(\text{stem of pres V})i}$ -ɑl]$_{Nj}$ ↔ [چیزی که مفعولِ عملِ «نهادن» می‌شود]$_{Nj}$>

در زیر طرح‌واره بالا، بن مضارع «نه» در جایگاه پایه و قبل از پسوند اشتقاقی «–ال» قرارگرفته است. حاصل قسمت صوری این زیر طرح‌واره، ساختِ «نهال» است که به معنای «چیزی که مفعول عمل «نهادن» می‌شود»، یا به عبارت دیگر، کنش‌پذیر فعل «نهادن» است. حال، برساختِ «نهال» وارد زبان فارسی شده و به‌وفور استفاده می‌شود.

تفاوت زیر طرح‌واره اول و دومِ زیر طرح‌واره C.3 در این است که بن مضارع فعلی که در جایگاه پایه قرار می‌گیرد، کنش‌پذیر دارد و یا ندارد؛ یعنی تفاوت این دو زیر طرح‌واره، در بخش معنایی آن نمود می‌یابد. الگوی C.3.2 زیر طرح‌واره دومِ C.3 را نشان می‌دهد.

C.3.2. <[[a]$_{(\text{stem of pres V})i}$ -ɑl]$_{Nj}$ ↔ [SEM$_i$ نحوه و مراتب عمل]$_{Nj}$>

همان‌گونه که در بخش صوری زیر طرح‌واره بالا مشاهده می‌کنید، یک بن فعلی با زمان مضارع در جایگاه پایه (a) قرارگرفته و سپس پسوند «–ال» اضافه می‌شود. حاصل این ساخت از مقوله اسم است. حال با دقت در بخش معنایی زیر طرح‌واره بالا درمی‌یابیم که اضافه شدن پسوند «–ال» به بن مضارع، معنای «نحوه عمل» را به SEM$_i$ افزوده است؛ یعنی دیگر «کنش‌پذیر» نیست تا دستخوش SEM$_i$ شود؛ بلکه «نحوه» و «مراتب» عمل SEM$_i$ مدنظر است.

بررسی پیکره پژوهش نشان می‌دهد که تنها ساختِ «روال» طبق زیر طرح‌واره C.3.2 حاصل می‌شود که الگوی آن در زیر آمده است:

<[[رو]$_{(\text{stem of pres V})i}$ -ɑl]$_{Nj}$ ↔ [نحوه و مراتب عمل «رفتن»]$_{Nj}$>

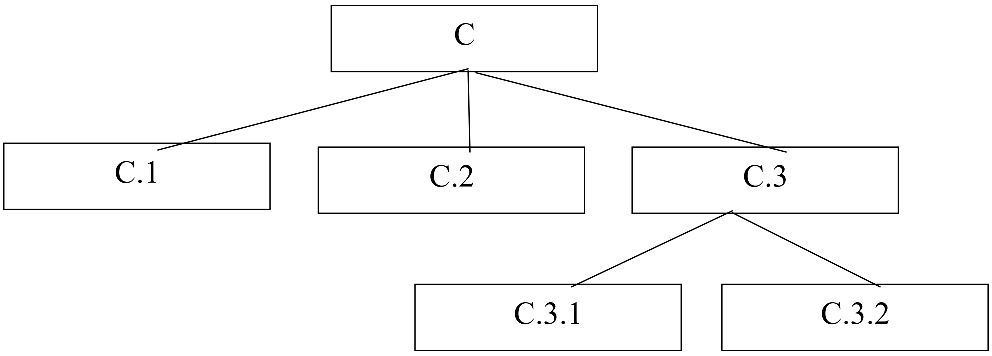
در این زیر طرحواره، بن مضارع «رو» در جایگاه پایه قرارگرفته و حاصل اتفاق آن با پسوند «–ال»، معنای «نحوه عمل رفتن» را می‌دهد. واضح است که دو زیر طرحواره C.3.1 و C.3.2 زایایی بسیار کمتری نسبت به بقیه زیر طرحواره‌های پسوند «–ال» دارند. در ضمن، توضیح فرایند آوایی رخ‌داده در ساختِ «روال» در حوزه موضوع این مقاله نیست و به آن نمی‌پردازیم.

تا این مرحله، طرحواره پسوند اشتقاقی «–ال» در زبان فارسی که آن را C نامیدیم، به همراه سه زیر طرحواره خود معرفی شدند: (۱) زیر طرحواره C.1 که در آن یک پایه صفتی قبل از پسوند «–ال» قرارگرفته و حاصل، یک ساخت اسمی است؛ (۲) زیر طرحواره C.2 که در آن یک پایه اسمی قبل از پسوند «–ال» قرارگرفته و حاصل، یک ساخت اسمی است؛ و (۳) زیر طرحواره C.3 که در آن یک فعل در جایگاه پایه قرارگرفته و حاصل، مجدداً یک ساخت اسمی است. این زیر طرحواره شامل دو زیر طرحواره است که در اولی ستاک فعل مضارعی به پسوند «–ال» می‌پیوندد که مشخصه «کنش‌پذیر» دارد؛ و در دومی، ستاک فعل مضارعی به پسوند «–ال» می‌پیوندد که مشخصه «کنش‌پذیر» را ندارد و «نحوه» و «مراتب» را نشان می‌دهد. جدول ۳، (زیر) طرحواره‌های پسوند «–ال» را با ذکر مثال‌های موجود در پیکره نشان می‌دهد.

جدول ۳. (زیر) طرحواره‌های ساختی و ساخت‌های خروجی پسوند اشتقاقی «–ال» در زبان فارسی

(زیر) طرحواره ساختی	کد (زیر) طرحواره
$<[[a]_{Xi}\ \text{-}\alpha l]_{Nj}>$	C
$<[[a]_{Ai}\ \text{-}\alpha l]_{Nj} \leftrightarrow$ [چیزی که دارای ویژگی SEM_i است]$_{Nj}>$	C.1
گودال، پوچال، سفیدال، منگال	
$<[[a]_{Ni}\ \text{-}\alpha l]_{Nj} \leftrightarrow$ [چیزی که به‌گونه‌ای شباهت به SEM_i دارد]$_{Nj}>$	C.2
چنگال، گُلال، دنبال، تپال	
$<[[a]_{Vi}\ \text{-}\alpha l]_{Nj}>$	C.3
$<[[a]_{(\text{stem of pres V})i}\ \text{-}\alpha l]_{Nj} \leftrightarrow$ [چیزی که مفعولِ عملِ SEM_i می‌شود]$_{Nj}>$	C.3.1
پوشال، نهال	
$<[[a]_{(\text{stem of pres V})i}\ \text{-}\alpha l]_{Nj} \leftrightarrow$ [نحوه و مراتب عمل SEM_i]$_{Nj}>$	C.3.2
روال	

شکل ۵، ساختار شبکه‌ای و رابطه پایگانی (زیر) طرحواره‌های پسوند اشتقاقی «–ال» در زبان فارسی را نشان می‌دهد.



شکل ۵. ساختار شبکه‌ای و رابطه پایگانی (زیر) طرحواره‌های پسوند اشتقاقی «–ال» در زبان فارسی

در این ساختار شبکه‌ای، هرچه از بالا به سمت پایین برویم، میزان انتزاعی بودن (زیر) طرحواره‌ها کم می‌شود و به تولید ساخت‌های واقعی زبان نزدیک‌تر می‌شویم.

۶. نتیجه

در پژوهش حاضر، به تحلیل چندمعناییِ سه پسوند فارسی «–انی، –ایی و –ال» با رویکردی شناختی و در چارچوب نظریه ساختواژه ساختی بوی (۲۰۱۰، ۲۰۱۶) و بر اساس داده‌های پژوهش از فرهنگ فارسی زانسو (کشانی، ۱۳۷۲) پرداختیم. این نظریه، رابطه شبکه‌ای بین معانی مختلف هر پسوند را به طور نظام‌مند نشان می‌دهد و این خود دلیلی بر ضرورت بررسی معانی پسوندهای اشتقاقی طبق نظریه ساختواژه ساختی است. بررسی داده‌های پژوهش نشان داد که واژه‌های حاوی هر یک از این سه پسوند اشتقاقی که از لحاظ معنایی با هم تفاوت و موجب چندمعنایی پسوندهای نام‌برده شده‌اند، در واقع حاصل طرحواره‌ها و زیر طرحواره‌های متفاوتی هستند که از لحاظ صوری و معنایی متفاوت‌اند. واژه‌های دارای پسوند «–انی»، در قالب یک شبکه طرحواره‌ای قرار می‌گیرند که پایین‌ترین سطح آن، شامل پنج زیر طرحواره متفاوت است. دو مورد از این زیر طرحواره‌ها پایه اسمی، دو مورد پایه حرف اضافه‌ای و یک مورد پایه صفتی دارند. شبکه طرحواره‌ای پسوند «–ال» در پایین‌ترین سطح خود دارای چهار زیر طرحواره متفاوت است که ناظر بر واژه‌های ساخته‌شده با این پسوند هستند. در دو مورد از این زیر طرحواره‌ها، عنصر پایه از مقوله ستاک حال فعل و در دو مورد دیگر از مقوله اسم یا صفت است. در نهایت مشخص شد که در پایین‌ترین سطح شبکه طرحواره‌ای پسوند «–ایی»، تنها دو زیر طرحواره وجود دارد که یکی دارای پایه اسمی و دیگری دارای پایه صفتی است. تحلیل داده‌ها نشان داد که از لحاظ معنایی، قرار گرفتن هر یک از پسوندهای نام‌برده در طرحواره‌ها و زیر طرحواره‌های مختلف، باعث شکل‌گیری معانی خاصی می‌شود. پسوند «–انی» معانی متفاوتی از قبیل «ارتباط/انطباق با یک مفهوم خاص»، «داشتن درجه بالایی از یک ویژگی خاص»، «حالت»، «قرار گرفتن در

موقعیتی خاص» و همچنین «موقعیت عضوی از بدن» را به وجود می‌آورد. پسوند «-ال» در زیر طرح‌واره‌های متفاوت خود، دارای معانی متفاوتی شامل «داشتن یک ویژگی خاص»، «شباهت»، «کنش پذیری» و «نحوه انجام عمل» است. پسوند «-ایی»، دو معنای «حالت» و «وابستگی» (به‌خصوص وابستگی به یک مکان جغرافیایی یا شخص خاص) را به طرح‌واره‌های پذیرنده خود می‌افزاید. بر اساس نظریه ساختواژه ساختی، چندمعنایی این پسوندها را نمی‌توان در سطح واژه‌های عینی تبیین نمود؛ بلکه این چندمعنایی را باید مربوط به سطح طرح‌واره‌های ساختی دانست که انتزاعی‌تر از واژه‌های عینی زبان هستند.

منابع

بامشادی، پارسا و داوری اردکانی، نگار. (۱۳۹۶). رویکردی ساختی-شناختی به پسوند «-ار» در زبان فارسی، *جستارهای زبانی، ۴ (پیاپی ۵۸)*، ۷۳۵-۷۶۶.

بامشادی، پارسا و داوری اردکانی، نگار. (۱۳۹۷). رویکردی ساختی-شناختی به پسوند «-گار» در زبان فارسی، *پژوهش‌های زبانی، ۲*، ۴۵-۶۶.

بامشادی، پارسا و قطره، فریبا. (۱۳۹۶). چندمعنایی پسوند «- ی» فارسی: کندوکاوی در چارچوب ساختواژهٔ ساختی. *جستارهای زبانی، دورهٔ ۸، شمارهٔ ۷ (پیاپی ۴۲)*، ۲۸۹-۲۶۵.

بامشادی، پارسا و انصاریان، شادی و داوری اردکانی، نگار. (۱۳۹۷). چندمعنایی پسوند «- انه» فارسی: رویکرد ساختواژهٔ ساختی. *مطالعات زبان و گویش‌های غرب ایران، دورهٔ ۶، شمارهٔ ۲۲*، ۳۹-۲۱.

بامشادی، پارسا و انصاریان، شادی و داوری اردکانی، نگار. (۱۳۹۸). پسوندهای اشتقاقی «- ین» و «- ینه» در چارچوب ساختواژهٔ ساختی. *زبان فارسی و گویش‌های ایرانی، سال ۴، شمارهٔ ۲ (پیاپی ۸)*، ۱۴۴-۱۲۱.

رفیعی، عادل و حدائق رضایی. (۱۳۹۸). ساخت اسامی مشتق از پسوند «-گر» از منظر صرف ساختی. *جستارهای زبانی، ۳ (پیاپی ۵۱)*، ۷۱-۹۴.

عظیم دخت، زلیخا و رفیعی، عادل و حدائق رضایی (۱۳۹۷). تنوعات معنایی واژه‌های مرکب مختوم به ستاک حال «یاب» در زبان فارسی: رویکرد صرف ساختی. *پژوهش‌های زبان‌شناسی، دورهٔ ۱۰، شمارهٔ ۲ (پیاپی ۱۹)*، ۸۳-۱۰۲.

Bamshadi, Parsa, and Davari Ardakani, Negar. (2017). A Structural-Cognitive Approach to the Suffix "-ar" in the Persian Language, Linguistic Essays, 4 (Issue 58), 735-766.

Bamshadi, Parsa, and Davari Ardakani, Negar. (2018). A Structural-Cognitive Approach to the Suffix "-gar" in the Persian Language, Language Research, 2, 45-66. [In Persian.[

Bamshadi, Parsa, and Ghatreh, Fariba. (2017). The Polysemy of the Persian Suffix "-i": An Exploration within the Framework of Structural Morphology. Linguistic Essays, Volume 8, Issue 7 (Issue 42), 289-265.

Bamshadi, Parsa, Ansarian, Shadi, and Davari Ardakani, Negar. (2018). The Polysemy of the Persian Suffix "-aneh": A Structural Morphological Approach. Studies in Language and Dialects of Western Iran, Volume 6, Issue 22, 39-21. [In Persian.[

Arcodia, G. F. (2011). "A Construction Morphology Account of Derivation in Mandarin Chinese". *Morphology*, 21, 89–130.

Azimdokht, Zoleikha, Rafa'i, Adel, and Hadaeq Razai. (2018). Semantic Variations of Compound Words Ending with the Base "yab" in the Persian Language: A Structural Morphological Approach. Linguistic Research, Volume 10, Issue 2 (Issue 19), 83-102.[In Persian.[

Bamshadi, Parsa, Ansarian, Shadi, and Davari Ardakani, Negar. (2019). Derivational Suffixes "-in" and "-ineh" within the Framework of Structural Morphology. Persian Language and Iranian Dialects, Year 4, Issue 2 (Issue 8), 144-121. [In Persian.[

Booij, G. (2009). "Phrasal names: a constructionist analysis". *Word Structure*, 2, 219-240.

Booij, G. (2010). *Construction morphology*. Oxford: Oxford University Press.

Booij, G. (2013). "Morphology in Construction Grammar". In T. Hoffmann & G. Trousdale (eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (pp. 255-274). Oxford: Oxford University Press.

Booij, G. (2016). "Construction Morphology". In A. Hippisley & G.T. Stump (eds.), *The Cambridge Handbook of Morphology* (pp. 424-448). Cambridge: Cambridge University Press.

Booij, G. (ed.) (2018). *The Construction of Words: Advances in Construction Morphology*. Cham: Springer.

Booij, G. and M. Hüning (2014). "Affixoids and constructional idioms". In R. Boogaart, T. Colleman and G. Rutten (eds.), *Extending the scope of Construction Grammar* (pp. 77-105). Berlin: De Gruyter Mouton

Goldberg, A.E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R.W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Langacker, R.W. (2009). *Investigations in cognitive grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Rafa'i, Adel, and Hadaeq Razai. (2019). The Structure of Nouns Derived from the Suffix "-gar" from a Structural Morphological Perspective. Linguistic Essays, 3 (Issue 51), 71-94. [In Persian.[

Retz-Schmidt, G. (1988). Various views on spatial prepositions. *Al Magazine, 9(2)*, 95-105.

Wang, J. L., Jackson, L. A., Zhang, D. J., & Su, Z. Q. (2012). The relationships among the Big Five Personality factors, self-esteem, narcissism, and sensation-seeking to Chinese University students' uses of social networking sites (SNSs). *Computers in Human Behavior*, *28*(6), 2313-2319.

Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System,* *39*(4), 510-522. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.10.017

Zhang, X., & McEneaney, J. E. (2020). What is the influence of peer feedback and author response on Chinese University students' English writing performance? *Reading Research Quarterly, 55*(1), 123–146. https://doi.org/10.1002/rrq.259

Zhang, Y., & Guo, H. (2012). A study of English writing and domain-specific motivation and self-efficacy of Chinese EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 16*(2), 101-121.

Zou, D., Wang, M., Xie, H., Cheng, G., Wang, F. L., & Lee, L. K. (2021). A comparative study on linguistic theories for modeling EFL learners: facilitating personalized vocabulary learning via task recommendations. *Interactive Learning Environments*, *29*(2), 270-282. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789178

Journal of Language Research

Online ISSN: 2676-3362

https://jolr.ut.ac.ir

University of Tehran Press

A Comparative Study of Scalar Implicature Comprehension in 5-7 Monolingual Persian-speaking Children and Adults

Arezou Khani[1], **Ali Jamali**[2], **Tayyebeh Khoshbakht**[3]

1.Department of English Language and Literature, Ilam Branch, Islamic Azad University, Ilam, Iran. Email: arezoo.khani@gmail.com

2.Department of English Language and Literature, Ilam Branch, Islamic Azad University, Ilam, Iran. Email: Ali.Jamali@iau.ac.ir

3.Department of Linguistics, Ilam Branch, Islamic Azad University, Ilam, Iran. Email: khoshbakht_ta@yahoo.com

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
31, January, 2024

In Revised Form:
8, August, 2024

Accepted:
17, August, 2024

Published Online:
19, January, 2025

Keywords: Scalar implicature, Simile, Metaphor, Monolingual Persian-speaking children and Adults.

Abstract

Research showed that children need two important pragmatic skills to understand Simile: understanding the intended similarity and deriving a scalar implicature. However, the second skill has not been studied yet by Iranian researchers. The aim of the present study was to investigate the ability of mono-lingual Persian-speaking children aged 5 to 7 years old and adults in understanding scalar implicature. To this aim, 30 Persian speaking children 5, 6 and 7 years old were selected and were compared with 10 adults. The groups were investigated and compared on a first experiment which was a form of similarity judgment task and on a second experiment, which was in a form of a game. In the first experiment, subjects should understand "x is like a y" as an expression of similarity. In the second experiment, the subjects received metaphors ("Nina is a rabbit") and similes ("Nina is like a rabbit) as clues to select one of a three images (a rabbit, a girl or a rabbit looking girl). The results showed that 5 years old children were able to understand the implicature "x is not a y", whereas 7-6 years old children performed like adults. The results showed that children from the early childhood were able to understand and extract scalar implicature and the literal meaning of simile and metaphor decreased by increasing age.

Cite this The Author(s): Khani, A., Jamali, A., Khoshbakht, T.,(2024-2025): A Comparative Study of Scalar Implicature Comprehension in 5-7 Monolingual Persian-speaking Children and Adults; Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15, Serial No. 29, Autumn & Winter - (99-124)- DOI: 10.22059/jolr.2024.372068.666877.

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

Developmental studies since the 1980s have consistently shown that young children grasp similes before they understand analogous metaphors. A notable review by Vosniadou in 1987 highlights this developmental trend. The research by Vosniadou and Ortony (1983) further supports the notion that the cognitive processes underlying literal comparisons and similes are similar. Similes require two different pragmatic skills: appreciating the intended similarity and deriving a scalar implicature (e.g., "Melika is like a parrot" normally implies that Melika is not a parrot), but previous studies overlooked this second skill. Scalar implicatures are a type of pragmatic inference whereby a speaker uses the weaker of two terms and the listener is entitled to assume that the stronger term does not apply. Consider the following examples:

e. Melika ate some of the cookies in the jar.

f. Melika ate all of the cookies in the jar.

If Melika had eaten all of the cookies, a cooperative speaker should utter (f), from which it follows that if the same speaker chose to utter (e) that must mean Melika did not eat all of the cookies. Pragmatic theories often treat this meaning as a pragmatic inference and not as part of the semantic meaning of "some," which is compatible with "all" (see Geurts, 2010). For example, if the speaker was not sure whether or not Melika had eaten all of the cookies, they would utter (e), but in that situation, the listener would not be entitled to infer that the stronger statement did not apply (Rubio-Fernandez et al., 2017). There is an extensive experimental literature on children's derivation of scalar implicatures (for recent reviews, see Horowitz, Schneider, & Frank, 2018; Papafragou & Skordos, 2016), which aims to tap into the emergence of the semantics/pragmatics distinction. In other words, when do children start deriving meaning beyond what is literally said and understand what is implied? The main aim of this study was to investigate preschoolers' ability to understand that statements of the form "X is like a Y" may imply "X is not a Y." We hypothesize that the scale formed by categorization and comparison statements may be particularly accessible to preschool children because these two expressions are probably highly frequent in child-directed speech because of their pedagogical function. The secondary aim of the study was to test preschoolers' appreciation of the ambiguity between literal and figurative meanings. Regarding our experimental hypotheses, we made three predictions. First, we predicted that even the youngest preschoolers in our sample (i.e., 3-year-olds in their first year of nursery) would understand comparisons of the form "X is like a Y" as expressions of similarity. Second, we predicted that literal interpretations of similes (e.g., taking "Melika is like a parrot" as referring to a parrot) would decrease with increasing age, revealing a developing ability to derive scalar implicatures (i.e., Melika is not a parrot). Third, in the metaphor condition, we predicted a literal bias across the preschool years (e.g., understanding "Melika is a parrot" as a literal description of a parrot, rather than a metaphorical description of a parrot-looking girl).

2. Method, Instruments, and Results

To this aim, 30 Persian-speaking children 5, 6 and 7 years old were selected through accessible method and were compared with 10 adults. The groups were investigated and compared on a first experiment which was a form of similarity judgment task and on a second experiment, which was in a form of a game. In the first experiment, subjects should understand "x is like a y" as an expression of similarity. In the second experiment, the subjects received metaphors ("Nina is a rabbit") and similes ("Nina is like a rabbit) as clues to select one of a three images (a rabbit, a girl or a rabbit-looking girl). The results of Experiment 1 show that, like the adults in the study by Rubio-Fernandez et al. (2017), preschool children between 5 -6 years respond positively to the question "Is this animal like a rabbit?" when asked about a rabbit, and also to the analogous question "Is this girl like a rabbit?" when asked about a girl whose face is painted like a rabbit, revealing no difference between the two picture types. Importantly, children responded negatively when asked about a girl who did not look like a rabit, which confirms they were not simply agreeing with the Experimenter across the board. These results show that

Persian-speaking children as young as 5 years understand "X is like a Y" as an expression of similarity, responding logically to the test question. The results of the simile condition showed that the literal interpretations of similes decreased with increasing age. These results suggest a developmental trend in preschoolers' derivation of scalar implicatures when interpreting similes. The results of the Metaphor condition replicated previous findings of a literal bias in 5-6 years old children, supporting our predictions: Preschoolers (ages 5-6) showed a reliable preference for the literal interpretation of the categorization clues, whereas and first graders (age 7) and adults gave a metaphorical responses. Young children are known to find similes easier than metaphors (Happe, 1995; Norbury, 2005; Reynolds & Ortony, 1980). Here preschool children (ages 5–6) showed a stronger preference for the literal interpretation of potentially metaphorical statements ("Melika is a parrot") than for that of similes ("Melika is like a parrot"), unlike their first graders (7 years old) and adult counterparts whose responses reflected the literal-metaphorical ambiguity. These results support the view that young children suffer from a literal bias when interpreting metaphors out of context, although their abilities with figurative language can be more sophisticated when metaphorical meanings are more accessible in the context (Pouscoulous, 2011).

دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۳۳۶۲-۲۶۷۶

https://jolr.ut.ac.ir/

مقایسهٔ درک تضمن مقیاسی در کودکان ۵-۷ ساله و بزرگسال تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان

آرزو خانی[۱]، علی جمالی[۲]✉، طیبه خوشبخت [۳]

۱. گروه زبان و ادبیات انگلیسی، واحد ایلام، دانشگاه آزاد اسلامی، ایلام، ایران. رایانامه: arezoo.khani@gmail.com

۲. نویسنده مسئول گروه زبان و ادبیات انگلیسی، واحد ایلام، دانشگاه آزاد اسلامی، ایلام، ایران. رایانامه: Ali.Jamali@iau.ac.ir

۳. گروه زبانشناسی همگانی، واحد ایلام، دانشگاه آزاد اسلامی، ایلام، ایران. رایانامه: khoshbakht_ta@yahoo.com

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی - پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۱۱/۱۳

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۵/۱۸

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۵/۲۷

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱۰/۳۰

واژه‌های کلیدی:
تضمنِ مدرج، تشبیه، استعاره، کودکان و بزرگسالان تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان.

چکیده

پژوهش‌ها نشان داده است که کودکان برای درک تشبیه به دو مهارت کاربردشناختی مهم یعنی درک شباهت مورد نظر بین دو چیز و استخراج تضمن مدرج نیاز دارند. مهارت دوم یعنی استخراج و درک تضمن مدرج یکی از مباحث مهمی است که در پژوهش‌های داخلی تاکنون مورد مطالعه قرار نگرفته است. هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی توانایی کودکان ۵-۷ ساله و بزرگسالان تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان در درک تضمنِ مدرج است. برای این منظور ۳۰ کودک تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان ۵، ۶ و ۷ ساله انتخاب شدند و با ۱۰ بزرگسال مورد مقایسه قرار گرفتند. آزمودنی‌های پژوهش در انجام آزمایش اول که به شکل قضاوت شباهت بود و آزمایش دوم که به شکل یک بازی بود، مورد بررسی و مقایسه قرار گرفتند. در آزمایش اول آزمودنی‌ها باید جملهٔ «x مانند y است» را به عنوان جملهٔ بیان‌کنندهٔ شباهت درک می‌کردند. در آزمایش دوم، آزمودنی‌ها با دریافت سرنخ‌هایی به شکل استعاره (ملیکا یه طوطیه) و تشبیه (ملیکا مانند یه طوطیه) باید تصویر متناسب به آن سرنخ (یه طوطی، یه دختر یا یه دختر طوطی مانند) را انتخاب می‌کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد که کودکان ۵ ساله قادر به درک تضمنِ مدرجِ «x یک y نیست» بودند، درحالی که کودکان ۶-۷ ساله مانند بزرگسالان بیشتر پاسخ‌های منطقی را انتخاب می‌کردند. نتایج پژوهش نشان داد که کودکان از همان ۵ سالگی قادر به درک و استخراج تضمنِ مدرج هستند و با افزایش سن انتخاب معنای تحت‌اللفظی تشبیه و استعاره کاهش می‌یابد.

استناد: خانی، آرزو؛ جمالی، علی، خوشبخت، طیبه؛ (۱۴۰۳): مقایسهٔ درک تضمن مقیاسی در کودکان ۵-۷ ساله و بزرگسال تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۱۲۴-۹۹). DOI: 10.22059/jolr.2024.372068.666877.

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

کاربران زبان از توانایی‌های قابل ملاحظه‌ای برخوردارند. آنها می‌توانند معنی مورد نظر گوینده را حتی با وجود اینکه به صورت آشکار از طریق معانی تحت‌اللفظی واژه‌ها در پاره‌گفتار بیان نمی‌شود، درک کنند. برای مثال، فرد بزرگسالی که پاره‌گفتار "I ate some of the cookies" را از گوینده می‌شنود از او انتظار دارد که همهٔ بیسکویت‌ها را نخورده باشد. به همین طریق، فرد بزرگسالی که پاره‌گفتار "I ate the sugar cookies" را می‌شنود به احتمال بسیار زیاد می‌پندارد که گوینده تنها بیسکویت‌های قندی را خورده است و نه دیگر انواع بیسکویت‌ها را. در هر دو مورد، شنونده در حال استنتاج معنی مورد نظر گوینده است اما نه از آنچه او گفته است بلکه از آنچه ناگفته مانده است. این نوع از استنتاج کاربردشناختی[1] بخشی بسیار مهمی از کاربرد زبان است (کلارک[2]، ۱۹۹۶؛ لوینسون[3]، ۲۰۰۰). کودکان برای تبدیل‌شدن به یک کاربر زبانی ماهر باید نه تنها معنی تحت‌اللفظی واژه‌های تشکیل‌دهندهٔ یک پاره‌گفتار را یاد بگیرند، بلکه باید یاد بگیرند که چگونه برای استنتاج معنی فراتر از معنی تحت‌اللفظی، در معانی آن پاره گفته نفوذ کنند. در دو جملهٔ بالا، گوینده از یک توصیف تحت‌اللفظی ضعیف‌تر استفاده می‌کند تا به طور ضمنی نشان دهد که معنای قوی‌تر نادرست است. در جملهٔ اول لازم است شنونده تضمن مدرج[4] را استخراج کند که بر مقیاس‌های واژگانی مانند کمیت نماهای[5] "some" در مقابل "all" یا کلمات وجهی "possibly" در مقابل "definitely" (هورن[6]، ۱۹۷۲) استوارند. جملهٔ دوم نیازمند نوعی تضمن خاص بافتی است که در آن توصیف قوی‌تر به‌واسطهٔ توصیف بافتی ضعیف‌تر[7] رد می‌شود. در هر دو مورد، شنونده باید نه تنها در مورد معنی پاره‌گفتهٔ تحت‌اللفظی بلکه همچنین در مورد معانی که در خوانش کاربردشناختی آنها به صورت ضمنی وجود دارد نیز استدلال کند.

انواع تضمن مدرج به وفور در زبان یافت می‌شوند اما در صورتی که معنی آنها به صورت تحت‌اللفظی منتقل شود، پردازش و محاسبهٔ آنها برای گوینده و شنونده به امری بسیار دشوار تبدیل می‌شود. به علت فراوانی آنها در زبان توانایی استنتاج کاربردشناختی یکی از مؤلفه‌های مهم توانش زبانی است که اطلاعات بسیاری در مورد معنی مورد نظر منتقل می‌کنند و تلاش گوینده را به کمترین میزان می‌رسانند (گرایس[8]، ۱۹۷۵؛ هورن، ۱۹۸۴). اینکه این نوع از مهارت زبانی

1. pragmatic inferencing
2. Clark, E. V.
3. Levinson, S. C.
4. scalar implicature
5. quantifiers
6. Horn, L.
7. contextually weaker description
8. Grice, H. P.

بسیار مهم چگونه رشد می‌کند و چه چیزی در مورد سیر رشدی فصل مشترک کاربردشناسی- معنی‌شناسی آشکار می‌سازد می‌تواند موضوع بسیار جالب توجهی باشد.

بیشتر پژوهش‌های خارجی صورت گرفته در رابطه با تضمن مدرج به بررسی جفت‌های مقیاسی مانند some در مقابل all، might در مقابل must یا and در مقابل or پرداخته‌اند و روند رشد و فراگیری این جفت‌ها را مورد مطالعه قرار داده‌اند. برای مثال، پاپافراگو[1] و موسولینو[2] (۲۰۰۳) در پژوهش خود به کودکان ۵ ساله صحنه‌ای را نشان دادند که در آن سه اسب با موفقیت توانستند از روی یک مانع بپرند. هنگامی که از کودکان پرسیدند که آیا جملۀ "some of the horses jumped over the log" توصیف مناسبی از رویداد مشاهده شده است یا خیر، پاسخ بیشتر آنها مثبت بود. در مقابل، بزرگسالان انکار کردند که این جمله توصیف مناسبی برای این صحنه است، چراکه همۀ اسب‌ها از روی مانع پریدند. بزرگسالان برخلاف کودکان ۵ ساله قادر به پردازش تضمن مقیاسی بودند. پاپافراگو و موسولینو (۲۰۰۳) به طور جالب توجهی دریافتند که کودکان همیشه در درک تضمن مقیاسی ناتوان نیستند، آنها دریافتند که هرگاه جملۀ "two of the horses jumped over the log" را زمانی بیان می‌کردند که سه اسب از روی مانع پریده بود، عملکرد کودکان مشابه بزرگسالان بود. از این رو، اگرچه کودکان قادر به استفاده از جفت‌های مقیاسی all و some در پاسخ‌های خود نبودند، اما هنگام استفاده از اعداد، درست مانند بزرگسالان قادر به درک تضمن مقیاسی بودند.

علاوه بر جفت‌های مقیاسی all و some که منجر به ایجاد تضمن مدرج می‌شوند، درک تشبیه به‌واسطۀ بهره‌گیری از دو توانایی کاربردشناختی صورت می‌گیرد: درک شباهت مورد نظر بین دو چیز و استخراج تضمن مدرج. از این رو، وقتی کسی جکی را با یک شیر مقایسه می‌کند (برای مثال، در جملۀ «جکی مانند یک شیر است») یا یک مقایسۀ تحت‌اللفظی انجام می‌دهد مانند جملۀ «جکی مانند یک مهندس است» می‌توان درک کرد که جکی یک شیر واقعی نیست (یک مهندس واقعی نیست) که اگر یک شیر واقعی یا یک مهندس واقعی بود باید از جملۀ مقوله‌بندی معادل آنها یعنی «جکی یک شیر است» یا «جکی یک مهندس است» استفاده می‌کرد. بر اساس این دیدگاه، جمله‌های مقوله‌بندی دارای ساخت «x یک y است» و جمله‌های مقایسه‌ای با ساخت «x مانند یک y است» مقیاسی تشکیل می‌دهند که در آنها جمله‌های مقایسه‌ای از جمله‌های مقوله‌بندی ضعیف‌ترند، طوری که استفاده از جمله‌های مقایسه‌ای ممکن است متضمن این باشد که جملۀ قوی‌تر صادق نباشد؛ به عبارت دیگر، جملۀ x مانند y است متضمن این است که x یک y نیست (روبیو- فرناندز[3]، گئرتس[1] و کامینز[2]، ۲۰۱۷). آنچه این پژوهش

1. Papafragou, A.
2. Musolino, J.
3. Rubio-Fernandez, P.

قصد پرداختن به آن را دارد درک جمله‌های تشبیهی نه فقط به عنوان جمله‌هایی است که شباهت را بیان می‌کنند (همسو با پژوهش‌های سنتی در مورد زبان استعاری) بلکه به عنوان عبارات مدرجی در نظر گرفته می‌شوند که نوعی تضمن کمّی از آنها قابل استخراج است.

ضرورت انجام پژوهش حاضر آنجا مشخص می‌شود که تضمن مدرج یکی از مهم‌ترین ابعادِ استدلالِ کاربردشناختی کودکان است و پژوهش‌های خارجی بسیاری نشان داده‌اند که حتی کودکان مقطع ابتدایی در درک برخی از انواع تضمن‌های مدرج با مشکل روبرو هستند. اگرچه پژوهش‌های خارجی بی‌شماری در رابطه با درک تضمنِ مدرج توسط کودکان در سنین مختلف صورت گرفته است، اما تاکنون در زبان فارسی در رابطه با روند رشدی کودکان خردسال در درک و پردازش هیچ یک از انواع تضمن‌های مدرج پژوهشی صورت نگرفته است. هنوز مشخص نیست که کودکان خردسال فارسی‌زبان چه موقع و چگونه توانایی استخراج تضمن مدرج را فرا می‌گیرند. علاوه بر این، از آنجا که هر زبان دارای ویژگی‌های منحصر به فرد خود است، نمی‌توان نتایج یافته‌های حاصل از پژوهش‌های دیگر را به زبان‌های دیگر تعمیم داد، پژوهش حاضر بر آن است تا با انجام پژوهشی جامع به بررسی درک کودکان و بزرگسالان تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان در گروه‌های سنی ۵، ۶، ۷ و بزرگسالان از تضمنِ مدرج بپردازد. در این دیدگاه، بررسی درک کودکان از تضمنِ مدرج و مقایسهٔ آنها در این زمینه با بزرگسالان راهی امیدبخش را در تحقیقات حوزهٔ رشد زبانی کودک فراهم می‌کند، چراکه امکان مقایسه دو مهارت کاربردشناختی مختلف در درک این عبارت زبانی را برای محقق فراهم می‌کند. این مهارت‌های کاربردشناختی عبارت‌اند از: ۱. درک شباهت موردنظر در استفاده از جملهٔ «x مانند یک y است» و سپس درک تضمنِ مدرج «x یک y نیست».

۲. مبانی نظری

۲-۱ جمله‌های مقایسه‌ای و تضمن مدرج

اصطلاحات مدرج منجر به تولید تضمن می‌شوند و در آن‌ها رابطهٔ *استلزام یک‌طرفه*[3] برقرار است، به عبارت دیگر، جمله‌ای که در آن از اصطلاح ضعیف‌تر استفاده می‌شود زمانی صادق است که جملهٔ معادل آن‌که از اصطلاح قوی‌تر استفاده می‌کند نیز صادق باشد، اما برعکس این موضوع صحیح نیست. این موضوع با مقایسهٔ پاره گفته‌های ۱ و ۲ قابل درک است (لانگ[4]، شوکلا[5] و روبیو– فرناندز، ۲۰۲۱).

۱) فرید همهٔ شیرینی‌ها رو خورد.

---

1. Geurts, B.
2. Cummins, C.
3. unilateral entailment
4.Long, M.
5. Shukla, V.

۲) فرید برخی از شیرینی‌ها رو خورد.

اگر «فرید همهٔ شیرینی‌ها را خورده باشد» بنابراین این جمله که «او برخی از شیرینی‌ها را خورده است» نیز صادق است؛ اما اینکه اگر «*او برخی از شیرینی‌ها را خورده است*»، صادق باشد در آن صورت جملهٔ «*او همهٔ شیرینی‌ها را خورده است*» صادق نیست. روبیو-فرناندز و همکاران (۲۰۱۷) این مبحث را مطرح کرده‌اند که چنین رابطه‌ای بین جمله‌های مقایسه‌ای و مقوله‌بندی نیز وجود دارد. برای مثال:

۳) سارا مانند یک پرستار است.

۴) سارا یک پرستار است.

از این رو، اگر سارا یک پرستار باشد، او حتماً شبیه یک پرستار نیز هست. با این وجود، اگر سارا مانند یک پرستار باشد، لزوماً مانند یک پرستار واقعی نیست. هنگامی‌که ساخت «X مانند یک Y است» برای بیان شباهت فیزیکی به کار برده می‌شود، می‌توان ساخت «X شبیه یک Y است» را جایگزین آن نمود. ساخت دوم، بیشتر در پژوهش‌هایی مانند پژوهش هنسن[1] و مارکمان[2] (۲۰۰۵) مورد استفاده قرار گرفته است که به بررسی درک کودکان از تمایز بین ظاهر- واقعیت پرداخته است (برای مثال، جملهٔ «این شبیه چیه؟» در مقابل جملهٔ «این واقعاً چیه؟»). توانایی کودکان در تمایز بین ظاهر-واقعیت به رشد نظریهٔ ذهن مرتبط است. با این وجود، آنچه در رابطه با این دو ساخت جالب توجه است اینکه هر دو ساخت را می‌توان در جایی استفاده کرد که در آن میزان شباهت بین X و Y آن اندازه نیست که بتوان از جملهٔ مقوله‌بندی استفاده نمود (برای مثال، «آن ساعت شبیه ساعت رولکس است، اما رولکس نیست»)؛ بنابراین، بیان شباهت به صورت یک پیوستار عمل می‌کند و بر نحوهٔ طبقه‌بندی اطلاعات تأثیرگذار است. در یک سو، تشابه صِرف ممکن است به ویژگی‌های سطحی یا ویژگی‌هایی اشاره کند که نشان دهندهٔ یک رابطهٔ عمیق‌تر نیست، مانند دو شئ که تنها از نظر رنگ مشابه‌اند. در سوی دیگر، شمول طبقه نشان‌دهندهٔ رابطه‌ای اساسی‌تر است و در آن یک طبقه یا مقوله در یک مقولهٔ دیگر قرار داده‌شده است. برای مثال، همهٔ سگ‌ها در طبقهٔ حیوانات قرار دارند. این مقیاس شباهت نشان می‌دهد که چگونه می‌توان روابط را تفسیر کرد و هستارها را بر اساس درجات مختلف شباهت طبقه‌بندی نمود. این موضوع به اهمیت انعطاف‌پذیری در فرایند شناختی انسان اشاره می‌کند و امکان درک دقیق و نه طبقه‌بندی انعطاف‌ناپذیر را فراهم می‌آورد (لانگ و همکاران، ۲۰۲۱). بر اساس پژوهش اوزکالیسکان[3] و همکاران (۲۰۰۶ و ۲۰۰۹) کودکان از ۲ سال و دو ماهگی قادرند به طور منظم ساخت مقایسه‌ای «X مانند یک Y است» را تولید کنند. این موضوع نشان می‌دهد که استفاده و

1. Hansen, M. B.
2. Markman, E. M.
3. Özçalışkan, Ş.

درک عبارات تشبیهی قبل از درک تضمن مدرج رخ می‌دهد. طوری چرچیا[1] و همکاران (۲۰۰۱) و گاستی[2] و همکاران (۲۰۰۵) اشاره کرده‌اند درک تضمن مدرج بین ۴ تا ۱۰ سالگی به وقوع می‌پیوندد. با توجه به این دو مسیر رشدی لانگ و همکاران (۲۰۲۱) پیش‌بینی کرده‌اند که کودکان خردسال قبل از اینکه تضمن مدرج جملهٔ «X مانند یک Y است» را درک کنند، شباهت بیان‌شده بین x و y را درک می‌کنند؛ به عبارت دیگر قبل از اینکه درک کنند که ابتدا فقط شباهت بین X و Y را درک می‌کنند و سپس در مراحل بعدی درک می‌کنند که «x یک Y نیست». برای مثال، اگر شخصی بگوید که سارا مانند یک پرستار است، کودک درک می‌کند که سارا شبیه یک پرستار است، اما ممکن است هنوز درک نکند که منظور گوینده این است که سارا یک پرستار واقعی نیست.

۳. پیشینهٔ پژوهش

مطالعات خارجی بی‌شماری در رابطه با درک تضمنِ مدرج توسط کودکان صورت گرفته است که از جملهٔ آنها پژوهش‌های صورت گرفته توسط نُوِک[3] (۲۰۰۱) اشاره کرد که همسو با برخی از پژوهش‌های صورت گرفته در دههٔ ۱۹۷۰ و دههٔ ۱۹۸۰ مانند پژوهش‌های صورت گرفته توسط برین[4] و رومین[5] (۱۹۸۱) و اسمیث[6] (۱۹۸۰) مشاهده نمود که کودکان فرانسوی‌زبان ۸ تا ۱۰ ساله جملاتی مانند «بعضی از فیل‌ها خرطوم دارند» را صحیح در نظر می‌گیرند و این نشان‌دهندهٔ تفسیر منطقی یک کمیت‌نما[7] است. پژوهش‌های بعدی مانند پژوهش‌های صورت گرفته توسط گاستی[8]، چرچیا[9] و کرین[10] (۲۰۰۵)، کتسوس[11] و بیشاپ[12] (۲۰۱۱) چرچیا و همکاران (۲۰۰۸) نیز تلاش کرده‌اند تا نشان دهند که درک تفسیر کاربردشناختی از همان اوایل کودکی رخ می‌دهد، تحت شرایط تجربی، کودکان ۵ ساله قادر به درک تضمنِ مدرج هستند، اگرچه درک آنها مانند بزرگسالان نیست.

اوزکالیسکان[13] و گولدن–میدو[1] (۲۰۰۶) در پژوهش خود توانایی کودکان در استفاده از ساخت «x مانند y است» و همچنین توانایی استفاده از کلمهٔ «like» را به عنوان اولین نشانهٔ ظهور توانایی

1. Chierchia, G.
2. Guasti, M. T.
3. Novek, I. A.
4. Braine, M. D.
5. Rumain, B.
6. Smith, C. L.
7. quantifier
8. Guasti, M. T.
9. Chierchia, G.
10. Crain, S.
11. Katsos, N.
12. Bishop, D. V.
13 Özçalışkan, Ş.

درک شباهت در کودکان خردسال را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که کودکان از ۲ سال و ۲ ماهگی قادرند از این ساخت و کلمه برای بیان شباهت استفاده کنند.

بارنر[2]، بروکس[3] و بیل[4] (۲۰۱۱) در پژوهش خود به این موضوع اشاره کرده‌اند که بزرگسالان و نه کودکان پیش‌دبستانی هنگام شنیدن جمله‌ای مانند «برخی از اسباب‌بازی‌های من روی میزند»، قادرند نوعی تضمنِ مدرج را پردازش کنند چراکه این جمله متضمن این است که همهٔ اسباب‌بازی‌ها روی میز نیستند. آنها هدف خود را در این پژوهش بررسی این فرضیه ذکر کرده‌اند که کودکان قادر به پردازش و درک تضمنِ مدرج نیستند چراکه هنوز کلمهٔ «همهٔ» که جفت مدرج «برخی» است را فرانگرفته‌اند. پاپافراگو و اسکودور[5] (۲۰۱۶) و هوروویتز[6]، اشنایدر[7] و فرانک[8] (۲۰۱۸) است که تلاش کرده‌اند به آغازهٔ تمایز معناشناختی/کاربردشناختی اشاره کنند؛ به عبارت دیگر، به این موضوع پرداخته‌اند که کودکان از چه سنی شروع به درک معنایی فراتر از معنای تحت‌اللفظی آنچه گفته‌شده است می‌کنند.لانگ و همکاران[9] (۲۰۲۱) در پژوهش خود به بررسی درک کودکان ۳- ۷ ساله و نوجوانان ۱۳ ساله از تضمنِ مدرج پرداختند. آنها در پژوهش خود از ۳ آزمایش استفاده کردند تا دریابند که کودکان از چه سنی قادرند درک کنند که جملهٔ «x مانند y است» مستلزم است که «x یک y نیست». آنها همچنین با مقایسهٔ درک کودکان از تشبیه و استعاره تلاش کردند به این سؤال‌ها پاسخ دهند که با افزایش سن چه تغییری در درک کودکان از تشبیه و استعاره رخ می‌دهد. نتایج پژوهش آنها نشان داد که کودکان از ۳ سالگی قادر به درک تضمنِ مدرج هستند و درک می‌کنند که جملهٔ «x مانند یک y است» مستلزم این است که «x یک y نیست». آنها همچنین دریافتند که درک تشبیه قبل از استعاره در کودکان رخ می‌دهد و با افزایش سن انتخاب معنای تحت‌اللفظی تشبیه و استعاره کاهش می‌یابد.

۴. پرسش‌های تحقیق

هدف پژوهش حاضر بررسی توانایی کودکان ۵-۷ ساله و بزرگسالان تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان در درک این است که جملهٔ «x مانند یک y است» ممکن است متضمن این باشد که «x یک y نیست». در راستای هدف پژوهش سه پرسش ذیل مطرح می‌شود:

1. Goldin-Meadow, S.
2. Barner, D
3. Brooks, N
4. Bale
5. Skordos, D.
6. Horowitz, A. C.
7. Schneider, R. M.
8. Frank, M. C.
9. Long et al.

۱) چه تفاوتی بین آزمودنی‌های ۵–۷ ساله و بزرگسالان در درک جمله «x مانند یک y است» به عنوان یک جملهٔ بیان‌کنندهٔ شباهت بین دو چیز وجود دارد؟

فرضیهٔ ۱: پیش‌بینی می‌شود که کودکان ۵ ساله نیز مانند کودکان ۷ ساله و بزرگسالان قادر به درک این جملات به عنوان جملات بیان‌کنندهٔ شباهت هستند.

۲) با افزایش سن چه تفاوتی بین آزمودنی‌های پژوهش در تفسیر جملات تشبیهی به وجود می‌آید؟

فرضیه ۲) پیش‌بینی می‌شود که تفاسیر تحت‌اللفظی از جملات تشبیهی با افزایش سن کاهش می‌یابد.

۳) چه تفاوتی بین کودکان ۵ تا ۷ ساله و بزرگسالان در درک جمله‌های حاوی استعاره وجود دارد؟

فرضیهٔ ۳) پیش‌بینی می‌شود نوعی سوگیری به سمت درک معنای تحت‌اللفظی آنها داشته باشند.

۵. روش تحقیق

پژوهش حاضر به روش توصیفی- تحلیلی و از نوع کمّی و تجربی است. متغیرهای پژوهش حاضر به شرح زیرند:

۱) آزمایش اول

الف: متغیر وابسته: متغیر وابسته در آزمایش اول این پژوهش پاسخ (بله=۱، خیر=۰) است.

ب: اثرات ثابت: تصویر و سن

تصویر: متغیری طبقه‌ای است برای تمایز بین «حیوان» و «کودک شبیه حیوان». بر اساس این متغیر می‌توان ارزیابی نمود که کودکان بر اساس نوع تصویر ارائه‌شده چه پاسخ‌هایی (بله یا خیر) می‌دهند.

سن: متغیری طبقه‌ای برای سن آزمودنی‌ها (۵، ۷ و بزرگسال) که امکان تحلیل تفاوت‌های رشدی در پاسخ‌ها را فراهم می‌کند.

ج: اثرات تصادفی: آزمودنی‌ها و موارد

آزمودنی‌ها: از جمله کودکان به عنوان یک اثر تصادفی، تفاوت‌های فردی در پاسخ‌ها را بیان می‌کنند و مشخص می‌کنند که کودکان ممکن است تمایلات متفاوتی برای پاسخ «بله» یا «خیر» داشته باشند.

موارد[1]**:** در نظر گرفتن تصاویر (به عنوان موارد) به عنوان اثر تصادفی می‌تواند تغییر در پاسخ‌ها به علت ویژگی‌های خاص هر تصویر را کنترل کند و اطمینان حاصل شود که یافته‌های حاصل از

1. items

این تحلیل‌ها درک واقعی آزمودنی‌ها از تصاویر را نشان می‌دهند و نه سوگیری خاص به سوی یک آن موارد را.

۲) آزمایش دوم

در این آزمایش تعدادی استعاره و تشبیه به آزمودنی‌های پژوهش نشان ارائه شد. متغیرهای این بخش به شرح زیرند:

الف: متغیر وابسته: تفسیر آزمودنی‌ها که به صورت ۱ (تحت‌اللفظی) و ۰ (کاربردشناختی) رمزگذاری شدند.

تفسیر تحت‌اللفظی: جملهٔ «ملیکا مانند یه طوطیه» می‌تواند هم به یک طوطی اشاره کند و هم به یک دختر که شبیه طوطی است. بر اساس تفسیر تحت‌اللفظی هر دو تفسیر می‌توانند صحیح باشند زیرا ملیکا و طوطی دارای ویژگی‌های مشترکی هستند (مانند، ظاهر و رفتار).

تفسیر کاربردشناختی: از چشم‌انداز کاربردشناختی، نحوهٔ انتقال اطلاعات از اهمیت بسیاری برخوردار است. استفاده از عبارت «مانند یک طوطی» به جای «ملیکا یک طوطی است» حاوی معنای ضمنی است. گوینده (فرد آزمونگر) از توصیفی استفاده می‌کند که میزان اطلاع‌دهندگی آن پایین‌تر است و این موضوع نشان می‌دهد که ادعای قوی‌تر یعنی «ملیکا یک طوطی است» صادق نیست.

در این مورد ادعای ضعیف‌تر یعنی «ملیکا مانند یک طوطی است» نشان می‌دهد که ادعای قوی‌تر «ملیکا یک طوطی است» غلط است. از این رو، اگر آزمودنی‌ها این تضمن را درک کند، باید تشخیص دهد که مرجع صحیح و مرتبط در اینجا دختری است که شبیه طوطی است و نه طوطی واقعی.

برای تحلیل داده‌های این آزمایش از رگرسیون اثرات ثابت لجستیک استفاده شد که برای متغیرهای وابستهٔ دوتایی مناسب است.

ب: اثرات ثابت: موقعیت (استعاره یا تشبیه) و سن

ج: اثرات تصادفی: آزمودنی و موارد

۵,۱ شرکت‌کنندگان

جامعهٔ آماری پژوهش حاضر شامل کودکان تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان ۵ تا ۷ سالهٔ طبیعی و یک گروه از آزمودنی‌های بزرگسال ساکن شهر تهران بودند که از ۲ مهدکودک، ۲ پیش‌دبستانی و ۲ دبستان در منطقه ۵ تهران و دانشگاه آزاد تهران مرکز در شهر تهران انتخاب شدند. در مجموع، از ۳ گروه از کودکان تک‌زبانهٔ طبیعی، ۳۰ کودک دختر انتخاب شد. ۱۰ کودک دختر ۵ ساله با میانگین سنی ۵ سال و ۶ ماه،۱۰ کودک دختر ۶ ساله با میانگین سنی ۶ سال و ۵ ماه و ۱۰ کودک دختر ۷ ساله با میانگین سنی ۷ سال و ۶ ماه انتخاب شدند و با یک گروه از آزمودنی‌های بزرگسال شهر تهران مورد مقایسه قرار گرفتند. همهٔ آزمودنی‌ها گویشوران بومی زبان فارسی

بودند. انتخاب کودکان ۵ ساله از دو پیش‌دبستانی (پیش‌دبستانی ۱) و انتخاب کودکان ۶ ساله از مقطع پیش‌دبستانی (پیش‌دبستانی دو) و کودکان ۷ ساله از دو دبستان در منطقهٔ ۵ شهر تهران انتخاب شدند. انتخاب آزمودنی‌ها به صورت نمونه در دسترس صورت گرفت. آزمودنی‌ها فاقد هر گونه سابقهٔ ابتلا به بیماری رفتاری، عصبی و اختلال در تکلم بودند. آزمودنی‌های بزرگسال از بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز به صورت هدفمند انتخاب شدند. این آزمودنی‌های تک‌زبانه نیز به زبان فارسی معیار صحبت می‌کردند.

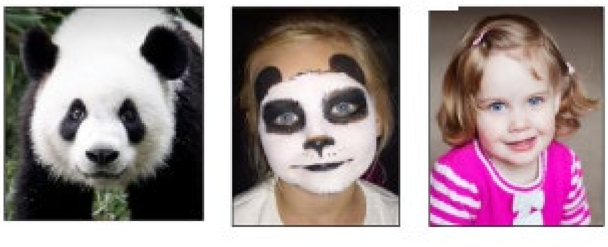
۲-۵. ابزار تحقیق

آزمایش‌های به کار گرفته‌شده در پژوهش حاضر که تعداد آنها دو مورد بودند، برگرفته از روبیو-فرناندز و همکاران (۲۰۱۷) بودند. آزمایش اول برای بررسی فرضیهٔ اول پژوهش و آزمایش دوم برای بررسی فرضیه‌های دوم و سوم اجرا شدند که به ترتیب به ویژگی‌های آنها اشاره می‌شود.

۲-۱- ۵.آزمایش اول

در آزمایش اول، ۵ مجموعه از تصاویر وجود داشت. در هر مجموعه سه تصویر وجود داشت: تصویر یک حیوان، یک کودک و همان کودک که بر روی صورتش عکس حیوان نقاشی شده بود. تصویر حیوانات به‌راحتی قابل تشخیص بود. این حیوانات، پاندا، ببر، گربه، زرافه و خرگوش بودند. قبل از اجرای آزمون اصلی تلاش شد تا با اجرای یک نمونهٔ تمرینی روال پاسخ به آزمون به آزمودنی‌ها آموزش داده شود. تصویر کودکی که روی صورتش نقاشی شده بود همیشه در وسط قرار می‌گرفت تا شباهت‌های بین حیوان و کودک برجسته شود. مکان تصویر کودک و حیوان در آزمون به صورت تصادفی بود.

شکل ۱: آیا این دختر/حیوان شبیه پاندا است؟ برگرفته از روبیو-فرناندز و همکاران (۲۰۱۷)



الف ب ج

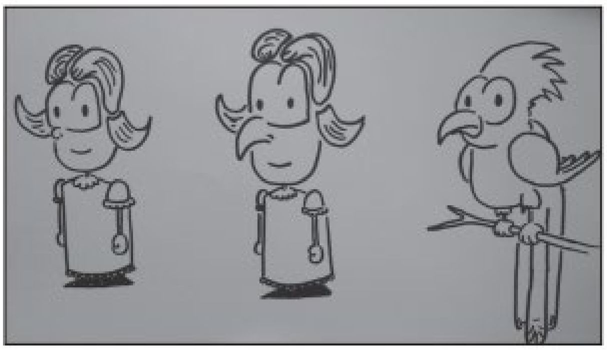
به منظور بررسی فرضیهٔ پژوهش که آیا کودکان نیز در موقعیت‌هایی که این‌گونه شباهت‌ها را بیان می‌کنند، پاسخ منطقی می‌دهند یا خیر، آزمایشی انجام گرفت. در آزمایش اول از کودکان سؤال می‌شد که آیا حیوان یا کودکی که در تصویر مشاهده می‌کنند شبیه یک حیوان خاص است یا خیر. برای مثال، آزمونگر ابتدا به تصویر یک پاندا اشاره می‌کرد و از کودک سؤال می‌پرسید که

«آیا این حیوان شبیه یک پاندا است؟» آزمونگر سپس به تصویر یک دختر که شبیه پاندا بود اشاره می‌کرد و از کودک می‌پرسید که «آیا این دختر شبیه یک پاندا است؟» و این سؤال را با اشاره به تصویر دختر دوم تکرار می‌کرد (به تصویر شماره ۱ نگاه کنید). آزمونگر از چپ به راست به سه تصویر مربوط به هر سؤال اشاره می‌کرد و پاسخ‌های آزمودنی‌ها را ثبت می‌کرد. در صورتی که کودکان نوعی مفهوم شباهت را از جملهٔ «x مانند یه y است» درک کنند و شباهت‌های موجود در تصاویر را درک کنند، باید در پاسخ به سؤالات مربوط به کودک شبیه حیوان پاسخ مثبت دهند و در مورد کودک بدون نقاشی بر روی صورتش پاسخ منفی دهند. با وجود این، اگر در پاسخ به سؤالات مربوط به حیوان پاسخ مثبت می‌دادند، سؤال را به صورت منطقی درک کرده‌اند.

۲-۲-۵. آزمایش دوم

به منظور بررسی دو فرضیهٔ باقیمانده یعنی فرضیهٔ دوم و سوم، در آزمایش دوم از یک تکلیف ۳ گزینه‌ای استفاده شد که در قالب یک بازی به اجرا درآمد. به این صورت که آزمونگر بازی را با جملهٔ «می‌بینم، می‌بینم» شروع کرد و آزمودنی پاسخ می‌داد که «چی می‌بینی». آزمونگر در جواب یک اسم و یک سرنخ را بیان می‌کرد: «من ملیکا رو می‌بینم، بزار یه سرنخ بهت بدم» ملیکا یه طوطیه» یا «ملیکا مانند یه طوطیه» (سرنخ ارائه‌شده بر اساس اینکه موقعیت استعاره مورد بررسی قرار گیرد یا موقعیت تشبیه متفاوت بود).(1) تکلیف کودک این بود که حدس بزند که ملیکا کدام یک از آن تصاویر است و به آن اشاره می‌کند و آزمونگر پاسخ‌های کودک را ثبت می‌کرد. در این آزمایش سرنخ‌های تشبیهی مورد استفاده دارای ابهام بودند؛ به عبارت دیگر، آزمودنی‌ها می‌توانستند از آنها دو معنی تحت‌اللفظی و استعاری به این قرار استنباط کنند: «ملیکا یک طوطی است با اسم یک دختر» یا «دختری است مانند یک طوطی». آزمودنی‌ها می‌توانند ابهام سرنخ تشبیهی را با استخراج تضمنِ مدرج «x یک y نیست»، برطرف کنند. از این رو، هنگامی که «ملیکا مانند یه طوطیه» توسط کودک به صورت تحت‌اللفظی تفسیر می‌شد، این جمله هم در مورد طوطی و هم در مورد دختر شبیه طوطی درست بود. با وجود این، از چشم‌انداز کاربردشناختی این جمله تنها در مورد دختر شبیه طوطی از بالاترین میزان اطلاع‌دهندگی برخوردار است: اگر آزمونگر به طوطی اشاره می‌کرد؛ آزمودنی باید پاسخ می‌داد «ملیکا یک طوطی است». این واقعیت که آزمونگر جملهٔ ضعیف‌تر را انتخاب می‌کند، متضمن این است که جملهٔ قوی‌تر قابل اعمال نیست (ملیکا یک طوطی نیست). از این رو، اگر کودکان پیش‌دبستانی هنگام درک جملهٔ تشبیهی «ملیکا مانند یه طوطیه» قادر به استخراج تضمنِ مدرج «ملیکا یک طوطی نیست» باشند، باید تصویر دختری که شبیه طوطی است را انتخاب کنند و نه طوطی را، اگرچه هر دو به صورت تحت‌اللفظی شبیه طوطی‌اند. در آزمایش دوم ۶ مجموعه نقاشی استفاده شد. در هر مجموعه سه شخصیت قرار داشت. نقاشی یک حیوان، یک کودک و یک کودک شبیه

حیوانی که در آن مجموعه قرار داشت؛ مانند آزمایش اول تصویر کودکی که از نظر ویژگی‌های ظاهری با دو تصویر دیگر اشتراکاتی داشت در وسط دو تصویر دیگر قرار گرفت تا شباهت آن با دو تصویر دیگر برجسته شود. ویژگی‌های حیواناتی که در وسط قرار گرفتند شامل چشم‌های قورباغه مانند، گوش‌های میمون مانند، موهای شیر مانند، گردن دراز زرافه مانند و منقار طوطی مانند بودند. سه سؤال اول از این شش مجموعه موقعیت استعاره را به تصویر می‌کشیدند، یعنی سرنخ ارائه‌شده یک استعاره بود. در سه سؤال دیگر موقعیت تشبیه ارائه‌شده بود. تصویر ۲: نمونه محرک‌های استفاده‌شده در بازی «می‌بینم، می‌بینم» در آزمایش دوم که در آن آزمونگر سرنخی به شکل یک استعاره (ملیکا یه طوطیه) یا تشبیه (ملیکا مانند یه طوطیه) را در اختیار کودک قرار می‌دهد. انتخاب حیوان در موقعیت استعاره نشان‌دهندهٔ سوگیری تحت‌اللفظی و در موقعیت تشبیه نشان‌دهندهٔ سوگیری منطقی آزمودنی‌ها بود برگرفته از روبیو- فرناندز و همکاران (۲۰۱۷).



پاسخ‌های آزمودنی‌ها در سه دسته قرار می‌گرفتند: تحت‌اللفظی، کاربردشناختی و هیچ‌کدام. در دستهٔ اول از پاسخ‌ها، تفاسیر غیراستعاری یا تحت‌اللفظی از جملات مقوله‌بندی (برای مثال، هنگامی‌که جملهٔ «ملیکا یک طوطی است» برای اشاره به طوطی توسط کودک تفسیر می‌شد) و تفاسیر منطقی جملات مقایسه‌ای (برای مثال، زمانی که جملهٔ «ملیکا مانند یک طوطی است» برای اشاره به یک طوطی تفسیر می‌شد) قرار می‌گرفتند. در دستهٔ دوم، تفاسیر استعاری جملات مقوله‌بندی (برای مثال، تفسیر جملهٔ «ملیکا یه طوطیه» برای اشاره به دختر شبیه طوطی) و درک تضمنِ مدرجِ جملهٔ مقایسه‌ای (برای مثال، جملهٔ «ملیکا شبیه یه طوطیه» برای اشاره به یک دختر شبیه طوطی نه یک طوطی واقعی) قرار می‌گرفتند.

۶. نتایج

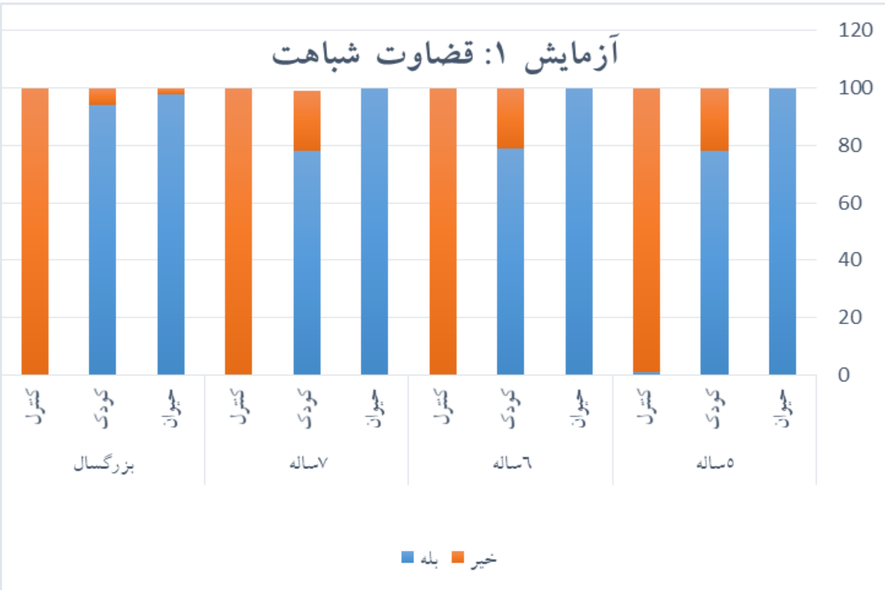
در این قسمت نتایج کمّی پژوهش به ترتیب انجام آزمایش‌ها گزارش می‌گردد.

۶-۱.نتایج کمی آزمایش اول

پاسخ‌های کودکان («بله این مانند «حیوان خاص» است» یا «خیر، مانند آن حیوان خاص نیست») در نمودار ۱ ارائه شده‌اند. به منظور بررسی این یافته که آیا تفاوتی در پاسخ‌های کودکان

به تصویر حیوان و کودک شبیه حیوان وجود دارد یا خیر، از مدل رگرسیون اثرهای آمیخته[1] لجستیک در R استفاده شد تا متغیر وابستهٔ پاسخ (۱=بله و ۰=خیر) با تصویر (حیوان و کودک شبیه حیوان) و سن (۵-۷ سال و بزرگسال) به عنوان اثرهای آمیخته و آزمودنی‌ها و هر مورد از سؤالات به عنوان اثرات تصادفی مدل‌سازی شوند (مدل ۱).

نمودار ۱: درصد پاسخ‌های «بله» (آن مانند یک x است) و «نه» (آن مانند یک x نیست) برحسب نوع تصویر و گروه سنی.



ساختار عاملی تصادفی بیشینه[2] برای آزمودنی‌ها و سؤالات طوری استفاده شد که شامل مقدار ثابت[3] و شیب[4] تصادفی درون آزمودنی[5] برای تصویر و مقدار ثابت و شیب تصادفی درون موردی برای تصویر و سن و تعامل آنها باشد. در مورد تصاویر از اختلاف رمزگذاری[6] استفاده شد (حیوان= ۰/۰۵-، کودک= ۰/۵) درحالی که سن آزمودنی‌ها به عنوان متغیر پیش‌بین پیوستهٔ رتبه‌بندی شده۷ در مدل وارد گردید. نتایج نشان داد که اثر اصلی تصویر (p=۰/۷۶۵) یا سن

1. L.ogistic mixed effects regression
2. The maximal random effect structure
3. intercepts
4. slopes
5. by-participants
6. deviation coding
7.scaled continuous predictor

(p=۰/۷۳۸) وجود ندارد. نتایج همچنین حاکی از آن بود که تعامل تصویر × سن معنی‌دار نیست (p=۰/۱۲۴).

در هر گروه سنی (۵، ۶ و ۷ ساله و بزرگسال) پایایی پاسخ‌های مثبت نسبت به شانس برای هر تصویر و مهم (حیوان و کودک مانند حیوان) و موارد کنترل (کودکی که مانند حیوان نبود) مورد بررسی قرار گرفت، این کار با استفاده از مقایسه‌های چندگانه با تصحیحات بونفرینی[1] (سطح معنی‌داری تطبیق یافته[2] p= ۰/۰۰۵) صورت گرفت. نتایج نشان داد که برای گروه‌های سنی ۵ و ۶، ۷ سال پاسخ‌های مثبت به حیوان و کودکِ مانند حیوان بالاتر از سطح شانس بودند، درحالی که در موارد کنترل یعنی در مورد کودک (بدون نقاشی بر روی صورتش) پاسخ‌ها به طور معنی‌داری پایین‌تر از سطح شانس بودند (همهٔ p ها <۰/۰۰۱) بودند. به بیانی ساده‌تر، بر اساس این مدل شواهدی از تأثیر معنادار تصویر و سن بر پاسخ‌های آزمودنی‌ها و یا تعامل معنادار اثرات آنها وجود ندارد. معنی‌دار نبودن اثرات اصلی برای سن و تصویر نشان می‌دهد که بدون در نظر گرفتن سن، آزمودنی‌ها برخلاف آن چیزی که این مدل پیش‌بینی می‌کرد تمایلی به انتخاب یک تصویر در مقایسه با تصویر دیگر نداشتند. این موضوع ممکن است نشان دهد که تمایز کلی بین حیوان و تصویر کودک تا آن اندازه قوی نیست که بتواند منجر به تفاوت‌های معنی‌داری در الگوی پاسخ‌های کودکان شود. پاسخ مثبت به تصویر حیوان و کودک شبیه حیوان نشان می‌دهد که این تصاویر به طور موفقیت‌آمیزی موجب برانگیختن توجه آزمودنی‌ها می‌شوند به‌ویژه اینکه میزان انتخاب آن تصاویر از حد شانس بالاتر بود. این موضوع به کارایی این تصاویر در آزمایش طراحی‌شده برای ارزیابی مهارت‌های تفسیری در کودکان اشاره می‌کند.

انتخاب زیر سطح شانس موارد کنترل نشان می‌دهد که کودکان قادر به تمایز بین محرک‌های مرتبط و غیر مرتبط هستند. این موضوع نشان‌دهندهٔ ظرفیت آنها برای توجه انتخابی در این زمینهٔ تجربی است. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان داد کودکان پیش‌دبستانی بین ۵ تا ۷ سال مانند آزمودنی‌های بزرگسال به سؤال «آیا این حیوان مانند یک پاندا است؟» زمانی که در مورد حیوان از آنها پرسیده می‌شد، پاسخ مثبت می‌دادند و همچنین به سؤال «آیا این دختر مانند یک پاندا است؟» نیز پاسخی مشابه می‌دادند. مهم‌تر اینکه، هنگامی که از آزمودنی‌ها در مورد دختری سؤال می‌شد که مانند پاندا نبود، پاسخ منفی می‌دادند و این نشان می‌داد که آنها بر اساس شانس به آزمونگر پاسخ نمی‌دهند. این یافته‌ها فرضیهٔ اول پژوهش را مورد تأیید قرار می‌دهند. از این رو، کودکان تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان از ۵ سالگی قادرند درک کنند که «x مانند y است» بیانگر نوعی شباهت است و به صورت منطقی به سؤالات آزمون پاسخ می‌دهند. آنچه هنوز مشخص نیست این است که کودکان از چه سنی قادرند درک کنند که جملهٔ

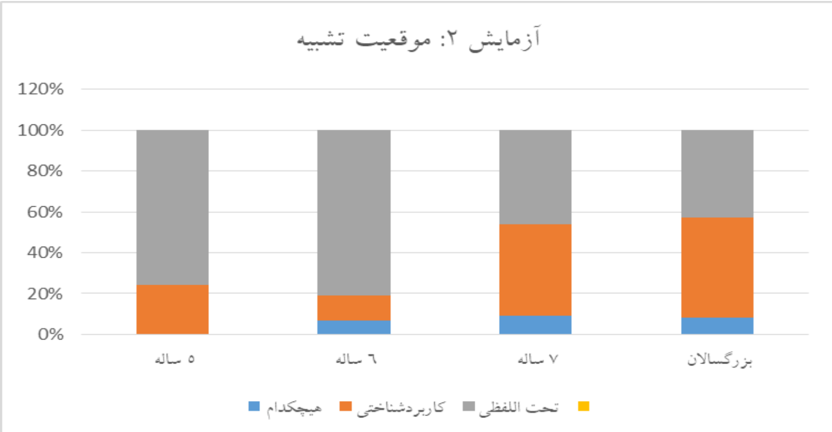
1. Bonferroni corrections
2. adjusted significance level

«x مانند یک y است» مستلزم این است که «x یک y نیست». برای مثال، اگر جملهٔ سرنخ «سونیا مانند یک پانداست» به کودکان داده شود، کدام تصویر را انتخاب می‌کنند؟ دختر مانند پاندا را یا پاندا را؟ با اجرای آزمایش دوم به این پرسش‌ها پاسخ داده می‌شود.

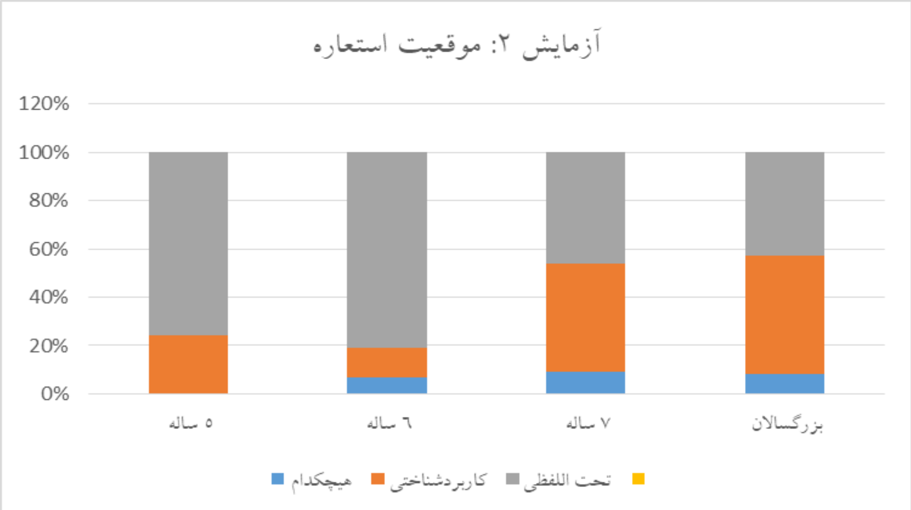
۶-۲. نتایج کمی آزمایش دوم

پاسخ‌های کودکان در موقعیت‌های استعاره و تشبیه در نمودار ۲ و ۳ به ترتیب به تصویر کشیده شده‌اند. با توجه به درصدهای بسیار ناچیز «هیچ‌کدام» (میانگین: ۴٪ در موقعیت استعاره و ۱٪ در موقعیت تشبیه) تحلیل‌های آماری بر پاسخ‌های تحت‌اللفظی و کاربردشناختی صورت گرفت. روی هم رفته، ترجیح پاسخ‌های تحت‌اللفظی و کاربردشناختی توسط کودکان شاهدی بود که نشان از درک مقایسه با حیوان در هر دو موقعیت تشبیه و استعاره بود و بنابراین، آنها تصویری که شباهت نداشت را انتخاب نکردند.

نمودار ۲: درصد پاسخ‌های «تحت‌اللفظی»، «کاربردشناختی» و «هیچ‌کدام» در موقعیت تشبیه در هر گروه سنی



نمودار ۳: درصد پاسخ‌های «تحت‌اللفظی»، «کاربردشناختی» و هیچ‌کدام در موقعیت استعاره در هر گروه سنی



داده‌های مربوط به کودکان ۵-۷ سال (تعداد= ۳۰ نفر) و آزمودنی‌های بزرگسال (تعداد= ۱۰ نفر) در هر دو موقعیت تشبیه و استعاره با استفاده از رگرسیون اثرهای آمیختهٔ لجستیک در نرم‌افزار R مورد تحلیل قرار گرفت. متغیرهای برونداد تفسیر (۱= تحت‌اللفظی و ۰= کاربردشناختی) با موقعیت (تشبیه و استعاره) و سن (۵-۷ ساله و بزرگسال) به عنوان اثرهای ثابت و آزمودنی‌ها و سؤالات به عنوان اثرهای تصادفی مدل‌سازی شدند (مدل ۲).

ساختار اثرهای تصادفی بیشینه برای آزمودنی‌ها و سؤالات طوری استفاده شد که شامل مقدار ثابت و شیب تصادفی درون آزمودنی برای موقعیت و مقدار ثابت و شیب تصادفی برای موقعیت، سن و تعامل آنها باشد. رمزگذاری انحراف برای موقعیت (استعاره=۰/۰۵- ، تشبیه= ۰/۵) مورد استفاده قرار گرفت درحالی که سن آزمودنی به عنوان متغیر پیش‌بین پیوستهٔ مقوله‌ای در نظر گرفته شد. نتایج نشان‌دهندهٔ اثر اصلی موقعیت (β=-۲/۷۷۴، p<۰/۰۰۱) بود. تعداد تفاسیر تحت‌اللفظی در موقعیت استعاری و سن بیشتر بود (β=-۲/۹۶۳، p<۰/۰۳۰۹). تفاسیر تحت‌اللفظی با افزایش سن کاهش یافت. به‌منظور بررسی تعامل تحلیل‌هایی به‌طور جداگانه در موقعیت استعاره و تشبیه صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که سن تأثیر معنی‌داری بر تفسیر استعاره ندارد (β=۰/۸۶۴، p<۰/۵۹۱)، با وجود این، اثر اصلی سن بر تفسیر تشبیه قابل مشاهده بود (۱/۸۴۳-=β، p<۰/۰۰۱) طوری که تفاسیر تحت‌اللفظی تشبیه با افزایش سن کاهش یافت.

در هر گروه سنی (۵، ۶، ۷ و بزرگسال) ابتدا پایایی پاسخ‌های تحت‌اللفظی در موقعیت استعاره در مقابل شانس مورد محاسبه قرار گرفتند. این محاسبات با استفاده از تصحیحات بونفرینی (سطح معنی‌داری انطباق یافتهٔ p=/۰۱) صورت گرفت. آزمون دوجمله‌ای بینم۱ نشان‌دهندهٔ انتخاب معنی‌دار تفسیر تحت‌اللفظی در کودکان ۵-۶ ساله (ps۰/۰۰۱) بود. در مقابل، آزمودنی‌های ۷ و

---
1. Two-tailed binomial tests

بزرگسال از نظر انتخاب تفسیر تحت‌اللفظی و استعاری در سطح شانس قرار داشتند و این موضوع نشان‌دهندهٔ حساسیت نسبت به ابهام بین دو تفسیر تحت‌اللفظی و استعاری استعاره بود.

برای بررسی پایایی پاسخ‌های تحت‌اللفظی در موقعیت تشبیه در مقابل شانس در هر گروه سنی (۵، ۶ و ۷ و بزرگسال) از مقایسه‌های جفتی با تصحیحات بونفرینی استفاده شد (سطح معنی‌داری انطباق یافته p۰/۰۱۵۴). یافته‌های آماری نشان داد که پاسخ‌های کودکان ۵، ۶ و ۷ ساله مانند آزمودنی‌های بزرگسال زیر سطح شانس (p<۰/۰۰۱) بود که نشان‌دهندهٔ انتخاب پایای تفسیر کاربردشناختی بود. این نتایج نشان‌دهندهٔ گرایش رشدی در استخراج تضمنِ مدرج هنگام تفسیر تشبیه در کودکان ۵ تا ۷ سال بود.

نتایج مربوط به موقعیت استعاره نشان داد که نوعی سوگیری به سمت تفسیر تحت‌اللفظی در کودکان خردسال وجود دارد. کودکان ۵-۶ سال سرنخ‌های استعاری را به طور معنی‌داری به صورت تحت‌اللفظی تفسیر می‌کردند، درحالی که تعداد پاسخ‌های تحت‌اللفظی و استعاری ارائه شده توسط کودکان ۷ ساله و بزرگسال تفاوت آماری معنی‌داری با یکدیگر نداشتند. جالب است که کودکان ۶ و ۷ ساله «دخترِ مانند طوطی» را فقط به این دلیل که اسم سرنخ ملیکا بود، بر طوطی ترجیح ندادند. این موضوع نشان می‌دهد که برای کودکان هنگام استدلال ارتباط بین اسامی خاص و افراد در اولویت نیست، احتمالاً به این دلیل که آنها به داشتن و یا برخورد با حیواناتی که اسمشان اسم انسان است، عادت دارند.

کودکان ۷ ساله و آزمودنی‌های بزرگسال پژوهش حساسیت بیشتری نسبت به معنای سرنخ‌ها نشان دادند. یافته‌ها همچنین نشان داد که ۶ نفر از آزمودنی‌های ۷ ساله و ۷ نفر از آزمودنی‌های بزرگسال پاسخ‌های مختلطی ارائه دادند، ۲ نفر از آزمودنی‌های ۷ ساله پاسخ‌های تحت‌اللفظی و ۲ نفر دیگر پاسخ‌های استعاری ارائه دادند، ۲ نفر از آزمودنی‌های بزرگسال پاسخ‌های تحت‌اللفظی و ۱ نفر از آنها به صورت استعاری پاسخ داد. از این رو، درک ابهام سرنخ‌های ارائه شده توسط کودکان در سطح گروهی بهتر قابل درک است، طوری که کودکان ۷ و آزمودنی‌های بزرگسال الگوی مختلطی از پاسخ‌ها را در مقایسه با سایر گروه‌های سنی نشان دادند.

۷. بحث و تحلیل نتایج

در پژوهش حاضر سه فرضیه مطرح گردید که در این بخش به ترتیب هر یک از آنها مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند. نتایج پژوهش حاضر همسو با پژوهش لانگ و همکاران (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که کودکان تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان از ۵ سالگی قادرند درک کنند که جملهٔ «x مانند یک y است» متضمن این است که «x یک y نیست». این نتایج همچنین همسو با پژوهش روبیو-فرناندز و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد که بزرگسالان تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان درکی منطقی از این جمله داشتند و در پاسخ به دو سؤال «آیا این حیوان مانند پاندا است؟» و «آیا این دختر مانند پاندا است؟» پاسخی منطقی می‌دادند و در پاسخ به این دو سؤال عملکردی یکسان داشتند و در هر

دو سؤال پاسخ آنها مثبت بود. بر اساس فرضیهٔ دوم پژوهش پیش‌بینی می‌شد که تفاسیر تحت‌اللفظی از جملات تشبیهی (مانند ملیکا مانند یه طوطیه) که به یک طوطی اشاره می‌کند با افزایش سن کاهش می‌یابد و این موضوع نشان‌دهندهٔ توانایی در حال رشد کودکان در استخراج تضمنِ مدرج است (ملیکا یه طوطی نیست). نتایج پژوهش حاضر همسو با پژوهش لانگ و همکاران (۲۰۲۱) و روبیو- فرناندز و همکاران (۲۰۱۷) فرضیهٔ دوم را نیز مورد تأیید قرار داد. تحلیل‌های سطح آزمودنی‌ها نشان داد که بیشتر پاسخ‌ها در آزمایش دوم یا همگی تحت‌اللفظی و یا همگی کاربردشناختی بودند و این نشان‌دهندهٔ تعامل معنی‌دار سن × موقعیت (تشبیه یا استعاره) بود. در موقعیت تشبیه، بیشتر پاسخ‌ها استعاری بودند و نوعی گرایش رو به افزایش در بین گروه‌های سنی مشاهده می‌شد. اگر ملیکا به عنوان فردی توصیف می‌شد که «مانند یک طوطی» بود، این به این معنی بود که او طوطی نیست (در غیر این صورت از سرنخ «ملیکا یه طوطیه» استفاده می‌شد). همسو با پژوهش‌های اسکوردوس[1] و پاپافراگو (۲۰۱۶) و استیلر[2]، گودمن[3] و فرانک[4] (۲۰۱۵). در هنگام ارائهٔ سرنخ‌های تشبیهی حتی کودکان ۵ ساله نیز تفاسیری کاربردشناختی ارائه می‌دادند. این نتایج نشان داد که هنگامی که از تکالیف و پروتکل‌های مناسب استفاده شود، حتی کودکان خردسال نیز به تضمنِ مدرج حساس خواهند بود.

نتایج پژوهش حاضر فرضیهٔ سوم را نیز مورد تأیید قرار داد. فرضیهٔ سوم پژوهش پیش‌بینی کرده بود که کودکان بین ۵ تا ۷ ساله در درک جمله‌های حاوی استعاره نوعی سوگیری به سمت درک معنای تحت‌اللفظی آن داشته باشند، به عبارت دیگر جملهٔ «ملیکا یه طوطیه» را طوری درک می‌کنند که به صورت تحت‌اللفظی به یک طوطی اشاره کند و نه به یک دختر شبیه طوطی که توصیف استعاری آن جمله است. تحقیقات رینولدز[5] و اورتونی[6]، هپه[7] (۱۹۹۵) و نوربوری[8] (۲۰۰۵) نشان داده است که کودکان خردسال در درک تشبیه در مقایسه با استعاره عملکرد بهتری دارند. در پژوهش حاضر کودکان ۵-۷ سال گرایش قوی‌تری به سمت درک معنی تحت‌اللفظی جمله‌های استعاری (ملیکا یه طوطیه) داشتند و نه جمله‌های تشبیهی (ملیکا مانند طوطیه). برخلاف آزمودنی‌های ۷ و بزرگسال که پاسخ‌هایشان نشان‌دهندهٔ نوعی ابهام تحت‌اللفظی-استعاری بود. نتایج پژوهش حاضر همسو با پژوهش پوسکولوس[9] (۲۰۱۱) نشان

1. Skordos, D.
2. Stiller, A. J.
3. Goodman, N. D.
4. Frank, M. C.
5. Reynolds, R. E.
6. Ortony, A.
7. Happé, F. G.
8. Norbury, C. F.
9. Pouscoulous, N.

می‌دهد که در نبودِ بافت زبانی، کودکان خردسال دچار نوعی سوگیری به سمت معنی تحت‌اللفظی استعاره می‌شوند، اگرچه توانایی‌های آنها در درک زبان استعاری در بافت بسیار بهتر است.

کودکانِ ۵ سالۀ مورد مطالعه در پژوهش حاضر قادر به درک و استخراج تضمنِ مدرج بودند و این موضوع از بسامد پاسخ‌های کاربردشناختی آنها در بخش تشبیه آزمایش دوم قابل مشاهده بود. با وجود این، نتایج پژوهش نشان داد که عملکرد کودکان از ۵ تا ۷ سالگی مشابه عملکرد آزمودنی‌های بزرگسال بود. لانگ و همکاران (۲۰۲۱) معتقدند که یکی از دلایل اینکه کودکان خردسال به میزان بیشتری قادر به استخراج تضمنِ مدرج در مقایسه با سایر عبارات مدرج هستند این است که بسامدِ جملات مقوله‌بندی و مقایسه‌ای به علت نقش کاربردی و آموزشی آنها در گفتار کودک محور بسیار بالاست. از این رو، فراگیری این عناصر زودتر از سایر کمیت‌نماها (مانند، «برخی» در مقابل «همه») یا حروف ربطی منطقی (مانند، «و» در مقابل «یا») اتفاق می‌افتد.

در پژوهش حاضر، همسو با پژوهش فالکوم[1]، رکاسنز[2] و کلارک[3] (۲۰۱۷) عملکرد کاربردشناختی بهتر آزمودنی‌ها در جملات تشبیهی در مقایسه با جملات استعاری ممکن است نشان دهد که کودکان خردسال قادر به استخراج تضمنِ مدرج قبل از درک استعاره هستند. با وجود این، این نتیجه‌گیری ممکن است موجب کم‌اهمیت جلوه دادن توانایی درک استعاره در بافت زبانی مناسب توسط کودکان شود.

پژوهش‌های طولی صورت گرفته توسط ازکالیسکان و گولدن-میدو (۲۰۰۶) و ازکالیسکان و همکاران (۲۰۰۹) نشان داده‌اند که کودکان از ۲ سال و ۲ ماهگی قادر به استفاده از جملات مقایسه‌ای تشبیهی به شکل «x مانند y» است، هستند و این ساخت‌ها در گفتار خودانگیختۀ خردسالان بسامد بالایی دارد. این موضوع نشان می‌دهد که کودکان از خردسالی در معرض این نوع ساخت‌ها قرار دارند.

روی هم رفته، نتایج پژوهش نشان داد که کودکان پیش‌دبستانی از ۵ سالگی قادر به درک تضمن مدرج هستند و عملکرد کودکان ۷ ساله به عملکرد بزرگسالان شباهت پیدا می‌کند. همچنین یکی از مهم‌ترین دلایلی که کودکان خردسال قادر به استخراج تضمن مدرج در تکالیف درک تشبیه در مقایسه با سایر عبارات مدرج هستند این است که بسامد جمله‌های مقوله‌ای و مقایسه‌ای در گفتار کودک محور به علت نقش آموزشی آنها بالاست و فراگیری آنها در مقایسه با

1. Falkum, I. L.
2. Recasens, M.
3. Clark, E. V.

سایر کمیت‌نماها[1] (مانند some و all) یا حروف ربط منطقی[2] (مانند «یا» و «و») زودتر اتفاق می‌افتد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی قرار گرفتن کودکان فارسی‌زبان در معرض انواع مختلف اصطلاحات مدرج مورد بررسی قرار گیرد تا تأثیر آنها بر توانایی کودکان در استخراج تضمنِ مدرج مورد بررسی قرار گیرد. در رابطه با استعاره و تشبیه (جملات مقوله‌بندی و مقایسه‌ای) حتی کودکان ۵ ساله نیز نوعی سوگیری به سمت معنای کاربردشناختی این جملات داشتند که این خود مهر تأییدی است بر این دیدگاه که مشکلات کودکان در تضمنِ مدرج ممکن است به مشکلات کاربردشناختی این کودکان ارتباطی نداشته باشد، بلکه به فراگیری زمان‌بر جفتِ دیگر اصطلاح و مدرج بودن آن ارتباط داشته باشد. نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که کودکان از خردسالی و اویل پیش‌دبستانی در درک استعاره و تشبیه معنای کاربردشناختی را بر معنای تحت‌اللفظی ترجیح می‌دهند. این موضوع نشان‌دهندهٔ ظرفیت اولیهٔ رو به رشد برای درک بافت و زبان استعاری و غیر تحت‌اللفظی است. توانایی انتخاب معنای استعاری نشان می‌دهد که مشکلات کودکان در درک تضمن مدرج ممکن است به مشکل آنها در درک کاربردشناختی مرتبط نباشد. در عوض، این مشکلات ممکن است به چالش‌هایی مربوط باشد که در فراگیری عبارات مختلف و درک معنای متفاوت آنها با آنها روبرو هستند. تفسیر متفاوت استعاره در مقایسه با تشبیه همسو با پژوهش‌های رشد زبان و کاربردشناختی است و نشان می‌دهد پردازش شناختی ممکن است بر اساس نوع زبان مجازی متفاوت باشد. از پیامدهای دیگر این پژوهش می‌توان به این موضوع اشاره نمود که فراگیری عبارات جایگزین و اصطلاحات بیان‌کنندهٔ مفاهیم مدرج برای کودکان ممکن است علی‌رغم توانایی بالقوهٔ آنها برای درک معنای کاربردشناختی فرایندی طولانی‌تر باشد. با در نظر گرفتن این موضوع که کودکان می‌توانند معنای کاربردشناختی را درک کنند، معلمان و مربیان می‌توانند این مهارت را با قرار دادن کودکان در معرض زبان استعاری در بافت تقویت کنند. از جمله پیامدهای دیگر پژوهش حاضر می‌توان به این موضوع اشاره نمود که در رویکردهای آموزشی و ارتباطی یکی از موضوعات مهم در نظر گرفتن توانایی‌های ادارکی متناسب با سن کودکان است.

پی نوشت

۱. با توجه به اینکه در نمونه‌های آزمایشی که قبل از اجرای آزمون اصلی انجام گرفت، مشخص گردید که کودکان زیر ۵ سال در ساخت جملات خود از کلمهٔ «مثل» به جای «مانند» استفاده می‌کنند، در آزمون اصلی، هنگام ارائهٔ سرنخ‌ها توسط آزمونگر کلمهٔ «مثل» جایگزین کلمهٔ «مانند» شد.

1. quantifiers
2. logical connectives

منابع

Barner, D., Brooks, N., & Bale, A. (2011). Accessing the unsaid: The role of scalar alternatives in children's pragmatic inference. *Cognition*, 118, 84–93. https://doi. org/10.1016/j.cognition.2010.10.010

Braine, M. D., & Rumain, B. (1981). Development of comprehension of "or": Evidence for a sequence of competencies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 46–70. https://doi.org/10.1016/0022-0965(81)90003-5

Carston, R. 1998. Informativeness, relevance and scalar implicature. In: Carston, R. and Uchida, S. (eds.) *Relevance Theory: Applications and Implications*. Amsterdam: John Benjamins. 179-236.

Chierchia, G., Fox, D., & Spector, B. (2008). The grammatical view of scalar implicatures and the relationship between semantics and pragmatics. In C. Maienborn, K. von Heusinger, & P. Portner (Eds.), *Semantics: An international handbook of natural language meaning* (pp. 47–62). Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1353/lan.2013.0026

Falkum, I. L., Recasens, M., & Clark, E. V. (2017). The moustache sits down first: On the acquisition of metonymy. *Journal of Child Language*, 44, 87–119. https:// doi.org/10.1017/S0305000915000720

Hansen, M. B., & Markman, E. M. (2005). Appearance questions can be misleading: A discourse-based account of the appearance–reality problem. *Cognitive Psychology*, 50, 233–263. https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2004. 09.001

Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation" in P. Cole & J.L. Morgan (Eds.). Syntacs and Semantics: Speech Acts 3. New York: Academic Press.

Guasti, M. T., Chierchia, G., Crain, S., Foppolo, F., Gualmini, A., & Meroni, L. (2005). Why children and adults sometimes (but not always) compute implicatures. *Language and Cognitive Processes*, 20, 667–696. https://doi. org/10.1080/01690960444000250

Geurts, B. (2010). *Quantity implicatures*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1515/ip-2016-0020

Happe, F. G. (1995). Understanding minds and metaphors: Insights from the study of figurative language in autism. *Metaphor and Symbol*, 10, 275–295. https://doi. org/10.1207/s15327868ms1004_3

Horowitz, A. C., Schneider, R. M., & Frank, M. C. (2018). The trouble with quantifiers: Exploring children's deficits in scalar implicature. *Child Development*, 89, 572–593. https://doi.org/10.1111/cdev.13014

Kao, J. T., Bergen, L., & Goodman, N. D. (2014). Formalizing the pragmatics of metaphor understanding. In P. Bello, M. Guarini, M. McShane, & B. Scassellati (Eds.), *Proceedings of the 36th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 719–724). Quebec City, Canada: Cognitive Science Society.

Kao, J. T., Bergen, L., & Goodman, N. D. (2014). Formalizing the pragmatics of metaphor understanding. In P. Bello, M. Guarini, M. McShane, & B. Scassellati (Eds.), *Proceedings of the 36th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 719–724). Quebec City, Canada: Cognitive Science Society.

Katsos, N., & Bishop, D. V. (2011). Pragmatic tolerance: Implications for the acquisition of informativeness and implicature. *Cognition*, 120, 67–81. https://doi.org/10. 1016/j.cognition.2011.02.015

Levinson, S. C. (2000). *Presumptive meanings: The theory of generalized implicature*. MIT Press. https://doi.org/10. 7551/mitpress/5526.001.0001

Long, M., Shukla, V., & Rubio-Fernandez, P. (2021). The Development of Simile Comprehension: From Similarity to Scalar Implicature. *Child development*, 92(4), 1439–1457. https://doi.org/10.1111/cdev.13507

Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 383–399. https://doi.org/10.1348/026151005X26732

Noveck, I. A. (2001). When children are more logical than adults: Experimental investigations of scalar implicature. *Cognition*, 78, 165–188. https://doi.org/10.1016/ S0010-0277(00)00114-1

Özçaliskan, S., & Goldin-Meadow, S. (2006). “X Is like Y”: The emergence of similarity mappings in children’s early speech and gesture. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, & F. J. Ruiz (Eds.), *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives* (pp. 229–260). Berlin, Germany: de Gruyter.

Özçaliskan, S., Goldin-Meadow, S., Gentner, D., & Mylander, C. (2009). Does language about similarity play a role in fostering similarity comparison in children? *Cognition*, 112, 217–228. https://doi.org/10.1016/ j.cognition.2009.05.010

Papafragou, A., & Skordos, D. (2016). *Scalar implicature*. In The Oxford handbook of developmental linguistics (pp. 611– 632). Oxford, UK: Oxford University Press.

Pouscoulous, N. (2011). Metaphor: For adults only? *Belgian Journal of Linguistics*, 25, 51–79. https://doi.org/10. 1075/bjl.25.04pou https://doi. org/10.1093/oxfordhb/9780199601264.013.26

Reynolds, R. E., & Ortony, A. (1980). Some issues in the measurement of children’s comprehension of metaphorical language. *Child Development*, 51, 1110–1119. https://doi.org/10.2307/1129551

Rubio-Fernandez, P., Geurts, B., & Cummins, C. (2017). Is an apple like a fruit? A study on comparison and categorisation statements. *Review of Philosophy and Psychology*, 8, 367–390. https://doi.org/10.1007/s13164-016- 0305-4

Smith, C. L. (1980). Quantifiers and question answering in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30, 191–205. https://doi.org/10.1016/0022-0965 (80)90057-0

Sperber, D., & Wilson, D. (2008). *A deflationary account of metaphors. The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 84–105). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.007

Journal of Language Research

Online ISSN: 2676-3362

https://jolr.ut.ac.ir

Matching Course Content with Learner Preferences in E-learning Systems Based on the Memetic Algorithm

Mansoureh Delaramifar [1], **Tayebeh Sargazi Moghadam** [2]

1. Corresponding Author, Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: mdelarami@cfu.ac.ir

2. Department of Computer Science, University of Sistan and Baluchestan, Sistan and Baluchestan, Iran. E-mail: sargazi@gmail.com

Article Info **Abstract**

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
18, July, 2024

In Revised Form:
5, December, 2024

Accepted:
10, December, 2024

Published Online:
19, January, 2025

Keywords: Memetic algorithm, E-Learning, cultural and educational knowledge, learner preferences

Since, due to the advancement of technology, mankind solves many of its educational needs, such as learning foreign languages, through electronic education, upgrading electronic learning systems with educational infrastructure become very important. Therefore, this research aims to introduce an efficient method to provide the most appropriate educational content for the learner by discovering her interests and preferences and adapting it to educational and cultural issues by using artificial intelligence techniques. In this regard, The present study uses a decision-making framework using a Memetic optimization algorithm to extract the best match between available learning paths and activities. It also provides the best possible response, which is the system's best decision for each individual's learning, using a linear formula and determining personal factors such as the learner's knowledge level and preferences. The resulting educational framework was tested on 40 students, 12-15 year old. In this experiment, a control group of 20 and an experimental group of 20 were considered, and the framework was given to the experimental group and the control group learned using traditional methods such as books. SPSS software was used for data analysis. In addition, in the last class session, a survey was used to examine the experimental group on issues such as interest in e-learning, willingness to continue the class, need for more breaks, and willingness to continue learning English in this way. The findings showed that the average post-test score of the control group after training through textbook-based content was 14.8750 and the average post-test score of the experimental group that was trained with diverse content considering the learner's preferences was 16.7500. On the other hand, the significance level test indicates that the use of an e-learning program based on learner preferences had a significant ($p < 0.05$) effect on the experimental group, and as a result, it refers to the greater effect of e-learning with considering learner preferences compared to traditional learning.The final achievement was evaluated using multi-part software plugins from the point of view of flexibility, efficiency and interoperability through user satisfaction testing. Considering that more than seventy percent of users were satisfied with the learning efficiency and flexibility of the system, the results indicate that the system's output will have a more favorable effect on individual learning.

Cite this The Author(s): Delaramifar,M., Sargazi Moghadam, T.,(2024-2025): Matching Course Content with Learner Preferences in E-learning Systems Based on the Memetic Algorithm; Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter - (125-156)- DOI: 10.22059/jolr.2024.379570.666890.

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

In contemporary society, Information and Communication Technologies (ICTs) have become inextricably interwoven with the fabric of human existence. One of the pivotal domains experiencing a profound transformation due to this technological advancement is education, giving rise to the burgeoning field of e-learning, or electronic learning. E-learning encompasses the utilization of electronic systems to facilitate the acquisition of knowledge.

Artificial intelligence (AI) has emerged as a cornerstone technology within the e-learning landscape, possessing the capability to analyze voluminous datasets, discern intricate patterns, and subsequently formulate informed decisions. AI can be effectively leveraged to facilitate the acquisition of diverse languages, thereby contributing significantly to both time and cost optimization. The judicious integration of AI within the e-learning milieu encompasses the selection of high-quality educational materials and the development of engaging learning activities. This synergistic approach not only enriches the online learning experience but also significantly enhances learner satisfaction and engagement levels. Learner satisfaction tends to exhibit a positive correlation with the extent to which their individual preferences are comprehensively considered in the curricular design and the judicious utilization of their preferred learning modalities. Extensive research on AI algorithms has unequivocally demonstrated the efficacy of the memetic algorithm as an optimal methodology for the selection of educational content that is meticulously tailored to individual learner needs. Characterized by its evolutionary framework, this sophisticated algorithm seamlessly integrates local search strategies, thereby ensuring the provision of highly personalized and efficacious learning activities for each user.

A salient distinction of the present study vis-à-vis prior research endeavors resides in the conspicuous absence of a pronounced emphasis on learner preferences within the context of earlier e-learning programs. Consequently, this research endeavors to bridge this critical gap by establishing a robust and meaningful connection between web-based course content and the unique interests and preferences of individual learners. This study seeks to empirically demonstrate the efficacy of AI algorithms, such as the memetic and fuzzy algorithms, in effectively aligning educational content with the specific preferences of individual learners within the e-learning ecosystem. Furthermore, this research posits that the memetic algorithm possesses the inherent potential to provide a suite of optimized solutions for enhancing the performance of English language learning programs and consequently augmenting overall learning outcomes.

2. Literature Review

A comprehensive review of the existing literature reveals a dearth of empirical research that has systematically investigated the profound impact of incorporating learner preferences into the intricate fabric of the learning process. Sargazi-Moghadam et al. (2023) presented compelling evidence that the memetic algorithm possesses the remarkable capacity to align learner emotions with the dynamically evolving course content. Similarly, the seminal study conducted by Turki et al. (2020) on deep learning in conjunction with the memetic algorithm demonstrated its remarkable capability to identify the most expedient and efficacious pathways between designated points, thereby enabling the provision of significantly improved learning activities for individual users. Furthermore, the pioneering work of Edanir et al. (2020) unequivocally highlighted the profound and pervasive influence of learner preferences on the attainment of optimal academic learning outcomes.

Cognizant of the aforementioned gap in the existing body of research pertaining to e-learning for English as a second language within the context of learner preferences, this study proposes a novel and optimized approach that not only enhances the overall learning experience for users but also fosters a significantly higher level of engagement with e-learning platforms.

3. Materials and Methods

The present study uses a decision-making framework with a Memetic optimization algorithm to extract the best match between available learning paths and activities. It also provides the best possible response, which is the system's best decision for each individual's learning, using a linear formula and determining personal factors such as the learner's knowledge level and preferences. The resulting educational framework was tested on 40 students, aged 12-15. In this experiment, a control group of 20 and an experimental group of 20 were considered, and the framework was given to the experimental group, while the control group learned using traditional methods such as books. SPSS software was used for data analysis. In addition, during the last class session, a survey was used to examine the experimental group on issues such as their interest in e-learning, willingness to continue the class, need for more breaks, and willingness to continue learning English in this way.

4. Discussions and conclusion

The findings showed that the average post-test score of the control group after training through textbook-based content was 14.8750 and the average post-test score of the experimental group that was trained with diverse content considering the learner's preferences was 16.7500. While the average pre-test score of these two groups was 10.2250 and 10.8000, respectively, which are almost close to each other. The post-test standard deviation is also close to zero, which indicates a low dispersion of data. On the other hand, the significance level test indicates that the use of an e-learning program based on learner preferences had a significant ($p < 0.05$) effect on the experimental group, and as a result, it refers to the greater effect of e-learning with considering learner preferences compared to traditional learning.

The post-test scores obtained from both experimental groups unequivocally demonstrated that the blended learning approach, characterized by its inherent flexibility, ease of access, and the provision of a diverse array of web-based learning environments, exhibited superior efficacy, thereby corroborating the findings of a previous study conducted by Hung et al. (2023). Furthermore, qualitative data obtained through participant surveys consistently highlighted the numerous positive aspects of the program, including its exceptional ease of access, the provision of a wide variety of engaging content, and the highly commendable alignment of the program with the individual learning interests of each participant.

Moreover, the empirical findings of this study exhibit a strong degree of congruence with the findings of a previous study conducted by Tyang et al. (2017), which meticulously explored the multifaceted impact of the memetic algorithm on individual emotions, cognitive processes, and cerebral activity during the learning process. In the present study, participants consistently reported a significantly more enjoyable and enriching learning environment and, upon completion of the final survey, overwhelmingly expressed a strong preference for future learning experiences that are meticulously tailored to their individual preferences.

Furthermore, the research conducted by Sargazi-Moghadam et al. (2023), utilizing the Acompra algorithm (2010), provided compelling evidence that the identification and subsequent analysis of specific emotional states, such as joy, sadness, and stress, can be effectively achieved. Furthermore, this study demonstrated that the judicious application of sophisticated decision-making algorithms can effectively facilitate the selection of optimally appropriate course content that is meticulously aligned with the unique emotional landscape of each individual learner.

دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۳۳۶۲-۲۶۷۶

https://jolr.ut.ac.ir/

تطبیق محتوای درسی زبان انگلیسی با ترجیحات یادگیرنده در نظام‌های آموزش الکترونیکی بر اساس الگوریتم ممتیک

منصوره دلارامی فر[1]✉؛ طیبه سرگزی مقدم[2]

۱. نویسنده مسئول گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان. تهران، ایران. رایانامه: mdelarami@cfu.ac.ir

۲. گروه علوم کامپیوتر، دانشگاه سیستان و بلوچستان، سیستان و بلوچستان، ایران. رایانامه: sargazi@gmail.com

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۰۸/۱۹

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۴/۲۸

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۹/۲۰

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱۰/۳۰

واژه‌های کلیدی:
الگوریتم ممتیک، ترجیحات یادگیرنده، الگوریتم فازی، هوش مصنوعی، آموزش الکترونیکی

چکیده

امروزه فناوری اطلاعات و ارتباطات بخش جدایی‌ناپذیر از زندگی بشر است. یکی از زمینه‌هایی که سهم عمده‌ای از این فناوری را به خود اختصاص می‌دهد یادگیری است؛ به نحوی که استفاده از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در این زمینه منجر به ظهور حیطه نوینی تحت عنوان یادگیری الکترونیکی یا آموزش الکترونیکی به معنی بهره‌گیری از نظام‌های الکترونیکی مانند کامپیوتر، اینترنت، دیسک‌های آموزش الکترونیکی جهت آموزش است. از این رو، ارتقاء نظام‌های یادگیری الکترونیکی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد؛ بنابراین، پژوهش حاضر بر آن است که با به‌کارگیری فن‌های هوش مصنوعی، روشی کارآمد جهت فراهم‌سازی مناسب‌ترین محتوای آموزشی زبان انگلیسی برای یادگیرنده را از طریق کشف علایق و ترجیحات وی معرفی نماید. پژوهش حاضر از یک چارچوب تصمیم‌گیری با بهره‌برداری از الگوریتم بهینه‌سازی ممتیک جهت استخراج مناسب‌ترین تطبیق بین مسیرها و فعالیت های یادگیری در دسترس استفاده کرده است. همچنین، با استفاده از یک فرمول خطی و تعیین فاکتورهای شخصی از قبیل میزان دانش یادگیرنده و ترجیحات وی بهینه ترین پاسخ ممکن که همان بهترین تصمیم سیستم برای یادگیری هر فرد است، ارائه داده است. فریم ورک آموزشی به دست آمده بر روی تعداد ۴۰ دانش آموز ۱۲-۱۵ سال آزمایش گردید. در این آزمایش، یک گروه کنترل شامل ۲۰ نفر و یک گروه آزمایش شامل ۲۰ نفر در نظر گرفته شد و فریم ورک در اختیار گروه آزمایش قرار گرفت و گروه کنترل با استفاده از روش‌های سنتی از قبیل کتاب به یادگیری پرداختند. در تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده گردید. همچنین، در جلسه آخر کلاس با استفاده از یک نظرسنجی از گروه آزمایش مواردی از قبیل علاقه مندی افراد به یادگیری الکترونیکی، تمایل به استمرار کلاس، نیاز به زمان استراحت بیشتر و تمایل به ادامه یادگیری زبان انگلیسی از این طریق مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان دادند که میانگین نمره پس‌آزمون گروه کنترل پس از آموزش از طریق محتوای درسی کتاب محور ۱۴،۸۷۵۰ و میانگین نمره پس آزمون گروه آزمایش که با در نظر گرفتن ترجیحات یادگیرنده و با استفاده از محتوای متنوع آموزش دیده بودند ۱۶،۷۵۰۰ بوده است. در حالی‌که میانگین نمره پیش‌آزمون این دو گروه ۱۰،۲۲۵۰ و ۱۰،۸۰۰۰ است که تقریباً نزدیک به یکدیگر قرار داشته است. همچنین، انحراف معیار پس آزمون نزدیک به صفر است که نمایانگر پراکندگی اندک داده‌ها است. از سوی دیگر، بررسی سطح معناداری حاکی از این است که استفاده از برنامه آموزشی الکترونیکی بر اساس ترجیحات یادگیرنده دارای تأثیر معنادار ($p < 0.05$) بر گروه آزمایش بوده است و در نتیجه اشاره به تأثیر بیشتر آموزش الکترونیکی با در نظر گرفتن ترجیحات یادگیرنده نسبت به یادگیری سنتی افراد دارد. با توجه به تأثیر بیشتر آموزش الکترونیکی با استفاده از الگوریتم ممتیک، یادگیری افراد هنگامی‌که از آنها در ارتباط با علایق و ترجیحاتشان سؤال می‌شود و بر اساس آن به آموزش می‌پردازند، افزایش می یابد و فرد با محتوای شخصی‌سازی‌شده نتیجه بهتری در پایان دوره آموزش به‌دست خواهد آورد. در نتیجه، استفاده از الگوریتم ممتیک در یادگیری الکترونیکی باعث بهینه‌سازی نمرات یادگیرندگان خواهد شد

استناد: دلارامی فر، منصوره؛ سرگزی مقدم، طیبه؛ (۱۴۰۳): تطبیق محتوای درسی زبان انگلیسی با ترجیحات یادگیرنده در نظام‌های آموزش الکترونیکی بر اساس الگوریتم ممتیک، پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۱۵۶-۱۲۵). DOI: 10.22059/jolr.2024.379570.666890.

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

امروزه فناوری اطلاعات و ارتباطات[1] بخش جدایی‌ناپذیر از زندگی بشر است. این واژه در اوایل دهه ۱۹۹۰ در ادبیات فناوری و سپس در ادبیات برنامه‌ریزی توسعه، مطرح شد. یکی از زمینه‌هایی که سهم عمده‌ای از این فناوری را به خود اختصاص می‌دهد یادگیری است؛ به نحوی که استفاده از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در این زمینه منجر به ظهور حیطه نوینی تحت عنوان یادگیری الکترونیکی [2]یا آموزش الکترونیکی به معنی بهره‌گیری از نظام‌های الکترونیکی مثل کامپیوتر، اینترنت، دیسک‌های آموزش الکترونیکی جهت آموزش است (هانگ[3] و همکاران، ۲۰۰۶). در این نوع یادگیری محدودیت های مکان، زمان و سن یادگیرنده که حذف آنها روزگاری دور از ذهن به نظر می‌رسید، دیگر محدودیتی بزرگ برای آموزش تلقی نمی‌شود (ناسیوبی[4] و همکاران، ۲۰۱۱). یادگیری الکترونیکی معمولاً انعطاف‌پذیری دسترسی را در هر زمان و مکان فراهم می‌کند و به شرکت‌کنندگان اجازه می‌دهد، فارغ از زمان و مکان به یادگیری محتوای مورد نظر خود بپردازند (بوتیکاریو و سانتوس[5]، ۲۰۰۸، بریهی، ۱۳۹۷). امکانات ابررسانه‌ای[6]، چندرسانه‌ای[7]، ارتباطی، اطلاعاتی و شبیه‌سازهای این محیط می‌تواند فرصت‌های یادگیری غیرخطی[8] را برای یادگیرنده تسهیل و کنترل او را بر فرآیند یادگیری افزایش دهد (فرناندز، ۲۰۱۲).

هوش مصنوعی[9] یکی از ابزارهای یادگیری الکترونیکی است که می‌توان به عنوان نوعی فنّاوری معرفی گردد که قابلیت تفکر دارد و می‌تواند تا حد زیادی از تفکرات انسان الگوبرداری و تقلید کند (هوشیار امیری و همکاران، ۱۳۹۴، سراجی و عطاران، ۱۳۹۱)؛ بنابراین می‌توان گفت که هوش مصنوعی شبیه‌سازی هوش انسانی است که برای انجام وظایفی برنامه‌ریزی‌شده که هوش انسان به آن‌ها نیاز دارد. از وظایف هوش مصنوعی می‌توان به یادگیری، استدلال، حل مسئله، درک و سازگاری با داده‌های جدید اشاره کرد. نظام‌های هوش مصنوعی می‌توانند حجم زیادی از داده‌ها را تجزیه و تحلیل کنند، الگوها را تشخیص دهند و بر اساس آن‌ها تصمیم بگیرند. از هوش مصنوعی همچنین

1 . Information and communication technology, ICT
2. E-learning
3. Huang, et. al.
4. Nkasiobi
5. Boticario and Santos,
6. Hypermedia
7. Multimedia
8. Non-linear
9. Artificial intelligence (AI)

می‌توان برای یادگیری زبان‌های مختلف استفاده کرد و در وقت و هزینه صرفه‌جویی نمود؛ بنابراین، هوش مصنوعی به طور چشمگیری بر مسیر یادگیری و نوع تعامل ما با افراد مختلف تأثیر داشته است و به عنوان یک سیستم یادگیری الکترونیک، به کمک الگوریتم‌های برنامه‌ریزی عصبی-زبانی[1] و پلتفرم‌های یادگیری زبان می‌توانند در تقویت زبان به انسان کمک کنند. این پلتفرم‌ها از الگوریتم‌های یادگیری زبان استفاده می‌کنند تا ساختار و متن زبان را تحلیل و درک کنند و تجربه یادگیری شخصی‌سازی‌شده و یادگیری تطبیقی را برای فرد به ارمغان بیاورند (هینتون و سالاخودینف[2]، ۲۰۰۶).

در واقع، استفاده از هوش مصنوعی در انتخاب مواد آموزشی با کیفیت بالا، توسعه فعالیت‌های یادگیری مانند تکالیف، چت، بانک اطلاعاتی، انجمن، واژه‌نامه، آزمون و فعالیت‌های تعاملی، دوره‌های آنلاین را غنی می‌کند و در نتیجه رضایت و مشارکت فراگیران در دوره‌ها افزایش می‌یابد. رضایت فراگیران از دوره‌های یادگیری الکترونیکی زمانی افزایش می‌یابد که از رسانه‌های مورد علاقه خود استفاده کنند و ترجیحات آنها در برنامه درسی بگنجد (ادانیر[3]، ۲۰۲۰). در این راستا، توجه به ترجیحات یادگیرندگان برای انتخاب نوع منابع و فعالیت‌های یادگیری که باید در یک محیط یادگیری الکترونیکی گنجانده شود، حائز اهمیت می‌شود.

از سوی دیگر، پژوهش‌ها در ارتباط با الگوریتم‌های هوش مصنوعی نشان دادند که استفاده از الگوریتم ممتیک می‌تواند روشی بهینه در انتخاب محتوای آموزشی برای یادگیرندگان باشد. زیرا الگوریتم ممتیک، دارای چارچوب تکاملی است و یک الگوریتم جستجوی محلی را تشکیل می‌دهد و می‌تواند فعالیت‌های مناسب‌تری را به کاربر ارائه دهد. این الگوریتم دارای الگوی بهینه‌سازی میان‌رشته‌ای کارآمد است که با موفقیت در زمینه‌های مختلفی از جمله یادگیری ماشینی، کشف دانش، اقتصاد، مهندسی و زمان‌بندی به کار گرفته شده است (نیری[4] و همکاران، ۲۰۱۲). الگوریتم ممتیک با گنجاندن یک عملگر جستجوی محلی و در نتیجه بهبود روش انتخاب فعالیت می‌تواند سرعت جستجو را برای یافتن کمترین زیرمجموعه تسریع بخشد (ژو[5] و همکاران، ۲۰۰۷). دو

1 . Natural language processing, NLP
2. Hinton and Salakhutdinov
3. Adanir et al, 2020
4. Neri, Cotta and Moscato
5. Zhu, Ong and Dash

ویژگی متمایز این الگوریتم شامل: الف) به‌روزرسانی زیرمجموعه‌های ژن به صورت مکرر ب) معرفی عملگرهای اضافه جهت انتخاب صحیح ژن‌ها می‌شود (میاو[1] و همکاران، ۲۰۲۲).

با این حال، مروری بر تاریخچه مطالعات نشان داد که تحقیقات اندکی جهت استفاده از ترجیحات یادگیرنده در فرایند یادگیری انجام شده است. سرگزی مقدم و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که با استفاده از الگوریتم ممتیک می‌توان به تطبیق میان احساسات یادگیرنده و محتوای درسی پرداخت. پژوهش ترکی[2] و همکاران (۲۰۲۰) نیز در ارتباط با یادگیری عمیق با استفاده از الگوریتم ممتیک حاکی از این است که الگوریتم ممتیک می‌تواند کوتاه‌ترین و بهینه‌ترین مسیر را بین مبدأ و مقصد بیابد و فعالیت‌های بهتری در اختیار کاربر قرار دهد. همچنین، ادانیر و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که ترجیحات یادگیرنده می‌تواند تأثیر بیشتری در یادگیری کاربران دانشگاهی داشته باشد. در ایران نیز می‌توان به سرگزی مقدم و راحتی (۱۳۹۲) اشاره کرد که از الگوریتم ممتیک برای تولید آموزش الکترونیکی و طراحی محتوای آموزشی بر پایه وب استفاده کردند. از سوی دیگر، ذوالفقاری و راحتی (۱۳۹۳) به تولید درس الکترونیکی مطابق با ویژگی‌های یادگیری هر دانش‌آموز، با استفاده از برخی استانداردهای آموزش الکترونیک، تئوری‌های آموزشی و در نهایت ارزیابی نتایج آموزشی با استفاده از الگوریتم ممتیک پرداختند. اکنون با توجه به خلأ موجود در یادگیری الکترونیکی زبان انگلیسی بر اساس ترجیحات یادگیرنده و اهمیت تطبیق فعالیت‌های ارائه‌شده با ترجیحات وی در این پژوهش به ارائه روشی بهینه خواهیم پرداخت که باعث افزایش یادگیری کاربران و استفاده بیشتر از محیط یادگیری الکترونیکی شود.

آنچه پژوهش حاضر را از سایر پژوهش‌های پیشین متمایز می‌سازد، عدم توجه به ترجیحات یادگیرنده در برنامه‌های آموزش الکترونیکی قبل است. بنابراین، با توجه به هدف اصلی پژوهش حاضر که ایجاد ارتباط میان محتوای درسی موجود در محیط وب و علایق و ترجیحات یادگیرنده است، این پژوهش سعی دارد اثبات نماید که می‌تواند با استفاده از الگوریتم‌های هوش مصنوعی از قبیل ممتیک و فازی میان محتوای آموزشی با ترجیحات یادگیرنده در نظام‌های آموزش الکترونیکی تطبیق ایجاد نماید و الگوریتم ممتیک می‌تواند راه حلی ارائه دهد که عملکرد برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی را بهینه سازد و یادگیری را افزایش دهد. بنابراین در این پروژه به دو سؤال اصلی زیر پاسخ داده

1. Miao, Wo, Cai and Wang
2. Turky et. al

می‌شود: ۱- آیا در نظر گرفتن محتوای درسی بر اساس ترجیحات یادگیرنده می‌تواند تأثیری بر یادگیری فرد داشته باشد؟ ۲- آیا از الگوریتم ممتیک می‌توان جهت بهینه‌سازی فرایند یادگیری الکترونیکی زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم استفاده کرد؟

پژوهش حاضر متشکل از چهار بخش توصیفی است: بخش دوم، پیشینه پژوهش که مطالعات مرتبط پیشین را مطرح می‌کند. بخش سوم، روش‌شناسی پژوهش است که روش گردآوری داده‌ها و ویژگی شرکت‌کننده‌ها و ساختار نظام‌های آموزش الکترونیکی و تئوری‌های هوشمند به‌کار رفته در پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. بخش چهارم، به توصیف آماری به دست آمده از پژوهش می‌پردازد. در بخش پنجم، بحث در ارتباط با مقایسه نتایج با پژوهش‌های قبلی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در بخش ششم نیز به نتیجه‌گیری حاصل از روش بهینه‌سازی و پژوهش‌های آتی اشاره می‌شود.

۲. پیشینۀ پژوهش

در سال‌های اولیه استفاده از هوش مصنوعی در آموزش، معرفی یادگیری الکترونیک و ابزارهای کاربردی آن بیشتر مورد توجه قرار می‌گرفت. پاستور[1] (۲۰۰۲) به یادگیری الکترونیکی با استفاده از فناوری اینترنت در ساخت برنامه درسی اشاره کرد. هدف وی بررسی توسعه آموزش از راه دور از دوره‌های ویدیویی تعاملی و مبتنی بر رایانه تا آموزش مبتنی بر وب بوده است. سینگ و همکاران[2] (۲۰۰۵) نیز در پژوهشی چنین توصیف کردند که اینترنت یک توسعه فناورانه است که نه تنها روش حفظ و دسترسی جامعه به دانش را تغییر می‌دهد، بلکه می‌تواند مدل‌های سنتی آموزش عالی، به‌ویژه ارائه و تعامل با مواد درسی و منابع مرتبط را نیز تغییر دهد. استفاده از اینترنت برای ارائه ابتکارات آموزش الکترونیکی انتظاراتی را هم در بازار کسب و کار و هم در مؤسسات آموزش عالی ایجاد کرده است. در این راستا، ابنر[3]، (۲۰۰۷) معتقد بود که آموزش الکترونیکی دانشگاه‌ها را قادر می‌سازد تا گستره جغرافیایی فعلی خود را گسترش دهند، بر دانشجویان آینده‌نگر جدید سرمایه‌گذاری کنند و خود را به عنوان ارائه‌دهندگان آموزشی جهانی تثبیت کنند. وی به بررسی مسائل پیرامون اجرای آموزش الکترونیکی در آموزش عالی، از جمله ساختار و ارائه آموزش عالی، پیامدهای آن برای دانشجویان و اساتید و تأثیر جهانی بر جامعه پرداخت. پیش از این، دارلینگ[4] (۲۰۰۲) استدلال کرده

1. pastor
2. Singh, et. al.
3. Ebner
4. Darling

بود که چنین پذیرش گسترده‌ای از روش‌های آموزش الکترونیکی در مؤسسات آموزش عالی، پیامدهای گسترده‌تری را در مورد ساختار سازمانی ایجاد می‌کند. این نکته توسط شابا[1] (۲۰۰۰) نیز اشاره شده است که نشان می‌دهد دانشگاه‌ها در آن زمان در مورد پذیرش و ادغام آموزش الکترونیکی و سایر تغییرات فنّاورانه در ساختارهای سازمانی خود بی‌تجربه هستند.

در سال‌های اخیر، شخصی‌سازی برنامه‌های آموزش الکترونیک بسیار مورد توجه قرار گرفت. در این راستا پژوهشگران به بررسی ویژگی‌های فردی، احساسات، ترجیحات و انگیزه یادگیرنده پرداختند تا بدین طریق بتوانند یادگیری را تسهیل بخشند. از جمله احساس و نقش آن در طراحی و کاربرد نظام‌های محاسباتی محبوبیت بیشتری در بین محققان حوزه یادگیری و آموزش پیدا کرده است. پژوهش‌های انجام‌شده اهمیت عاطفه را در فرآیند یاددهی/یادگیری نشان می‌دهد (التویرقی[2] و همکاران، ۲۰۲۱؛ لی[3] و همکاران، ۲۰۱۱؛ ارگان[4]، ۲۰۰۳؛ زولکیفلی[5] و همکاران، ۲۰۲۰). برای مثال، وانگ و کانگ[6] (۲۰۰۶) در مطالعه خود، نظریه‌ای را برای مؤثرتر ساختن آموزش از طریق همکاری با عوامل شناختی، عاطفی و اجتماعی، توصیه کردند. همچنین، کورت[7] و همکاران (۲۰۰۱) مدلی از احساسات مربوط به مراحل مختلف یادگیری را توسعه دادند. آنها طیفی از حالات عاطفی را شناسایی کردند که می‌تواند در نظام‌های مبتنی بر رایانه اعمال شود، به طوری که مربیان می‌توانند وضعیت عاطفی دانش‌آموز را جهت شخصی‌سازی فرایند در طول یادگیری تشخیص دهند. با این حال، آزمایش آنها به شناسایی احساسات یادگیرنده ختم شد.

در یک مطالعه مشابه، تاینگ[8] و همکاران (۲۰۱۷) یک رویکرد تکاملی اساسی برای درک تأثیرات احساسات بر یادگیری و حافظه و نقش‌های عملکردی نواحی مختلف مغز و تعاملات متقابل آنها در مورد پردازش عاطفی را مطرح کردند. آنها تأثیر احساسات بر حافظه را خلاصه کردند و پیامدهای آن را برای محیط‌های آموزشی ترسیم کردند. علاوه

1. Shaba
2 .Altuwairqi
3. Lee
4. O’Regan
5. Zulkifli
6. Wang and Kang
7. Kort
8. Tang

بر این، آنها از تصویربرداری عصبی برای اثبات تأثیرات عاطفی بر فرآیندهای یادگیری و حافظه استفاده کردند. با توجه به یافته‌های آنها، در نظر گرفتن حالات عاطفی ممکن است در طراحی برنامه‌های آموزشی مؤثر و فراهم کردن یک محیط یادگیری مساعد برای یادگیری سنتی «زنده» در کلاس‌های درس و یادگیری آنلاین مفید باشد. همچنین، کورت و همکاران (۲۰۰۱) نیز، تلاش کردند تا رویکردی را پیشنهاد کنند که بتواند به یادگیرندگان و معلمان در زمانی که دانش آموزان در خلق و خوی عاطفی بهینه نیستند، کمک کند. آنها در پایان این پروژه اشاره کردند که تلاش آنها بر طبق انتظارشان پیش نرفته است و چندان مثمر ثمر نبوده ست..

برخی از محققان علوم رایانه نیز به تشخیص حالات عاطفی در نظام‌های آموزش الکترونیکی از طریق روش‌های مختلف تشخیص چهره و صدا پرداختند. برای مثال، مگاهید و محمد[1] (۲۰۲۰) از دو سیستم هوشمند، به اصطلاح نظام‌های هوشمند ترکیبی استفاده کردند. آنها رویکردی را پیشنهاد کردند که با استفاده از الگوریتم فازی برای تعیین سطح یادگیری بعدی بر اساس حالت‌های بیان صورت استخراج شده از سیستم نقشی و چندین عامل پاسخ توسط یادگیرنده عمل می‌کند. در این پژوهش الگوریتم فازی جهت تعیین سطح توانست موفق باشد و عملکرد برنامه را بهبود بخشد. در پژوهشی دیگر، بحرینی و همکاران. (۲۰۱۶) یک مطالعه اعتبار سنجی از سیستم نرم‌افزاری تشخیص احساسات چندوجهی خود را ارائه کردند که با استفاده از ماژول‌های نرم‌افزاری موجود برای تجزیه و تحلیل احساسات تک وجهی در زمان واقعی ایجاد و ترکیب شده است. آنها یک چارچوب معماری نرم‌افزاری به نام فیل‌وم[2] (چارچوبی برای بهبود یادگیری از طریق وب کم و میکروفون) ایجاد و پیاده‌سازی کردند. در این چارچوب، آن‌ها دو ماژول نرم‌افزار تشخیص احساسات (با استفاده از تشخیص احساسات چهره و صدا) را که در مطالعات تحقیقاتی قبلی خود شرح داده بودند را ترکیب کردند. هدف از این تحقیق ارائه یک راه حل چندوجهی برای افزایش دقت ماژول‌های نرم‌افزار تشخیص احساسات ترکیبی صورت و صدا برای افزایش فرایند یادگیری بود. اگرچه این رویکردها ممکن است در زمینه آزمایشی مؤثر باشند، اما در تنظیمات آموزش و پرورش که در آن دستگاه‌های تشخیص چهره و صدا آزادانه در دسترس نیستند، بسیار عملی نیستند. در پژوهشی جدید نیز سرگزی و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که با استفاده از

1 . Megahed and Mohammad
2 . FILTWAM

الگوریتم ممتیک می‌توان به تطبیق میان احساسات یادگیرنده و محتوای درسی پرداخت. آنها اثبات کردند که با در نظر گرفتن احساسات یادگیرنده در زمان یادگیری و ارائه محتوای درسی بر اساس احساسات وی می‌توان به یادگیری بهینه دست یافت.

در مبحث یادگیری الکترونیکی، پژوهشگران شروع به توسعه نظام‌های یادگیری الکترونیکی تطبیقی بدون در نظر گرفتن احساسات فراگیران کردند. این نظام‌ها محتوای یادگیری را بر اساس عوامل مختلفی مانند مکان یادگیرنده، زمان روز و ترجیحات اما نه احساسات تطبیق می‌دهند. برای مثال، مارتین و کارو[۱] (۲۰۰۹) یک محیط یادگیری تطبیقی سیار را پیشنهاد کردند و چارچوبی را ارائه دادند که با توجه به مکان و زمان یادگیرنده توصیه‌های متفاوتی را جهت یادگیری فراهم می‌کرد. همچنین، اکومپرا[۲] و همکاران (۲۰۱۱) از هستی‌شناسی‌ها و عوامل ممتیک در وب ۲ برای پیشنهاد یک سیستم یادگیری الکترونیکی چند عاملی جدید برای تعریف یک تجربه یادگیری الکترونیکی شخصی استفاده کرد. با این حال، آنها صرفاً بر ترجیحات فراگیران تمرکز کردند و تأثیر آن بر یادگیری را مورد توجه قرار ندادند. از سوی دیگر، هانگ[۳] و همکاران (۲۰۱۷) با بهره‌گیری از اکومپرا و همکاران (۲۰۱۱) اشاره کردند که دانش‌آموزان یادگیری ترکیبی را با استناد به انعطاف‌پذیری، سهولت دسترسی و ادغام چند رسانه‌ای ترجیح می‌دهند و اثبات کردند که توجه به ترجیحات یادگیرنده باعث افزایش میزان یادگیری آنها می‌شود. شرشتا[۴] (۲۰۲۱) نیز نشان داد که استفاده از الگوریتم تصمیم‌گیری تأثیر بیشتری نسبت به یادگیری اتفاقی دارد. وی اثبات کرد که اثربخشی نظام‌های یادگیری شخصی به این بستگی دارد که سیستم تا چه حد می‌تواند ترجیحات یادگیری کاربران را درک کند. علاوه بر این، شناسایی ترجیحات مختلف سبک یادگیری کاربران و افزایش دقت شناسایی سبک‌های یادگیری به توسعه نظام‌های شخصی‌سازی شده تطبیقی کمک می‌کند.

در ایران نیز می‌توان به سرگزی مقدم و راحتی (۱۳۹۲) اشاره کرد که از الگوریتم ممتیک برای تولید آموزش الکترونیکی و طراحی محتوای آموزشی بر پایه وب ۲ استفاده کردند. آنها در این پژوهش کارآمدی الگوریتم ممتیک را برای یادگیری تطبیقی به تصویر کشیدند. از سوی دیگر، ذوالفقاری و راحتی (۱۳۹۳) به تولید درس

1. Martin and Carro
2. Acampora
3. Haung
4. Shrestha

الکترونیکی مطابق با ویژگی‌های یادگیری هر دانش‌آموز، با استفاده از برخی استانداردهای آموزش الکترونیک، تئوری‌های آموزشی و در نهایت ارزیابی نتایج آموزشی با استفاده از الگوریتم ممتیک پرداختند. آنها نیز اثبات کردند که این الگوریتم در یافتن مواد درسی مناسب می‌تواند مفید واقع شود.

با توجه به آنچه تاکنون مطالعه شد و تاریخچه بررسی‌ها در زمینه یادگیری الکترونیکی، واضح است که توجه به ترجیحات فراگیران که بر خواسته از احساسات آنهاست می‌تواند بر عملکرد یادگیری تأثیر بگذارد. با این حال، هیچ یک از پژوهش‌های پیشین یک رویکرد مشخص و متمایزی برای ایجاد ارتباط میان ترجیحات و محتوای درسی یادگیرنده ارائه ندادند تا بتوان از آن برای یادگیری زبان خارجی کاربران داخلی هم استفاده کرد؛ بنابراین، این پژوهش سعی دارد تا با استفاده از الگوریتم‌های مناسب هوش مصنوعی چارچوبی را برای تطبیق ترجیحات زبان‌آموزان و محتوای درسی پیشنهادی ارائه کند که در برنامه‌ریزی‌های داخلی برنامه‌های یادگیری زبان دوم قابل استفاده باشد و به بهینه‌سازی یادگیری بپردازد.

۲-۱. روش‌شناسی تحقیق

در این بخش به بیان روش انجام پژوهش و مسائلی همچون توصیف آزمودنی‌ها، روش‌های نمونه‌گیری و ابزار جمع‌آوری داده‌ها می‌پردازیم.

۲-۲. جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

شرکت‌کنندگان این پژوهش تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول بین ۱۲-۱۵ سال هستند. این دانش‌آموزان در کلاس‌های موسسه‌های خصوصی زبان انگلیسی زاهدان در یک سطح مشغول به یادگیری زبان انگلیسی بودند. نمره دانش آموزان بر اساس آزمون استاندارد سطح متوسط آکسفورد از ۲۰ نمره سنجیده شد و افرادی که بین ۱۷-۱۹ گرفته بودند بدون در نظر گرفتن فاکتور جنسیت به عنوان نمونه انتخاب گردیدند. از بین ۱۳ کلاس درس این افراد با سطح یکسان انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش قرار گرفتند. هر کلاس طبق جدول ۱ از ترکیب دانش‌آموزان دختر و پسر تشکیل شد. برنامه طراحی‌شده در اختیار دانش‌آموزان گروه آزمایش قرار گرفت و گروه کنترل همان درس‌ها را در قالب کتاب درسی آموزش دیدند. تمرکز هر درس بر یادگیری واژه‌ها در برنامه‌های مربوط به گروه آزمایش و هم در کتاب درسی طراحی‌شده گروه کنترل قرار گرفت. در انتها، یادگیری هر درس با متن دوم جهت تمرین درک مطلب همراه با سؤالات مربوطه تکمیل گردید. محتوای درسی گروه

آزمایش شامل متن‌های تاریخی، اجتماعی، بازی واژه‌ها در جمله، آزمون‌های سرگرمی، پویانمایی‌های آموزشی و سرگرم‌کننده شد.

جدول ۱: توزیع سن و جنسیت در دو گروه کنترل و آزمایش
Table 1: Age and gender distribution across control and experimental groups

تعداد کل	**۱۵**	**۱۴**	**۱۳**	**۱۲**	**سن**		
۹	۰	۳	۳	۳	دختر	جنسیت	**گروه کنترل**
۱۱	۳	۲	۳	۳	پسر		
۲۰					تعداد کل		
۱۰	۲	۲	۳	۳	دختر	جنسیت	**گروه آزمایش**
۱۰	۱	۲	۳	۴	پسر		
۲۰					تعداد کل		

یادگیرنده در جلسه اول کاربرد برنامه، یکسری اطلاعات در اختیار نرم‌افزار قرار می‌دهد تا نرم‌افزار از طریق ترجیحات یادگیرنده به طور خودکار محتوای مورد علاقه فرد را در اختیارش قرار دهد. هنگام ثبت‌نام یادگیرنده اطلاعاتی از قبیل ویژگی‌های شخصی، عاطفی، هیجانی، احساسی و حالات روز خود را به نرم‌افزار ارائه می‌دهد. این بخش قابل به‌روز رسانی است و دانش آموزان فرصت خواهند داشت که اطلاعات خود را قبل آغاز هر جلسه درسی تغییر دهند. بنابراین سیستم طراحی‌شده بر اساس ترجیحات یادگیرنده محتوای مرتبط را برای آن روز انتخاب می‌کند و مطالب را به صورت بهینه به وی ارائه می‌دهد.

بنابراین، تدریس زبان انگلیسی از طریق متون متنوع بر اساس انتخاب افراد در گروه آزمایش هدف‌گذاری گردید. در مرحله اولیه از طریق نظرسنجی از یادگیرنده گروه آزمایش نتایجی به دست آمد. در نظرسنجی انجام‌شده سوا لاتی مبنی بر میزان تأثیر برنامه بر یادگیری افراد، تأثیر ترجیحات یادگیرنده بر یادگیری و همچنین تأثیر محتوای آموزشی بر یادگیری طراحی شد. از شرکت‌کننده درخواست گردید که در کمال صداقت پاسخ دهد و نام خود را بالای فرم نظرسنجی ننویسد. در مرحله دوم نیز از نرم‌افزارهای آماری SPSS جهت بررسی نتایج آزمون‌ها استفاده گردید.

۲-۳. ابزار جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش دو نوع سنجش پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت. پیش‌آزمون برای تعیین میزان دانش قبلی یادگیرندگان و پس‌آزمون برای تعیین نمره

نهایی یادگیرنده به کار گرفته شد. سپس نمره دو آزمون در بین دو گروه و با یکدیگر موردسنجش قرار گرفت تا میزان یادگیری هر گروه و هر گروه نسبت به گروه دیگر بررسی شود.

۲-۴. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای رسیدن به هدف اصلی این پژوهش که بهینه‌سازی یادگیری زبان انگلیسی از طریق برنامه طراحی‌شده پژوهشگران است، جهت مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل و آزمایش از آزمون تی مستقل استفاده شد. این آزمون یکی از پرکاربردترین آزمون‌های فرضیه آماری است که جهت مقایسه میانگین گروه کنترل و آزمایش هنگام انتخاب تصادفی گروه آزمایش به کار می‌رود. جهت اطمینان از همگن بودن واریانس دو گروه کنترل و آزمایش از فاصله اطمینان [1] استفاده شد. همچنین، انحراف معیار [2] نیز در این پژوهش جهت سنجش میزان توزیع یا پراکندگی گسترده مجموعه‌های داده نسبت به میانگین آن‌ها را بررسی می‌شود که در بخش بحث و بررسی آمار و ارقام به‌طور کامل توصیف خواهد شد.

۳. ساختار نظام‌های آموزش الکترونیکی

الگوریتم مورد استفاده در این پژوهش به گونه‌ای است که امکان جستجوی محتوای درسی در محیط وب را نیز فراهم می‌کند؛ اما پراکندگی و گستردگی منابع اطلاعاتی در محیط وب برنامه را با یک بافت آموزشی غیر منسجم روبرو می‌سازد. بنابراین این سیستم آموزشی بر مبنای مدل‌هایی طراحی شده است که قادر به ارائه مبانی مورد نظر در فرایند آموزش و یادگیری هستند. سه مدل دامنه [3]، یادگیرنده [4] و واحد یادگیری [5] به نمایش حوزه‌های آموزشی با شناسایی افراد مرتبط با آن حوزه‌ها و سازمان‌دهی آنها با استفاده از مجموعه‌ای ثابت از روابط می‌پردازند و جهت مکانیزه کردن برخی از مراحل آموزش و تدریس به کار می‌روند. این مدل‌ها شامل موارد زیر هستند (لی و همکاران، ۲۰۰۸):

۳-۱. مدل دامنه

در نظام‌های آموزش الکترونیک، مدل دامنه به ساختاردهی محتوای آموزشی و

1. Confidence interval of difference
2. Standard deviation
3. Domain model
4. Learner model
5. Learning unit model

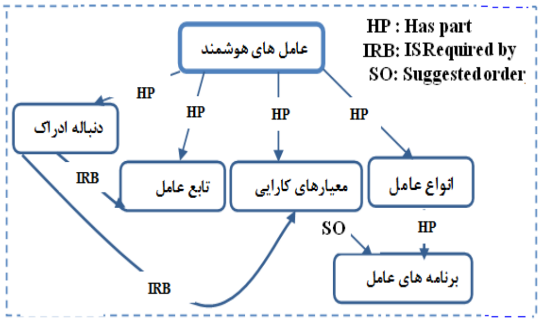
سازمان‌دهی مفاهیم مختلف کمک می‌کند. مدل دامنه، به‌صورت روش قابل فهم ماشینی، بخش‌هایی از دامنه آموزشی را شرح می‌دهد به عبارت دیگر به صورت رسمی، به توضیح اطلاعات حاصل از منابع ذکر شده می‌پردازد. مکانیسم مورد استفاده هستی‌شناسی نامیده می‌شود، این هستی‌شناس متشکل از مجموعه‌ای از مفاهیم (موضوعاتی که می‌بایست آموزش داده شوند) و مجموعه‌ای از روابط بین مفاهیم (نشان‌دهنده ارتباط بین موضوعات) است. با نگاه ریاضی به این روابط، ما با گراف دامنه دانش روبرو هستیم که گره‌های[1] گراف نمایانگر مفاهیم یا واحدهای آموزشی هستند و یال‌ها[2] نشان‌دهنده روابط و ارتباطات بین مفاهیم هستند. موضوعات با موضوعات دیگر که می‌تواند از طریق منابع دیگر به دست آید و از طریق سه رابطه مفهومی زیر در ارتباط هستند.

HP(a,b): نشان‌دهنده رابطه هم نیاز میان موضوعات است. بدین معنا که یادگیرنده مفهوم b را برای یادگیری مفهوم a، بدون بررسی دستور خاصی به‌صورت همزمان می تواند به دست بیاورد و آموزش ببیند (رابطه زنجیره‌ای).

IRB(a,b): نشان‌دهنده رابطه پیش‌نیاز میان موضوعات است. بدین معنا که یادگیری مفهوم a مستلزم یادگیری مفهوم b است. یعنی شرط لازم برای بررسی b درک a است (رابطه ترتیبی).

SO(a,b): رابطه پیشنهادی به این معنا است که ترتیب پیشنهادی بین a و b وجود داردکه a می‌تواند پیش از b یا برعکس قرار گیرد یعنی سیستم برای آموزش مناسب a و b را بررسی می‌کند. (رابطه پیشنهادی) برای مثال، شکل ۱ عملکرد مدل دامنه در چگونگی ایجاد هستی‌شناس مورد نظر جهت مدل‌سازی حوزه آموزشی هوش مصنوعی را نشان می‌دهد. شکل ۱ بیان‌کننده آن است که درک «عامل‌های هوشمند» مستلزم درک «دنباله ادراک»، «تابع عامل»، «معیارهای کارایی»، «انواع عامل» و «برنامه‌های عامل» است، همچنین، برای درک «تابع عامل» و «معیارهای کارایی» ابتدا ضروری است، طرحی از «دنباله ادراک» را داشته باشیم. دستور چنین روابطی در مفهوم‌ها توسط طراح سیستم جهت اجرای بهینه برنامه ارائه می‌شود و سیستم به طور خودکار به پیمایش گراف ایجاد شده توسط الگوریتم‌های گرافی می‌پردازد و مفهوم یا همان محتوای اصلی را جهت ارائه به یادگیرنده شناسایی می‌کند.

1. Nodes
2. Edges



شکل ۱: نمونه‌ای از یک مدل دامنه

Figure 1: a sample of a domain model

۳-۲. مدل یادگیرنده

مدل یادگیرنده نمایی از ویژگی‌ها، نیازها و توانایی‌های یادگیرنده است که برای سفارشی‌سازی فرآیند آموزش به کار می‌رود. در مدل یادگیرنده، اولویت‌های آموزشی کاربر مشخص می‌گردد. یادگیرنده یک بازیگر اصلی درکل مراحل آموزش است. مدل یادگیرنده، اطلاعات شخصی، ویژگی‌های یادگیرنده، سطح دانش و پیشرفت تحصیلی او را بیان می‌کند. ویژگی‌ها شامل ترجیحات فرد می‌شود. وضعیت ترجیحات یادگیرنده به‌وسیله لیست دوتایی (نام ویژگی، مقدار ویژگی) نمایش داده می‌شود. جدول ۱ مقادیری را گزارش می‌دهد که برای هر فرد، مورد سؤال قرار می‌گیرد و توسط سیستم بررسی‌شده و به‌صورت منحصر به فرد با کد یکتا برای هر یادگیرنده داخل دیتابیس ذخیره می‌شود این ویژگی‌ها ترجیحاتی از یادگیرنده را اعلام می‌کنند که منابع یادگیری جهت تولید آموزشی منحصر به فرد را می‌بایست دارا باشد. الگوریتم‌های هوشمند از همین اطلاعات و اطلاعات مسیرهای آموزشی مدل دامنه در فرمول‌بندی مساله و فراهم کردن آموزش منحصر به فرد استفاده می‌نمایند.

جدول ۲: مقادیر مجاز برای ویژگی‌ها در ترجیحات یادگیری (اکومپرا، ۲۰۱۰)

Table 2: Appropriate values for attributes in learning preferences (Acompora, 2010)

نام ویژگی	مقدار ویژگی
نوع منبع یادگیری	تمرین، شبیه‌سازی، پرسشنامه، نمودار، شکل، نمایش هندسی، راهنمایی موضوعات، اسلاید، جدول، توضیح متنی، امتحان، آزمایش کردن، بیان مشکل، ارزیابی خودی
نوع تعامل	کاری، شرح، ترکیبی، ناشناخته
مقدار تعامل	بسیار کم، کم، متوسط، زیاد، بسیار زیاد
زمان یادگیری معمولی	فرمت ISO8601
زبان‌آموزشی	فارسی، انگلیسی، ایتالیایی، فرانسوی
زمینه	محتوای سطح مبتدی، سطح متوسطه اول، سطح متوسطه دوم، پیشرفته

در این پژوهش سطح دانش یادگیرنده نسبت به مفاهیم تحت آموزش بر اساس قوانین فازی مورد ارزیابی قرار گرفته تا حالت استنباط کیفی را فراهم آورد که به تصمیم‌گیری انسانی نزدیک تراست. زیرا عدم دقت و ابهام را با ترکیب حقایق فازی و روابط فازی کنترل می‌کند و در بازه بین صفر و یک مقداردهی می‌گردد. مقدار صفر به معنای عدم دانش کافی نسبت به مفهوم تحت آموزش است و این مقدار هر چه بیشتر به یک نزدیک باشد بیان‌کننده سطح دانش بهتر از مفهوم است. جهت استفاده از فن فازی در این رویکرد، برای هر یک از مفاهیم آموزشی موجود در دامنه آموزش تعداد ۱۰ سؤال تخصصی طرح گردیده است که یادگیرنده پس از برقراری ارتباط به سیستم و انتخاب مفاهیم آموزشی جهت یادگیری موظف است به سؤالات مربوطه پاسخ دهد. اگر X را به عنوان متغیر تعیین‌کننده تعداد پاسخ صحیح به سؤالات در نظر بگیریم مجموعه فازی جهت تعیین سطح دانش یادگیرنده به صورت زیر است:

فرمول (۱)

$$\begin{cases} 0.8 \le \dfrac{x}{10} \le 1 & \text{خبره} \\ 0.5 \le \dfrac{x}{10} < 0.8 & \text{متوسط} \\ 0 \le \dfrac{x}{10} < 0.5 & \text{ضعیف} \end{cases}$$

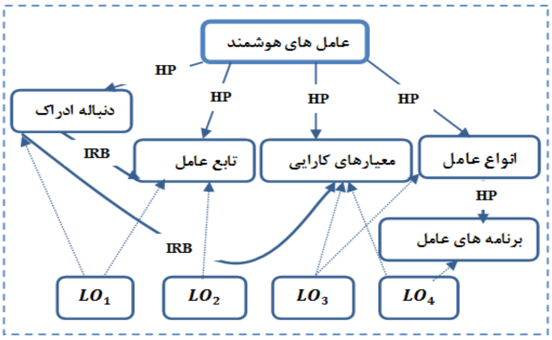
پس از تعیین سطح دانش یادگیرنده از هر مفهوم آموزشی، با استفاده از استانداردهای موجود این اطلاعات در مدل یادگیرنده به‌روزرسانی می‌گردد. در نهایت باید توجه کرد، سطح دانش هر یادگیرنده به فاز ارزیابی کمک نموده و نیازی به ایجاد مقادیر به صورت دستی نیست.

۳-۳. مدل واحد یادگیری

مدل واحد یادگیری به ساختار و سازمان‌دهی یک فعالیت آموزشی خاص در سیستم آموزش الکترونیک اشاره دارد. فعالیت آموزشی توسط یادگیرنده برای کسب یک یا چند مفهوم دامنه انجام می‌گیرد. فعالیت‌ها یا اشیاء آموزشی می‌توانند در ارتباط با اهداف آموزشی (درس‌های کتاب، ارائه، ویدئو کلیپ، پادکست، شبیه‌سازی، تمرین و غیره) یا خدمات آموزشی (آزمایشگاه‌های مجازی، ویکی، فولکسونومیف، فروم و غیره) باشند. مدل یادگیری فوق، ایجاد ساختار تجربیات یادگیری الکترونیکی فردی را از طریق اجرای یک فرآیند مبتنی بر الگوریتم‌های مرتبط، میسر می‌سازد. با استفاده از این الگوریتم‌ها، تولید دوره‌هایی از کلاس‌ها برای گروهی خاص و حتی یک یادگیرنده

امکان‌پذیر است. در این پژوهش با استفاده از الگوریتم تکاملی ممتیک معرفی‌شده در مدل واحد یادگیری و بر اساس مدل دامنه و مدل یادگیرنده، واحدهای آموزشی را طراحی می‌شود و به یادگیرندگان با هدف تطبیق حداکثری با ترجیحات هر یادگیرنده ارائه می‌گردد.

ایده اصلی اشیاء یادگیری، شکستن محتوای درسی به چندین بخش است تا قادر به استفاده مجدد در محیط‌های یادگیری مختلف باشد. برای استفاده مجدد از اشیاء یادگیری، مجبور به حاشیه‌نویسی ابر داده‌ها هستیم. پر استفاده‌ترین طرح ابر داده که قادر به پشتیبانی از حاشیه‌نویسی اشیاء یادگیری باشد، لوم[1] نام دارد که توسط IEEE ارتقا یافته است. در این رویکرد، شیئ یادگیری، بر اساس محتوای یادگیری است که می‌تواند از طریق مرورگر وب یا محتوای طراحی شده استخراج شود و به‌وسیله طرحی از ابر داده‌هایی که ذخیره‌سازی شده حاشیه‌نویسی شود و لوم را به‌صورت فهرست درآورد. شکل ۲ پیوند معنایی بین اشیاء یادگیری و محتوای هستی‌شناسی را نشان می‌دهد. نخست، هر یک از اشیاء یادگیری امکان آن را دارند که بیش از یک مفهوم از دامنه دانش را تشریح کند. می‌توان این نکته را در خصوص اشیاء یادگیری LO1 و LO2 مشاهده نمود که به تشریح مفاهیم «دنباله ادراک، تابع عامل» توسط LO1 و «معیارهای کارایی و انواع عامل» توسط LO3 می‌پردازد. دوم، دو شیء متفاوت امکان تشریح یک مفهوم یادگیری را دارند، این نکته را نیز می‌توان برای LO4 و LO3 با همگرایی به مفهوم «معیارهای کارایی» ملاحظه نمود. اگر مفاهیم با کاراکتر C نمایش داده شود، رابطه (LO,C) مشخص می‌کند که شیئ آموزشی LO، موضوع C را تشریح می‌کند.



شکل ۲: ارتباط معنایی بین اشیاء یادگیری و هستی‌شناسی آموزش الکترونیکی
FIGURE 2: Semantic link between learning objects and e-learning ontology

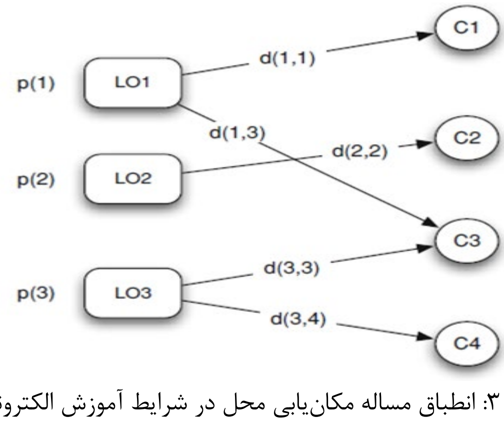
1. Learning Object Metadata, LOM

با مشخص نمودن اهداف آموزشی توسط مدل دامنه و ارتباط بین مفاهیم آموزشی از هم نیازی، پیش‌نیازی و پیشنهادی مفاهیم مورد نیاز آموزش به کمک الگوریتم‌های پایش گراف لیست می‌شوند. از سوی دیگر شخصی‌سازی پارامترها، به کمک مدل یادگیرنده و اطلاعات هر یک از دانش آموزان در خصوص ترجیحات وی، میزان دانش فرد از لیست مفاهیم تولیدشده مدل دامنه، صورت می‌پذیرد و فرآیند تولید محتوای یادگیری الکترونیکی کاملاً خودکار و از طریق اجرای چند الگوریتم مطابق بخش ۳-۳ تولید می‌گردد.

۳-۴. تئوری‌های هوشمند هوش مصنوعی

۳-۴-۱. الگوریتم مولد ارائه آموزش

بر طبق اکومپرا و همکاران (۲۰۱۰) با مشخص شدن گراف دامنه دانش، توسط الگوریتم‌های گرافی با جستجوی اول، عمق مسیر آموزشی استخراج می‌گردد. پس از مشخص شدن مسیر آموزشی نوبت به تعیین نزدیک‌ترین اشیاء آموزشی پوشش‌دهنده مسیر آموزش و همسو با ترجیحات یادگیرنده جهت تولید آموزش الکترونیک منحصربه‌فرد است. از آنجایی که محیط اجرای این رویکرد وب با انباره‌های آموزشی توزیع یافته است، بر طبق موروگسان (۲۰۰۷) مساله مکان‌یابی محل مطرح می‌شود. شکل ۳ (مساله مکان‌یابی محل) سه شیء یادگیری را نشان می‌دهد که از آنها برای تشریح مجموعه‌ای از چهار مفهوم استفاده می‌شود. رابطه بین هدف یادگیری LOi و Cj وجود دارد به شرط اینکه ابر داده Loi شامل پیوند معنایی موضوع Cj باشد.



شکل ۳: انطباق مساله مکان‌یابی محل در شرایط آموزش الکترونیک

FIGURE 3: Adaptation of the problem of locating the place in the conditions of electronic education

برای هر یک از زوج مرتب‌های (LOi,Cj) که در گراف دو قسمتی به هم پیوند داده شده‌اند، ارزش افزوده d(i,j) وجود دارد. این ارزش، بیان‌کننده فاصله بین LOi و Cj است و فواصل d(i,j) با به‌کارگیری تابعی خاصی محاسبه شده است که سازگاری بین متغیرهای ابر داده LOi و ترجیات یادگیرنده را ارزیابی می‌کند. فواصل کوچک، مشخص‌کننده پوشش مناسب است. بعلاوه، هر یک از اهداف یادگیری LOi، با ارزش p(i)، با هزینه معرفی شیء یادگیری Loi در ارائه آموزشی در ارتباط است. این مقدار را می‌توان بنا به جایگاه شئ یادگیری در شبکه آموزش در نظر گرفت. برای مثال به منابع موجود در شبکه محلی مقدار عددی کمتر و به منابع موجود در شبکه‌های راه دور مقدار عددی بیشتری اختصاص دهیم. حال، m را به‌عنوان تعداد اشیاء یادگیری در دسترس و n را تعداد مفاهیم در مسیر یادگیری در نظر می‌گیریم. برای معرفی رسمی مساله مکان‌یابی محل، به عنوان راه حلی که نگاشت بین اشیاء آموزشی و اهداف آن را نشان می‌دهد، (i=1,...,m) y_i به عنوان بردار دودویی در نظر می‌گیریم و چنانچه تصمیم به استفاده از اشیاء آموزشی LO_i داریم، دارای ارزش ۱ است در غیر این صورت مقدار ۰ می‌گیرد. $x_{ij}(i=1,..,m\ and\ j=1,..,n)$ نیز بردار دودویی است که در صورتی که موضوعات C_i تحت پوشش اشیاء آموزشی Lo_i باشند دارای ارزش ۱ و در غیر این صورت است. مدل برنامه‌نویسی خطی که کل مساله را نهادینه می‌کند به صورت زیر توصیف می‌گردد.

$$\begin{aligned}
&\min \sum_{i=1}^{m} p(i) y_i + \sum_{i=1}^{m}\sum_{j=1}^{n} d(i,j) x_{ij}\\
&\textstyle\sum_{j=1}^{n} x_{ij} = 1\\
&x_{ij} \le y_i\\
&x_{ij} \in \{0,1\}\\
&y_i \in \{0,1\}
\end{aligned}$$

فرمول (۲)

خط دوم و سوم فرمول ۲ مشخص‌کننده قیود مساله است و به معنای آن است که هر مفهوم آموزشی تنها با یک شیئ یادگیری آموزش داده شود. راه حل بهینه مساله مکان‌یابی محل به معنای تعیین مجموعه مناسب اشیاء آموزشی است که دارای انطباق بهتری (حداقل فاصله) با اولویت یادگیرندگان باشد. عموماً، مساله مکان‌یابی محل یک مشکل محاسباتی است. الگوریتم‌های تکاملی مانند الگوریتم‌های ژنتیک و ممتیک به‌صورت معمول برای حل مشکلات محاسباتی استفاده شده‌اند.

۳-۴-۲. الگوریتم ممتیک در یادگیری الکترونیکی

الگوریتم‌های ژنتیک، الگوریتم‌های بهینه‌سازی مبتنی بر جمعیت هستند که از اصول انتخاب طبیعی داروین پیروی می‌کنند. این الگوریتم‌ها با چندین راه‌حل کاندید مختص به مسئله که به صورت تصادفی ایجاد شده‌اند، شروع می‌شوند و سپس این مجموعه راه‌حل‌ها را با استفاده از برخی عملگرهای ژنتیک بهبود می‌بخشند (لیم و همکاران، ۲۰۰۷). الگوریتم ممتیک، گونه‌ای از الگوریتم‌های تکاملی است که در آن جستجوی‌های ابتکاری محلی با الگوریتم ژنتیک ترکیب می‌شوند تا در زمان کمتر نتایج بهتر به دست آید (تنگ و همکاران، ۲۰۰۶). همان‌طور که در بخش قبلی نشان داده شد، سیستم یادگیری الکترونیکی، مشکل بهینه‌سازی، مساله مکان‌یابی محل را به‌عنوان راه حلی که مجموعه‌ای از مفاهیم آموزشی را به مجموعه‌ای از اشیاء آموزشی ارتباط می‌دهد، مشخص می‌کند. وزن قوس‌های متصل به مفاهیم و اشیاء آموزشی، به‌وسیله بهره‌برداری از ترجیحات یادگیرنده مشخص شده است، در حالی که هزینه‌های این مفهوم از ترکیب عوامل چندگانه استخراج شده است. زمانی که رویکرد ما برای مدل‌سازی سناریوی یادگیری الکترونیکی از مساله مکان‌یابی استفاده می‌کند، این مساله پیچیده‌تر از حل شدن آن از طریق رویکرد قطعی و یا یک الگوریتم تکاملی ژنتیک خواهد بود (کراروپ و پروزان، ۱۹۸۳). در این بخش، مدل ذهنی که در بخش قبلی تعیین شد، با تعیین الگوی کروموزوم و مجموعه‌ای از عملگرهای ژنتیکی بکار گرفته خواهد شد. استراتژی جستجوی محلی مورد استفاده قرار گرفته است تا بهترین سازگاری در میان اهداف یادگیری و اشیاء آموزشی را استخراج کند.

برای حل مساله مکان‌یابی، مناسب ساختن ویژگی‌های ژنتیکی مختلف و پارامترهای موجود در طرح‌های تکاملی، از اهمیت خاصی برخوردار است. بایستی چگونگی نمایش راه حل بالقوه مساله نظیر کروموزوم را مشخص سازیم، عملگرهای ژنتیکی را برای بهره‌برداری و اجرای روند تکاملی ژنتیکی بکار بگیریم و تابع برازش که مناسب بودن راه حل‌های محاسبه‌شده توسط این الگوریتم را نشان می‌دهد مشخص کنیم. همان‌طور که پیش از این ذکر شد، راه حل این مساله توسط تخصیص بهینه m شیء آموزشی به n مفهوم آموزشی در جایی امکان‌پذیر است که بایستی توسط یک یا بیش از یک فعالیت آموزشی پوشش داده شود. از سوی دیگر، کروموزوم L می‌تواند به‌عنوان بردار عددی مشخص شود که n واحد آن در محدوده از ۱ تا m قرار دارند.

جایی که i امین جزء از Li=j به معنای این است که مفهوم یادگیری j ام، به‌وسیله‌ی i امین شیء یادگیری پوشش داده شده است. تابع برازش این مساله به فرم زیر است:

فرمول (۳)

$$fitness(L) = \sum_{i=1}^{m} p(i) + \sum_{i=1}^{m}\sum_{j=1}^{n} d(i,j)$$

همان‌طور که در مدل مساله مکان‌یابی مطرح نمودیم مقدار عددی کمتر تابع برازش مشخص‌کننده کروموزوم معتبر است، با تنها یک محدودیت، اگر c، یک کروموزوم ارائه شده باشد و c[i]و c[j] با j>i ، دو شیء یادگیری مرتبط با مفهوم i و j و c[i] = c[j] باشد، بایستی j=i+1 باشد. آزمودن راه حلی مناسب، اندازه کروموزوم‌ها n است مراحل محاسباتی $O(n^2)$ است. محدودیت مساله مکان‌یابی یادگیری الکترونیکی، انگیزه‌ای برای بهره‌برداری از رویکرد تکاملی توزیع یافته است. شکل ۴ و ۵ الگوی کروموزوم‌های محتمل و کروموزوم‌های غیرمحتمل را نشان می‌دهد.

3	4	2	6	5	2	5	1

m = 6
n = 8

شکل ۴: الگوی کروموزوم نامعتبر

Figure 4: Invalid chromosome pattern

3	3	2	6	5	5	5	1

m = 6
n = 8

شکل ۵: الگوی کروموزوم معتبر

Figure 5: Invalid chromosome pattern

پس از تعریف الگو کروموزومی، معرفی تقاطع و عملگرهای تغییر که توسط هر یک از هسته‌ها مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد، امکان‌پذیر است. الگوریتم ژنتیکی ارائه‌شده از تقاطع تک نقطه‌ای با احتمال $P_{crossover} = \frac{1}{Populationsize}$ و از اپراتور جهش کلاسیک با احتمال $P_{mutation} = \frac{1}{n}$ استفاده می‌کند. این الگوریتم موازی پیشنهادی، راه حل محتملی را به روشی سریع محاسبه می‌کند. بعلاوه، کیفیت این راه حل، از طریق رویکردهای تکاملی ترتیبی ارتقا می‌یابد. چراکه طرح پیشنهادی ما، سطح مشخصی از جمعیت ابتدایی را از طریق توزیع سلسله مراتبی، افزایش می‌دهد. شکل ۶ الگوریتم ممتیک مورد استفاده را نشان می‌دهد.

```
t = 0;
initialize(P(t=0));
evaluate(P(t=0));
while (t < numberOfEvolution) do
  Pp(t) = P(t).selectParents();
  Pc(t) = crossover(Pp(t));
  mutate(Pc(t));
  evaluate(Pc(t));
  P(t+1) = buildNextGenerationFrom(Pc(t), P(t));
end
localRefinement(P(numberOfEvolution).
        getBestChromosome());
```

شکل ۶: الگوریتم ممتیک آموزش الکترونیک

Figure 6: Memetic e-learning algorithm

۴. نتایج و بحث

این بخش بررسی نتایج به دست آمده از آمار توصیفی پژوهش را در بر می‌گیرد و میزان عملکرد برنامه درسی طراحی‌شده هم راستا با ترجیحات یادگیرنده بر گروه آزمایش محاسبه می‌شود و با یادگیری سنتی در گروه کنترل مقایسه می‌گردد. از سوی دیگر، در ارتباط با یافته‌های به دست آمده هم راستا با سؤال‌های اصلی پژوهش بحث خواهد شد و نتایج به دست آمده با پژوهش‌های پیشین مقایسه می‌شوند و نتیجه نهایی بیان می‌گردد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده، آزمون تی مستقل برای مقایسه نمره‌های امتحانی به دست آمده از دو گروه شرکت‌کننده (کنترل و آزمایش) قبل از شروع دوره یادگیری و بعد از شروع یادگیری انجام شد. نتایج پیش‌آزمون نشان داد که در نمره پیش‌آزمون بین دانش آموزان گروه کنترل و گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود ندارد. در حالی که نتایج آماری به دست آمده از پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل نشان داد که بین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل و آزمایش در شرایط یکسان، تفاوت معناداری وجود دارد. بر طبق محاسبات انجام‌شده، در جدول ۳ عملکرد دو گروه کنترل و آزمایش پیش از آغاز دوره یادگیری و پس از اتمام آن دوره مشاهده می‌شود.

جدول ۳: توصیف آماری گروه کنترل و آزمایش

Table 3: Descriptive statistics of the control vs experimental groups

Access to Break Activities		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
پیش‌آزمون	گروه کنترل	20	10,2250	2,52475	0,56455
	گروه آزمایش	20	10,8000	3,00394	0,67170
پس‌آزمون	گروه کنترل	20	14,8750	1,54643	0,34579
	گروه آزمایش	20	16,7500	1,92969	0,43149

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، میانگین نمرات دو گروه کنترل و آزمایش در بین بیست یادگیرنده (گروه کنترل ۱۰/۲۲ با استاندارد معیار ۲/۵ و در گروه

آزمایش ۱۰/۸۰ با استاندارد معیار ۳) در پیش‌آزمون بسیار نزدیک به یکدیگر است. در حالی که در مرحله پس‌آزمون، در مقایسه میانگین نمرات دو گروه با یکدیگر (گروه کنترل ۱۴/۸۷ با انحراف معیار ۱/۵۴ و گروه آزمایش ۱۶/۷۵ و با انحراف معیار ۱/۹۲) دو نمره تفاوت ایجاد شده است که نشان از تأثیر مثبت برنامه طراحی‌شده بر یادگیری دانش آموزان دارد.

جدول ۴: آزمون تی مستقل در عملکرد دو گروه کنترل و آزمایش

Table 4: The Independent-Samples Test of the control vs experimental groups

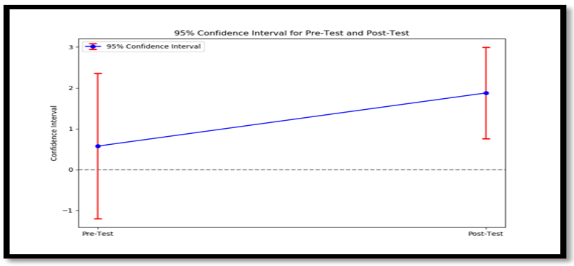
Experiments	**F**	**t**	**Df**	**Sig**	**Mean Difference**	**Std. Error Difference**
Pre-test	0,440	0,655	38	0,516	0,57500	0,87744
Post-test	2,078	3,391	38	0,002	1,87500	0,55295

بر طبق جدول ۴، تی مستقل به دست آمده از پیش‌آزمون گروه کنترل و آزمایش $t = 0.655$ بوده است و $p > 0.05$ که نشان‌دهنده عدم وجود تفاوت میان دو گروه در مرحله پیش‌آزمون است. در حالی که طبق جدول فوق، تی مستقل به دست آمده از دو گروه در مرحله پس‌آزمون $t = 3.391$ و $p < 0.05$ بوده است که نشان‌دهنده تمایز قابل مشاهده و تفاوت معنادار میان نمرات پس‌آزمون دو گروه است. این نتیجه تأکیدی بر عملکرد مثبت برنامه طراحی‌شده در یادگیری است. لازم به ذکر است که در این آزمون، برای اطمینان از همگن بودن واریانس بین گروه کنترل و گروه آزمایش، فاصله اطمینان محاسبه شد که سطح اطمینان 95% را با حد پایین 1.2- و حد بالایی 2.3 برای پیش‌آزمون نشان داد. همچنین، حد پایین 0.75 و حد بالای 2.9 نیز برای پس‌آزمون مشاهده گردید.

جدول ۵: میزان همگنی در واریانس

Table 5: Confidence Interval of the Difference

95% Confidence Interval of the Difference	
Lower	Upper
-1,20128	2,35128
0,75561	2,99439



نمودار ۱: نمایش فاصله اطمینان در نتایج آزمون

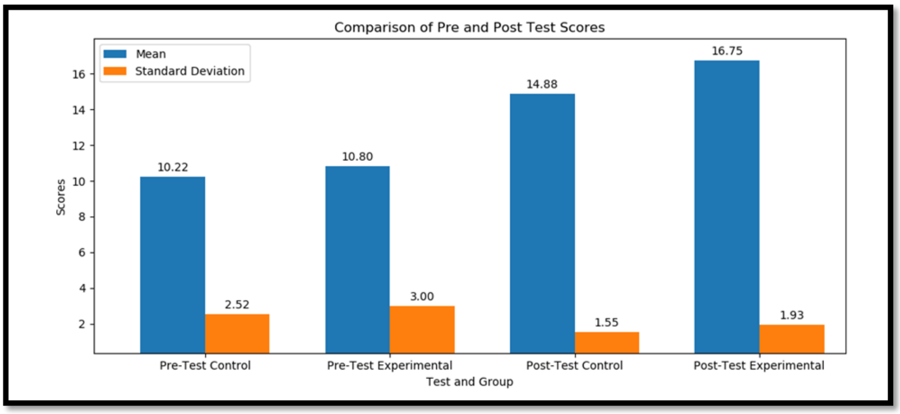
Chart 1: Confidence Interval of the Difference in test results

بنابراین، بر طبق جدول ۵ و نمودار ۱، به احتمال ۹۵ درصد همگنی در گروه‌های کنترل و آزمایش وجود دارد.

نمودار ۲: مقایسه میانگین و استاندارد معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش

Chart 2: Comparison of mean and standard of pre-test and post-test of the control vs experimental groups

با نگاهی کلی به نمودار ۲ و آنچه از نتایج فوق به دست آمد، میانگین نمره پس‌آزمون گروه کنترل پس از آموزش از طریق محتوای درسی کتاب محور ۱۴/۸۵ و میانگین نمره پس‌آزمون گروه آزمایش که با در نظر گرفتن ترجیحات یادگیرنده آموزش



دیده بودند و از محتوای متنوع وب استفاده کرده بودند، ۱۶/۷۵ بوده است. در حالی‌که میانگین نمره پیش‌آزمون این دو گروه ۱۰/۲۲ و ۱۰/۸۰ است که تقریباً نزدیک به یکدیگر قرار داشته است. همچنین، انحراف معیار پس‌آزمون نزدیک به صفر است که نشان می‌دهد داده‌ها نزدیک به میانگین هستند و پراکندگی اندکی وجود دارد. در نهایت، نتایج آماری گواه بر این است که شخصی‌سازی یادگیری بر اساس ترجیحات یادگیرنده می‌تواند تأثیر قابل توجهی در فرایند یادگیری فرد بگذارد و عملکرد نهایی

یادگیری را بهبود بخشد. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که یادگیری از طریق سیستم طراحی شده می‌تواند در حالت واکنش یادگیرنده به فرایند یادگیری مؤثر باشد.

آنچه در بررسی‌های فوق به چشم می‌خورد این است که پژوهش حاضر به دنبال یافتن اثباتی بر دو فرضیه مهم در فرایند یادگیری الکترونیکی است. فرضیه اصلی بهبود عملکرد یادگیری از طریق شخصی‌سازی برنامه درسی زبان انگلیسی بر اساس ترجیحات یادگیرنده است و فرضیه دوم بهینه‌سازی میزان عملکرد برنامه طراحی‌شده الکترونیکی از طریق الگوریتم ممتیک بوده است که در این راستا به آموزش جداگانه و متفاوت دو گروه کنترل و آزمایش پرداخته است. گروه کنترل با محتوای درسی کتاب محور و گروه آزمایش با برنامه طراحی‌شده دارای محتوای مناسب بر اساس ترجیحات یادگیرنده و محتوای به دست آمده از گستره محیط وب آموزش دیدند.

بنابراین، با توجه به هدف اصلی پژوهش که یافتن راهکاری جهت تسهیل یادگیری زبان دوم از طریق آموزش الکترونیکی بود پاسخ به پرسش‌های پژوهش مثبت به دست آمد و پژوهشگران توانستند از طریق ابزارهای بیان‌شده در بخش روش‌شناسی از قبیل الگوریتم ممتیک، مدل دامنه، مدل یادگیرنده و مدل واحد یادگیری برنامه آموزش زبان انگلیسی را با ترجیحات یادگیرنده همسو گردانند و تأثیر قابل توجه در یادگیری بگذارند. نکته حائز اهمیت این است که در اجرای برنامه با استفاده از این الگوریتم محتوای مورد نظر از میان هزاران داده مبتنی بر وب بر طبق انتظار پژوهشگران تعیین گردید و نتیجه مطلوب از عملکرد آن به دست آمد.

مطابق با بررسی‌های پاستور (۲۰۰۲) الگوریتم کاربردی در پژوهش حاضر به ساخت برنامه درسی مطابق با ترجیحات یادگیرنده کمک می‌کند و یادگیری مبتنی بر وب را در آموزش زبان انگلیسی امکان‌پذیر می‌سازد. همچنین، نتایج به دست آمده از نظرسنجی حاکی از این بود که همان‌طور که سینک و همکاران (۲۰۰۵) اثبات کردند، ارائه راهکارهایی برای آموزش الکترونیکی نسبت به یادگیری سنتی رضایت بیشتر یادگیرنده را به همراه خواهد داشت. یادگیرندگان از یادگیری و محتوای آموزشی در این روش رضایت داشتند و تمایل به استمرار استفاده از این برنامه را اعلام کردند.

در ارتباط با کاربرد الگوریتم‌های آموزشی، همسو با الگوریتم توصیفی التویرقی و همکاران (۲۰۲۱) و زولکیفلی و همکاران (۲۰۲۰) با استفاده از الگوریتم ممتیک، سیستم به دست آمده ترجیحات یادگیرنده را در محیط یادگیری با محتوای درسی واحد یادگیری منطبق می‌سازد و نتیجه یادگیری را نسبت به روش‌های ساده و مبتنی

بر انتخاب خودکار برنامه افزایش می‌دهد. نتایج استفاده از الگوریتم ممتیک در پژوهش حاضر نشان داد که تطبیق مطالب درسی با علایق یادگیرنده یکی از دلایل اصلی رضایت کاربران برنامه بوده است و عملکرد یادگیری را افزایش داده است.

از سوی دیگر، نتایج تاینگ و همکاران (۲۰۱۷) در استفاده از الگوریتم ممتیک تأثیر احساس و علاقه شخصی فرد در یادگیری و فعال‌سازی نواحی مختلف مغزی و تعاملات متقابل آنها در مورد پردازش ذهن فرد یادگیرنده نیز همسو با نتایج این پژوهش است؛ زیرا بر طبق نظرسنجی، نمونه‌های مورد آزمایش در پژوهش حاضر محیط شادتری را تجربه کرده بودند و در انتخاب اولویت پایانی نظرسنجی گزینه یادگیری بر اساس ترجیحات را برای جلسات یادگیری بعدی انتخاب نمودند. سرگزی مقدم و همکاران (۲۰۲۳) نیز با استفاده از الگوریتم اکومپرا (۲۰۱۰) نشان دادند که لحظات شادی، غم و استرس افراد قابل شناسایی است و الگوریتم تصمیم‌گیری می‌تواند به انتخاب محتوای درسی مناسب کمک نماید. پژوهش حاضر نیز در زمینه ارتباط محتوای درسی و انتخاب فرد یادگیرنده توانست با استفاده از الگوریتم تصمیم‌گیری در ممتیک با موفقیت مطالبی را که مورد انتظار فرد یادگیرنده باشد، به وی ارائه دهد و درنتیجه بازخورد بهتری را در فرایند یادگیری در گروه آزمایش دریافت نماید. پیش از این، در پژوهش اکومپرا (۲۰۱۱) و شرشتا (۲۰۲۱) نیز اهمیت الگوریتم ممتیک در تصمیم‌گیری و یافتن محتوا مورد نظر اثبات شده بود. نمرات به دست آمده در پس‌آزمون دو گروه حاکی از این است که یادگیری ترکیبی به دلیل وجود انعطاف‌پذیری و دسترسی آسان و استفاده از محیط‌های مختلف وب و متنوع در یادگیری مطابق با هانگ و همکاران (۲۰۲۳) تأثیرپذیرتر بوده است. همچنین، در نظرسنجی نیز به بیان ویژگی‌های مثبت این برنامه که شامل دسترسی آسان، تنوع مطالب و موضوعات مورد علاقه فرد توسط یادگیرندگان اشاره شده بود. با توجه به آنچه در بخش بحث و بررسی تاکنون بیان گردید، آموزش الکترونیکی زبان دوم اگر بر اساس راهکارهای بهینه‌سازی یادگیری از قبیل کاربرد الگوریتم ممتیک باشد و در این مسیر علایق و ترجیحات یادگیرنده مدنظر قرار گیرد، می‌تواند استمرار کاربرد برنامه‌های آموزش الکترونیکی را در برگیرد. این روش یادگیری بهتر و رضایت بیشتر یادگیرنده را در پی خواهد داشت.

۵. نتیجه و پژوهش‌های آتی

از آنجایی‌که در عصر حاضر به دلیل پیشرفت فنّاوری، بشر بسیاری از نیازهای آموزشی خود، مانند یادگیری زبان‌های خارجی را از طریق آموزشی الکترونیکی برطرف می‌نماید، ارتقاء

نظام‌های یادگیری الکترونیکی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. از این رو، در پژوهش حاضر به بررسی روشی نوین جهت بهینه‌سازی یادگیری الکترونیکی پرداخته شد. در این پژوهش با استفاده از فن‌های هوش مصنوعی، روشی کارآمد جهت فراهم‌سازی مناسب‌ترین محتوای آموزشی زبان انگلیسی برای یادگیرنده از طریق کشف علایق و ترجیحات وی معرفی گردید. در ابتدا، عملکرد مدل‌های سیستم آموزشی از قبیل مدل دامنه، مدل یادگیرنده و مدل واحد یادگیری که جهت مکانیزه کردن برخی از مراحل آموزش و تدریس به کار می‌رود، بررسی شد. در نهایت با دخالت الگوریتم ممتیک برنامه‌ای با عملکرد متفاوت طراحی گردید. در این برنامه ترجیحات و علایق یادگیرنده در اولویت توجه قرار گرفت و بر روی گروهی از جامعه آماری آزمایش شد. در واقع، هدف از انجام پژوهش حاضر ایجاد راهکاری جهت تطبیق محتوای درسی با ترجیحات یادگیرنده بود. این پژوهش نشان داد که هنگامی‌که در فرایند یادگیری ترجیحات یادگیرنده در مسیر یادگیری در نظر گرفته شود، یادگیری بهبودیافته و محتوا درسی تأثیر بیشتری بر میزان یادگیری فرد خواهد داشت. این پژوهش به ارائه رویکردی جهت به‌کارگیری الگوریتم تکاملی ممتیک، ویژگی‌های فردی را در روند یادگیری وارد می‌کند تا به طور خودکار برای هر فراگیر محتوای درسی متناسب با نیاز وی تولید شود. در این فرایند، کارآمدی الگوریتم ممتیک نیز جهت بهینه‌سازی یادگیری اثبات گردید و نتایج مطلوب به دست آمد. جهت توسعه آموزش الکترونیک و اجرای بهینه یادگیری لازم است که طراحان برنامه‌های آموزش الکترونیکی از این الگوریتم برای بهینه‌سازی فرایند یادگیری استفاده کنند تا بتوانند با جهت‌دهی به فعالیت‌های یادگیرنده، یادگیری زبان دوم را تسهیل بخشند. البته پیش‌بینی می‌شود که سایر الگوریتم‌های هوش مصنوعی نیز بتوانند در بهینه‌سازی آموزش الکترونیکی مفید واقع شوند. در پژوهش‌های آتی به آزمایش سایر الگوریتم‌ها خواهیم پرداخت و در صورت دستیابی به پاسخ بهینه از سیستم طراحی‌شده، با پژوهش حاضر مقایسه خواهد گردید و نتیجه مطلوب‌تر اعلام خواهد شد. همچنین، از آنجا که سیستم قابلیت تصمیم‌گیری دارد، در یادگیری الکترونیکی از طریق الگوریتیم ممتیک و بر اساس ترجیحات یادگیرنده می‌توان بر روی محتوای درسی نیز بیشتر تمرکز کرد تا مواد درسی تحت کنترل در اختیار یادگیرنده قرار گیرد.

منابع

هوشیار امیری، مهری و داریوش نوروزی (۱۳۹۴). تأثیر استفاده از تصاویر آموزشی در حین تدریس بر رشد هوش فضایی دانش‌آموزان، *همایش پژوهش‌های نوین در علوم انسانی*، تهران، مرکز همایش‌های بین‌المللی صداوسیما.

بریهی، فاطمه (۱۳۹۷). تصویر و آموزش الکترونیک. *کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روانشناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی اجتماعی*، خوی، دانشگاه آزاد اسلامی.

سراجی ، فرهاد و محمد عطاران (۱۳۹۱). *یادگیری الکترونیکی*، همدان، دانشگاه بوعلی همدان.

سرگزی مقدم، طیبه و امین راحتی (۱۳۹۲). کاربرد الگوریتم ممتیک و نظام‌های فازی برای تولید آموزش الکترونیکی بر پایه وب ۲، *پنجمین کنفرانس ملی مهندسی برق و الکترونیک*، گناباد، دانشگاه آزاد اسلامی.

ذوالفقاری، فاطمه و امین راحتی (۱۳۹۳). کاربرد درس الکترونیکی سازگار با سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان با الگوی ممتیک، *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، جلد۹ ، شمارهٔ ۲.*
https://doi.org/10.22061/tej.2014.248

Acampora, G., Loia, V. and Gaeta, M., 2010. Exploring e-learning knowledge through ontological memetic agents. *IEEE Computational Intelligence Magazine*, *5*(2), pp.66-77. DOI: 10.1109/MCI.2010.936306

Adanır, A. G., İsmailova, R., Omuraliev, A. and Muhametjanova, G., 2020. Learners' perceptions of online exams: A comparative study in Turkey and Kyrgyzstan. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *21*(3), pp.1-17. https: // doi. org/ 10. 1177/ 2042753019899713

Altuwairqi, K., Jarraya, S.K., Allinjawi, A. and Hammami, M., 2021. A new emotion–based affective model to detect student's engagement. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, *33*(1), pp.99-109. DOI: 10.1016/j.jksuci.2018.12.008

Bahreini, K., Nadolski, R. and Westera, W., 2016. Towards multimodal emotion recognition in e-learning environments. *Interactive Learning Environments*, *24*(3), pp.590-605. DOI 10.1080/10494820.2014.908927

Bereyhi, F. 2018. Image and E-learning. The National Conference on New World Achievements in Education, Psychology, Law and Social-Cultural Studies. Khoy. [In Persian]

Boticario, J.G. and Santos, O.C., 2007. An Open IMS-based user modelling approach for developing adaptive learning management systems. *Journal of Interactive Media in Education*. DOI:10.5334/2007-2

Darling, L., 2002. Your ELearning Strategy: Make sure it's learning for results. *Training*, *39*(3), p.2. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1013-0.ch009

Ebner, M., 2007. E-Learning 2.0= e-Learning 1.0+ Web 2.0? In *The Second International Conference on Availability, Reliability and Security (ARES'07)* (pp. 1235-1239). IEEE. DOI: 10.1109/ARES.2007.74

Fernández, A. and Herrera, F., 2012. Linguistic fuzzy rules in data mining: follow-up mamdani fuzzy modeling principle. *Combining Experimentation and Theory: A Hommage to Abe Mamdani*, pp.103-122.

Hinton, G.E. and Salakhutdinov, R.R., 2006. Reducing the dimensionality of data with neural networks. *science*, *313*(5786), pp.504-507. DOI: 10.1126/science.1127647

Hooshyar Amiri, Mehri, Norouzi Daryoosh, Zarei Esmaeel. 2015. The effect of using educational images during teaching on the development of students' spatial intelligence. Conference of new researches in humanities. Tehran: Center for International Broadcasting Conferences. [In Persian]

Huang, M., Xu, G. and Li, H., 2023. Construction of personalized learning service system based on deep learning and knowledge graph. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, *9*(1).: 10.2478/amns.2023.2.01683

Huang, G.B., Zhu, Q.Y. and Siew, C.K., 2006. Extreme learning machine: theory and applications. *Neurocomputing*, *70*(1-3),pp.489-501. https : // doi. Org /10.1016/j.neucom.2005.12.126

Kort, B., Reilly, R. and Picard, R.W., 2001, May. External representation of learning process and domain knowledge: Affective state as a determinate of its structure and function. In *Workshop on Artificial Intelligence in Education (AI-ED 2001), San Antonio,(May 2001)* (pp. 64-69).

Krarup Jakob.R.A.R. and Pruzan, P.M., 1983. The simple plant location problem: Survey and synthesis. *European journal of operational research*, *12*(36-81), p.41. 10.1016/0377-2217(83)90181-9

Lee, C.S., Wang, M.H. and Chen, J.J., 2008. Ontology-based intelligent decision support agent for CMMI project monitoring and control. *International Journal of Approximate Reasoning*, *48*(1), pp.62-76. DOI: 10.1016/j.ijar.2007.06.007

Lee, C.S., Jian, Z.W. and Huang, L.K., 2005. A fuzzy ontology and its application to news summarization. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part B (Cybernetics)*, *35*(5), pp.859-880. DOI: 10. 1109 /TSMCB.2005.845032

Lim, D., Ong, Y.S., Jin, Y., Sendhoff, B. and Lee, B.S., 2007. Efficient hierarchical parallel genetic algorithms using grid computing. *Future Generation Computer Systems*, *23*(4), pp.658-670. DOI : 10. 1016 /j.future.2006.10.008

Martin, E. and Carro, R.M., 2009. Supporting the development of mobile adaptive learning environments: A case study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *2*(1), pp.23-36. DOI: 10.1109/TLT.2008.24

Megahed, M. and Mohammed, A., 2020. Modeling adaptive E-learning environment using facial expressions and fuzzy logic. *Expert Systems with Applications*, *157*, p.113460. https: // doi. org/ 10. 1016/ j.eswa. 2020.113460

Miao, M., Wu, J., Cai, F. and Wang, Y.G., 2022. A modified memetic algorithm with an application to gene selection in a sheep body weight study. *Animals*, *12*(2), p.201. DOI: 10.3390/ani12020201

Murugesan, S., 2007. Understanding Web 2.0. *IT professional*, *9*(4), pp.34-41. DOI: 10.1109/MITP.2007.78

Neri, F., Cotta, C. and Moscato, P. eds., 2011. *Handbook of memetic algorithms* (Vol. 379). Springer. https: // doi. Org / 10.1007/978-3-642-23247-3

Oguzor, N.S., Nosike, A.N. and Opara, J.A., 2011. Information Technology (IT) and the learning society: growth and challenges. *Educational Research and Reviews*, *6*(4), pp.342-346.

O'Regan, K. (2003). Emotion and E-Learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*,7(3), 78–92. https://doi.org/10.24059/olj.v7i3.1847

Pastore, R., 2002. Elearning in education: An overview. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 275-276). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/p/10519

Sargazi Moghadam, T, Rahati, 2012. A. Application of memetic algorithm and fuzzy systems to produce web-based e-learning 2. *4th Iranian Conference on Electrical and Electronics Engineering*. Gonabad. Iran, [In Persian]

Sargazi Moghadam, T., Darejeh, A., Delaramifar, M. and Mashayekh, S., 2023. Toward an artificial intelligence-based decision framework for developing adaptive e-learning systems to impact learners' emotions. *Interactive Learning Environments*, pp.1-21. DOI: 10. 1080/ 10494820.2023.2188398

Seraji, F., Ataran, M. 2012. *E-Learning*. Hamadan: Bu Ali University [In Persian]

Shabha, G., 2000. Virtual universities in the third millennium: an assessment of the implications of teleworking on university buildings and space planning. *Facilities*, *18*(5/6), pp.235-244. DOI: 10. 1108 / 0263 277 001 032 8108

Shrestha, S. and Pokharel, M., 2021. Determining learning style preferences of learners. *Journal of Computer Science Research*, *3*(1), pp.33-43. DOI:10.30564/jcsr.v3i1.2761

Singh, G., O'Donoghue, J. and Worton, H., 2005. A study into the effects of elearning on higher education. *Journal of university teaching & learning practice*, *2*(1), pp.16-27. https://doi.org/10.53761/ 1.2.1.3

Tang, J., Lim, M.H., Ong, Y.S. and Er, M.J., 2006. Parallel memetic algorithm with selective local search for large scale quadratic assignment problems. *International Journal of Innovative Computing, Information and Control*, *2*(6), pp.1399-1416.

Turky, A., Sabar, N.R., Dunstall, S. and Song, A., 2020. Hyper-heuristic local search for combinatorial optimisation problems. *Knowledge-Based Systems*, *205*, p.106264. DOI:10.1016/j.knosys.2020.106264

Wang, M. and Kang, M., 2006. Cybergogy for engaged learning: A framework for creating learner engagement through information and communication technology. *Engaged learning with emerging technologies*, pp.225-253. DOI: 10.13140/RG.2.2.11569.02408

Zhu, Z., Ong, Y.S. and Dash, M., 2007. Wrapper–filter feature selection algorithm using a memetic framework. *IEEE Transactions on Systems,* *Man, and Cybernetics, Part B (Cybernetics)*, *37*(1), pp.70-76. DOI: 10. 1109 / TSMCB.2006.883267

Zolfaghari, F. and Rahati, A., 2014. Electronic Lesson Application Compatible with the Learning Styles of Students With Memetic Pattern. *Technology of Education Journal (TEJ)*, *9*(1), pp.1-14. https: // doi. Org /10.22061/tej.2014.248 [In Persian]

Zulkifli, S.F., Shiang, C.W., bin Khairuddin, M.A. and bt Jali, N., 2020. Modeling emotion oriented approach through agent-oriented approach. *Int. J. Adv. Sci. Eng. Inf. Technol*, *10*(2), p.647â. DOI: http: // dx. doi. org/10.18517/ijaseit.10.2.10644

Journal of Language Research
Online ISSN: 2676-3362
https://jolr.ut.ac.ir

Description and Analysis of the Linguistic Components of the Dispute Resolution Council Members in Persuading the Parties to the Dispute: Critical Analysis of the Conciliation Meetings Discourse (Forensic Linguistics Approach)

Mitra Rezazadeh[1], **Akram Korani**[✉2], **Ali Moradi**[3]

1.Department of English Language and Linguistics, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran. Email: Mitra.rzzdh@iau.ac.ir

2.Corresponding Author Department of English Language and Linguistics, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran. . Email: Korani.akram@iauksh.ac.ir

3.Department of Sociology, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran. Email: A-Moradi2020@iauksh.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
8, November, 2024

In Revised Form:
30, November, 2024

Accepted:
10, December, 2024

Published Online:
19, January, 2025

Keywords: Patterns, persuasion, discourse, analysis, council, Lakla

Abstract

The function of persuasion as a linguistic action is to change the audience's attitude and behavior or strengthen his beliefs. In general, persuasion is the basic and ultimate goal of all types of communication behaviors. This kind of persuasion is applied in the form of language tricks and the phenomenon of persuasion has an active presence in speech. The study of linguistic methods and tools involved in persuasion leads to the examination of the issue of power and how to dominate the mind, and this itself is the beginning of critical discourse analysis. Critical discourse analysis relies on methodological theories. The theory of LacLau and Mouffe has presented a systematic formulation in this field. Discourse is the result of the communication and interaction of the speakers in a social and cultural context. Legal discourse, due to the inherent nature of communication with the audience through "language", contains various methods of persuasion, which discourse analysis can discover many of them. The Dispute Resolution Council, as a legal-judicial institution, has created a special legal discourse by using various functions of language as the main tool. The main goal of the current research is to analyze the legal discourse of this council and examine the role of linguistic knowledge in its persuasion methods. In this research, the data has been collected by field method and direct observation, from 20 sessions of conciliation branches of the Dispute Resolution Council of Islamabad Gharb city. The data includes a total of 1,273 parts of speech, which formed the linguistic body of the research and were analyzed in a descriptive-analytical way, based on the theory of Laclau and Mouffe. The research question is, what are the findings of linguistics based on the theory of Laclau and Mouffe that can be effective in the process of persuading the parties to the dispute in the discourse of the members of the dispute resolution council? The result of the research shows that in order to convince the parties to the dispute, the linguistic tools of highlighting, the relationship between the signifier and the signified, backgrounding and hegemony, in descending order, have played an effective role in the discourse of the dispute resolution council members. In this discourse, the members of the council have used several effective words as persuasive elements by fixing the semantic system, each of which has specific meanings with specific signifiers.

Cite this The Author(s): Rezazadeh, M., Korani, A., Moradi, A.,(2024-2025): Description and Analysis of the Linguistic Components of the Dispute Resolution Council Members in Persuading the Parties to the Dispute: Critical Analysis of the Conciliation Meetings Discourse (Legal Linguistics Approach); Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter - (157-180)-
DOI: 10.22059/jolr.2024.385054.666902.

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

The act of persuasion functions as a linguistic action that involves changing the attitudes and behaviors of audiences or reinforcing their beliefs. In general, persuasion is the primary goal of all forms of communicative behavior. This type of persuasion is carried out through linguistic strategies, and the phenomenon of persuasion actively manifests within discourse. Studying the methods and linguistic tools related to persuasion leads to an examination of power dynamics and ways of dominating the mind, which serves as a starting point for discussions in critical discourse analysis. Critical discourse analysis relies on systematic theories, with the framework provided by the theories of Laclau and Mouffe. Discourse arises from the communication and interaction of speakers within a social and cultural context. Legal discourse, by its inherent nature in relation to its audience through "language," incorporates various persuasive strategies, many of which can be uncovered through discourse analysis. The Dispute Resolution Council, as a legal-judicial entity, has created a unique legal discourse by utilizing various linguistic functions as its primary tool. The main purpose of this study is to analyze the legal discourse of this council and examine the role of linguistic knowledge in its persuasive strategies. In this research, data were collected through field methods and direct observation from twenty sessions of the peace branches of the Dispute Resolution Council in Islamabad West County. The data consist of 1,273 segments of discourse, which form the linguistic core of the research and have been analyzed descriptively and analytically based on the theories of Laclau and Mouffe. The research question is: What linguistic findings based on the theories of Laclau and Mouffe can be effective in the persuasion process of the parties involved in the discourse of the members of the Dispute Resolution Council? The results indicate that in persuading the involved parties, prominent linguistic tools such as emphasis, marginalization, the relationship between sign and signifier, and hegemony play significant roles in the discourse of the council members. In this discourse, council members utilize various effective vocabulary to create a stable semantic system, employing persuasive elements that each relate specific meanings to their signifiers.

Critical discourse analysis is designed to enhance awareness of individuals' internal motivations for addressing the objective problems of society. By proposing hypotheses, social issues are examined realistically and scientifically, leading to a more comprehensive understanding of them. Accordingly, the search for answers to the current research question involves identifying and describing linguistic strategies within the framework of critical discourse analysis based on the theories of Laclau and Mouffe, focusing on face-to-face interactions and dialogues among the members of the Dispute Resolution Council and the involved parties. Based on this examination, council members utilize elements aligned with the principles of applied linguistic knowledge to create a positive understanding in the minds of the parties and persuade them towards reconciliation and peace.

2.Results

In discourse analysis based on the theories of Laclau and Mouffe, emphasizing one's strengths and the weaknesses of the opponent, as well as marginalizing one's weaknesses and the strengths of the opponent, are important categories that council members resort to in persuading the parties to achieve peace and reconciliation. Therefore, they achieve their objectives by marginalizing and downplaying the issues that create conflict between the parties while emphasizing the strengths that may facilitate persuasion for reconciliation. Based on the main objective of the research, this study examines and analyzes the effective practical components in the discourse of the members of the Dispute Resolution Council according to the mentioned theory. This paper presents an analysis of forty (40) segments of discourse from a total of 1,273 segments to illustrate the persuasive strategies based on the theories of Laclau and Mouffe. The analysis results indicate that in the examined discourse, emphasis plays a very important role in persuasion. They utilize a stable semantic system that includes words such as patience, problem-solving, satisfaction, guilty, convicted, penalties, and delays, each establishing its own signifiers with specific meanings. For example, the semantic system of patience conveys meanings through signifiers such as not rushing decisions, avoiding hasty actions, creating opportunities, and granting extensions, all aimed at persuasion. The semantic system of problem-solving is depicted through signifiers like obtaining satisfaction, compensating for damages, dialogue among the parties, and maintaining respect and even friendship, as portrayed by the council members. The primary focus of the discourse among the members of the Dispute Resolution Council is achieving peace and reconciliation, with persuading the parties and gaining their approval framed as the main strategies of this signifier, reaching semantic stability. A council member seeks to gain the parties' satisfaction through patience and tolerance. Additionally, they view efforts to resolve issues within the council and avoid sending cases to court as a basis for strengthening the central signifier in the discourse.

Regarding the issue of hegemony in the discourse of the Dispute Resolution Council, members attempt to convey their superiority and dominance to the parties using linguistic methods. A council member, by choosing the auxiliary verb "should" or frequently using the word "right," seeks to relate meanings to the central signifier of peace and reconciliation. In spoken segments where the speaker invites the audience towards reconciliation, the social authority and power of the council member can persuade the parties to achieve peace and reconciliation; however, despite this effective role, it has had the least impact on the council's discourse. From the examination of the findings of the present study, it is clear that if a council member employs linguistic components within the framework of the social and cultural structure of the community to have a greater impact on the parties, their speech may take on a prescriptive and sometimes domineering tone, thereby increasing the likelihood of persuasion. To achieve this goal, the council member must possess adequate knowledge of these linguistic components and utilize linguistic resources effectively.

دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۳۳۶۲-۲۶۷۶

https://jolr.ut.ac.ir/

توصیف و تحلیل مؤلفه‌های زبانی اقناع در گفتمان اعضای شورای حل اختلاف، بر اساس نظریهٔ لاکلا و موفه (رویکرد زبان‌شناسی حقوقی)

میترا رضازاده[۱]، اکرم کرانی[۲✉]، علی مرادی[۳]

۱. گروه زبانشناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. رایانامه: Mitra.rzzdh@iau.ac.ir

۲. نویسنده مسئول گروه زبانشناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. رایانامه: Korani.akram@iauksh.ac.ir

۳. گروه جامعه‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران. رایانامه: A-Moradi2020@iauksh.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۳۲/۰۸/۱۸

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۹/۱۰

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۹/۲۰

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱۰/۳۰

واژه‌های کلیدی: اقناع، تحلیل گفتمان انتقادی، شورای حل اختلاف، لاکلا و موفه

چکیده

کارکرد اقناع به عنوان کنش زبان‌شناختی، تغییر نگرش و رفتار مخاطب یا تقویت باورهای اوست. به‌طور کلی اقناع هدف اساسی و غایی همه نوع رفتارهای ارتباطی است. این‌گونه اقناع در قالب شگردهای زبانی اعمال می‌شود و پدیدهٔ اقناع در درون کلام حضور فعال دارد. مطالعهٔ شیوه‌ها و ابزار زبانی دخیل در اقناع، به بررسی مسألهٔ قدرت و چگونگی سلطه بر ذهن منتهی می‌شود و این خود سرآغاز مباحث تحلیل گفتمان انتقادی است. تحلیل گفتمان انتقادی بر نظریه‌های روشمندی تکیه دارد. نظریهٔ لاکلا و موفه صورت‌بندی نظام‌مندی در این حوزه ارائه کرده است. گفتمان نتیجه ارتباط و تعامل مباشران کلام در بافتی اجتماعی و فرهنگی است. گفتمان حقوقی، به دلیل ماهیت ذاتی ارتباط با مخاطبان از راه «زبان»، شیوه‌های مختلفی را برای اقناع در بردارد که تحلیل گفتمان می‌تواند بسیاری از آن‌ها را کشف کند. شورای حل اختلاف به‌عنوان نهاد حقوقی–قضایی، با استفاده از انواع کارکردهای زبان به عنوان ابزار اصلی، گفتمان حقوقی ویژه‌ای را ایجاد کرده است. هدف اصلی پژوهش حاضر نیز تحلیل گفتمان حقوقی این شورا و بررسی نقش کاربرد دانش زبان‌شناختی در شیوه‌های اقناع آن است. در این پژوهش داده‌ها به‌روش میدانی و مشاهدهٔ مستقیم، از ۲۰ جلسهٔ شعب سازشی شورای حل اختلاف شهرستان اسلام‌آباد غرب گردآوری شده است. داده‌ها درمجموع ۱۲۷۳ پاره‌گفتار را شامل می‌شود که پیکرهٔ زبانی پژوهش را تشکیل داده‌اند و به شیوهٔ توصیفی–تحلیلی، بر اساس نظریهٔ لاکلا و موفه تحلیل شده‌اند. پرسش پژوهش این است که یافته‌های زبان‌شناسی بر اساس نظریهٔ لاکلا و موفه که در فرایند اقناع طرفین دعوا در گفتمان اعضای شورای حل اختلاف می‌توانند مؤثر واقع شوند، کدام‌اند؟ نتیجه تحقیق نشان می‌دهد که جهت اقناع طرفین دعوا، ابزار زبانی برجسته‌سازی، و حاشیه‌رانی، رابطه دال و مدلولی، و هژمونی، به ترتیب نزولی، در گفتمان اعضای شورای حل اختلاف نقش مؤثر داشته‌اند. در این گفتمان، اعضای شورا با استفاده از تثبیت نظام معنایی واژگان مؤثر متعدد، به‌عنوان عناصر اقناع‌کننده بهره گرفته‌اند که هریک با دال‌های مشخص مفاهیم خاص داشته‌اند.

استناد: رضازاده، میترا؛ کرانی، اکرم؛ مرادی، علی؛ (۱۴۰۳): توصیف و تحلیل مؤلفه‌های زبانی اقناع در گفتمان اعضای شورای حل اختلاف، بر اساس نظریهٔ لاکلا و موفه (رویکرد زبان‌شناسی حقوقی): پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۱۸۰-۱۵۷)

DOI: 10.22059/jolr.2024.385054.666902

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

گفتمان نتیجه ارتباط و تعامل مباشران کلام در بافتی اجتماعی و فرهنگی است. به‌عنوان بخشی از کارکرد طبیعی، پدیدهٔ اقناع[1] جزو جداناشدنی کنش کلامی است. هر انسانی از سطحی‌ترین امور زندگی مانند خرید روزانه تا موارد پیچیده‌تر از قبیل ارائه یک سخنرانی تبلیغاتی، در حال قانع کردن و قانع شدن است. اقناع یک کارکرد زبان‌شناختی است که هدف آن نفوذ در مخاطب برای تغییر فکر یا رفتار یا تقویت باورهای اوست. مطالعهٔ شیوه‌ها و ابزار زبانی دخیل در اقناع مسألهٔ قدرت و چگونگی سلطه بر ذهن را در معرض تحلیل قرار می‌دهد که جزو مباحث تحلیل گفتمان انتقادی[2] است. نـظریه‌های روشمندی در این نوع تحلیل وجود دارد که از میان آن‌ها نظریهٔ لاکلا و موفه[3] صورت‌بندی نظام‌مند و مفاهیم و مؤلفه‌های بیشتری نسبت به سایر نظریات ارائه کرده است.

از جمله حوزه‌هایی که تحلیل گفتمان می‌تواند در انجام پژوهش‌های گوناگون علمی در آن بسیار نظام‌مند و کاربردی عمل کند، زبان‌شناسی حقوقی[4] است. دانش زبان‌شناختی در بافت حقوقی، بازجویی‌ها، محاکمه و رویهٔ قضایی، در دعاوی کیفری و حقوقی کاربرد چشمگیری دارد. شورای حل اختلاف نیز به‌عنوان بخشی از بدنهٔ دستگاه قضایی، در کاهش حجم پرونده‌های ورودی به دادگستری‌ها و گسترش صلح و سازش سهم بسزا و نقش مؤثری داشته است. درنتیجه -همانند پژوهش حاضر- می‌تواند مقصد پژوهش‌های متعددی قرار گیرد. گفتمان شکل‌گرفته در جلسات شورای حل اختلاف چه از سوی اعضا، چه از سوی طرفین دعوا شکلی از ارتباط است که قصد و هدف آن اقناع مخاطبین است. فرض جستار حاضر این است که مؤلفه‌های زبانی مؤثر و اقناعی در گفتمان اعضای شورای حل اختلاف وجود دارد که می‌تواند با مؤلفه‌های زبانی و عوامل مؤثر نظریهٔ تحلیل گفتمان لاکلا و موفه، همخوانی داشته باشد. ازاین‌رو اساس پژوهش بر این پرسش استوار است که: یافته‌های زبان‌شناسی و کاربردشناسی که در فرایند اقناع طرفین دعوا در گفتمان اعضای شورای حل اختلاف، بر اساس نظریهٔ لاکلا و موفه می‌توانند مؤثر واقع شوند، کدام‌اند؟ هدف این تحقیق کشف، توصیف و تحلیل راهبردها، شیوه‌ها و عواملی است که در مسیر یافتن پاسخ سؤال پژوهش قرار دارد.

۲. پیشینهٔ پژوهش

در سال‌های اخیر پژوهش‌های فراوانی در مورد کاربرد یافته‌های زبان‌شناسی در دادگاه‌ها و محافل قضایی کشور انجام یافته است؛ اما هنوز شاخهٔ نوپای زبان‌شناسی حقوقی به جایگاهی که

1. persuation
2. Critical discourse analysis
3. Laclau & Moffe
4. Forensic linguistics

شایسته و بایستهٔ آن در حل‌وفصل امور قضایی بوده، نائل نشده است. موضوع پژوهش حاضر نیز از نوع تحقیقات این حوزه است که در تسهیل امور قضایی کاربرد دارند. جستارهای زیر از جمله پژوهش‌های شایان ذکر در این زمینه هستند:

باغینی‌پور (۱۳۸۳) در مقالهٔ «اقناع و برخی تدابیر آن، بحثی در سخن‌کاوی انتقادی» فرایند اقناع را ابزاری برای تسلط بر ذهن و کسب قدرت بر اساس شکل‌گیری مدل‌های ذهنی و نمودهای اجتماعی معرفی کرده است. آقاگل‌زاده (۱۳۸۶) در مقاله‌ای با عنوان «زبان‌شناسی قضایی (قانونی) رویکرد نوین در زبان‌شناسی کاربردی» به معرفی زبان‌شناسی حقوقی پرداخته و میزان تأثیر و نقش آن را در دادگاه‌ها و امور قضایی مربوط و حتی در کار پلیس بررسی کرده است. وی همچنین در کتاب *زبان‌شناسی* حقوقی (۱۳۹۱) کاربردهای زبان‌شناسی حقوقی را در امور قضایی و کشف جرائم شرح داده است.

داوودی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «شیوه‌های اقناع» به بررسی و درک ضرب‌المثل‌های فارسی در نوجوانان یک‌زبان و دو زبانه و تحلیل مقایسه‌ای عملکرد بر پایهٔ مدل اقناع محدودیت پرداخته است. زائری و همکاران (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «توصیف و تحلیل شیوه‌های زبانی و فرازبانی وکلا جهت اقناع در دادگاه‌های علنی ایران: تحلیل گفتمان دادگاه کیفری (زبان‌شناسی حقوقی)»، انواع شیوه‌های اقناع وکلا در دادگاه‌های کیفری ایران را بررسی کرده‌اند. طبق این بررسی، وکلا از شیوه‌های زبانی، تبصره‌های قانونی و از راهبردهای کاربردشناسی، حذف، اظهار، نام‌دهی، تأیید بر پشیمانی جهت اقناع بهره برده‌اند.

دهقان و کرمی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «گواه‌نمایی در اقناع بازپرس»، اظهارات دو فرد متهم به قتل در دو پروندهٔ کیفری را تحلیل کرده، نشان داده‌اند که متهمان از ساخت‌های گواهی‌نامه، ساخت‌های گزارشی، افعال و واژه‌های گواه‌نما در کلام خود برای اقناع بازپرس استفاده می‌کنند. همچنین دهقان و مهربان (۱۴۰۱) مقاله‌ای با عنوان «بازنمایی مؤلفه‌های گفتمانی وکلا در اقناع قاضی از منظر زبان‌شناسی حقوقی: مطالعهٔ موردی گفتمان پرونده‌های کیفری» منتشر کرده‌اند. آن‌ها شیوه‌های اقناع قاضی توسط وکلا در دادگاه‌های کیفری و حقوقی ایران بر اساس تحلیل گفتمان انتقادی و نظریه لاک‌لا و موفه را بررسی و دریافته‌اند: وکلا با تثبیت نظام معنایی گفتمان شامل واژه‌هایی چون آزادی موکل، تخفیف در مجازات و غیره به‌عنوان عوامل شناختی جهت اقناع بهره می‌گیرند و با استفاده از برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی، به بیان نقاط قوت موکل خود و نقاط ضعف رقیب می‌پردازند. این پژوهش جزو اندک پژوهش‌هایی است که در زمینه شیوه‌های اقناع قضات بر اساس نظریه لاک‌لا و موفه انجام گرفته و به لحاظ موضوع اقناع و نظریه گفتمان انتقادی، با پژوهش حاضر وجه مشترک زیادی دارد.

تحقیقات دیگری نیز بر اساس نظریه لاک‌لا و موفه در حوزه‌های سیاسی و اجتماعی انجام گرفته است. برای نمونه از مقالهٔ «تحلیل گفتمان انتقادی اشعار احلام نصر بر اساس نظریه

لاک‌لا و موفه» نوشتهٔ احمد امیدوار (۱۴۰۰) می‌توان نام برد که نتیجهٔ تحلیل وی نشان می‌دهد دال مرکزی در این گفتمان تشکیل خلافت اسلامی است و وقت‌های جهاد، هجرت، تسخیر دنیا و شریعت حول آن مفصل‌بندی شده است. قاسمی (۱۴۰۰) مقاله‌ای با عنوان «تحلیل گفتمان انتقادی سازش با تکیه‌بر رویکرد لاک‌لا و موفه مطالعهٔ موردی: روزنامهٔ عکاظ» دارد که به تحلیل انتقادی شیوهٔ مفصل‌بندی سازش در روزنامهٔ عکاظ عربستان پرداخته است. طبق یافته‌های وی، روزنامه عکاظ با غیریت‌سازی از فلسطینی‌ها، آنان را به‌عنوان تهدیدی برای مردم عربستان معرفی می‌کند و با برجسته‌سازی شرایط کرونایی، به حاشیه‌رانی فساد مالی رهبران این کشور و مسألهٔ سازش فلسطین می‌پردازد.

جستار حاضر از لحاظ چارچوب نظری با دو پژوهش اخیر همسان و مشابه است؛ اما به لحاظ بستر تحقیق و روش، با آن‌ها تفاوت دارد. گفتنی است در پژوهش‌هایی که در زمینهٔ فرایند اقناع صورت گرفته، کم‌تر به بررسی دانش زبان‌شناختی و کاربردشناختی در دادگاه‌ها و نهادهای وابسته پرداخته شده است. چنانچه پژوهشی به بررسی فرایند اقناع در گفتمان شورای حل اختلاف به‌عنوان بخشی از بدنهٔ دستگاه قضایی کشور به‌صورت میدانی بپردازد و بر اساس نظریهٔ لاک‌لا و موفه نیز باشد، دارای نوآوری است.

۳. چارچوب نظری

یکی از اهداف تحلیل گفتمان انتقادی بررسی کارکردهای مبتنی بر مشکلات اجتماعی است. گفتمان حقوقی و قضایی و به‌تبع آن، شورای حل اختلاف نیز منبعث از بافت اجتماعی و روابط متقابل آن‌ها با جامعه مخاطبان است که طرفین دعوا هستند. ابزار نظریه تحلیل گفتمان، مطابق چارچوب نظری ذیل، در فرایند اقناع مخاطبان شورای حل اختلاف به کار می‌رود.

گفتمان «محصول ارتباط و تعامل مباشران گفتگو در بافتی اجتماعی و فرهنگی است» (یارمحمدی، ۱۳۹۳: ۱۱) و «تحلیل انتقادی گفتمان به تجزیه و تحلیل انضمامی، زبان‌شناختی متن و کاربرد زبان در تعاملات اجتماعی می‌پردازد» (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۹۶: ۱۱۳). یکی از اهداف تحلیل گفتمان انتقادی تحلیل کارکردهای اجتماعی است که مشکلات اجتماعی را نشان می‌دهد (Bloor & Bloor, 2007: 12). تحلیل گفتمان انتقادی برای تحلیل گفتمان‌هایی که در آن‌ها مسألهٔ روابط قدرت آن‌گونه که در زبان به کار می‌رود، کارکرد مؤثری دارد. در این نوع تحلیل، نظریه لاک‌لا و موفه (۱۹۸۵) اهمیت خاصی می‌یابد؛ زیرا تحلیل گفتمان را از حوزه فرهنگ و فلسفه به حوزه سیاست و جامعه وارد کرده است (حسینی‌زاده، ۱۳۸۳: ۱۹۴) به‌ویژه، به‌رغم سایر نظریات، تمایز گفتمانی و غیرگفتمانی را مردود دانسته و تمام حوزه‌های اجتماعی را گفتمانی می‌داند. همچنین تحلیل گفتمان لاک‌لا و موفه با مجموعهٔ وسیعی از داده‌های زبانی و غیرزبانی به‌مثابه متن برخورد می‌کند (مقدمی، ۱۳۹۰: ۹۴). از دیدگاه لاک‌لا و موفه گفتمان جهان اجتماعی را در قالب معنا می‌سازد و این ساختن از طریق زبان که ماهیتی بی‌ثبات دارد، صورت می‌گیرد.

«زبان هم در ایجاد واقعیت و هم در بازنمایی آن نقش اساسی داشته و تغییر در گفتمان‌ها سبب تغییر در کل نظام اجتماعی می‌گردد. ازاین‌رو نزاع گفتمانی بـه ایجـاد، تغییـر و بازتولیـد واقعیـت اجتماعی منجر می‌شود» (حسینی‌زاده، ۱۳۸۳: ۱۸۲).

تحلیل گفتمان انتقادی ریشه در زبان‌شناسی انتقادی دارد که در اواخر دهه هفتاد میلادی گروهی از زبان‌شناسان پیرو مکتب نقش‌گرای هالیدی (فولر[1]، هاج[2]، کرس[3]) در دانشگاه ایست آنجلینا گرد هم آمدند و در مطالعات خود درباره کاربرد زبان، رویکرد زبان‌شناسی انتقادی را برگزیدند و این اصطلاح را در کتاب معروف خود زبان و کنترل به کار بردند (آقاگل‌زاده، ۱۳۸۶: ۳۹). زبان‌شناسان انتقادی وظیفهٔ اصلی زبان‌شناسی انتقادی را پیدایش و گسترش آگاهی انتقادی نسبت به زبان به‌مثابه عاملی برای سلطه می‌دانند (فرکلاف، ۱۳۷۹: ۱۱۹)؛ بنابراین بسیاری از گفتمان‌ها در خدمت ایجاد تبعیض، مشروعیت دهی یا مشروعیت‌زدایی، به حاشیه راندن و اقناع هستند.

۱-۳. اقناع

اقناع عمل نفوذ در دیگران و «متقاعدسازی افراد برای نگرشی متفاوت و عمیـق در مفـاهیم و اشـیاء اسـت. قـانع کـردن دیگران، به دنبال تغییر در رفتار، ادراک، قضاوت و... اتفاق می‌افتد» (Alexander & Other,2002: 796). ماهیت اقناع نفوذ و تأثیرگذاری است. اقناع دربردارنـده خاصـیت روان‌شناختی آزادی است و ترغیب شوندگان احساس می‌کنند که موافق میل خود، اهداف و رهنمودهای تعیین‌شده را انجام می‌دهند (بینگر، ۱۳۷۶: ۱۰). به‌طور کلی اقناع هدف اساسـی و غـایی همـه نوع رفتارهای ارتباطی است (متولی، ۱۳۸۴: ۷۴). کارکرد اقناع به عنوان رفتاری زبان‌شناختی، تغییر فکر و رفتار مخاطب یا تقویت باورهای ثبیت شده اوست.

هدف از اقناع تلاش برای مجاب ساختن مخاطبین به پذیرش موضوع و خواسته‌ای، به وسیلهٔ ارائهٔ مناسب اطلاعات است (همان: ۲۹)؛ بنابراین «اقناع، فرایندی است که در آن هر نوع پیامی به قصد شکل دادن، تقویت کردن یا تغییر دادن کنش دیگران به وجود می‌آید» (Lesser, 2011: 2). در کنش اقناع، مخاطب احساس می‌کند که تغییر و اصلاح اندیشه و رفتار برایش سودمند خواهد بود؛ بنابراین بارضایت و بدون مقاومت با موضوع همسو می‌شود. اقناع، ارائهٔ مناسب اطلاعات است؛ یعنی استفاده از عناصر بلاغی برای تأثیر بخشیدن به کلام (متولی، ۱۳۸۴: ۲۹). این گونه اقناع در قالب شگردهای زبانی اعمال می‌شود. چنانکه در گفتمان قضایی رواج دارد.

1. Fowler
2. Hodge
3. Kress

۳-۲. مفصل‌بندی

بـه بـاور لاک‌لا و موفـه (Laclau & Moffe, 1985) گفتمـان پیکـرهٔ نظـام‌منـدی اسـت کـه از مفصل‌بندی عناصر و مفاهیم مرتبط حاصل می‌شود و مجموعه‌ای از واژگان را در برمی‌گیرد کـه به‌گونه‌ای معنادار با هم در ارتباط هستند. آن‌ها اعتقاد دارند که مفهوم مفصل‌بنـدی و گفتمـان را می‌توان در یک تعریف گنجاند: ما هر عملی را که منجر به برقـراری ارتبـاط بـین عناصـر شـود به‌نحوی‌که هویت این عناصر در نتیجهٔ عمل مفصل‌بندی تعـدیل و تعریـف شـود، مفصـل‌بنـدی تعریف می‌کنیم و کلیت ساختمان حاصل از عمل مفصل‌بندی را گفتمان مـی‌گوینـد (Ibid: 105). به‌بیان‌دیگر گفتمان‌ها مفصل‌بندی مجموعهٔ منظم از افراد، مفاهیم و واژگان هستند که حول یک دال برتر قرار گرفته‌اند.

۳-۳. دال و مدلول

در نظریهٔ لاک‌لا و موفه دال‌ها[1] اشخاص، مفاهیم، عبارت و نمادهای انتزاعی یا حقیقـی هسـتند که در گفتمان خاص بر معنای خاص دلالت می‌کنند و مدلول[2] نیز معنا یا مصداقی است که یک دال بر آن دلالت می‌نماید. به شخص، نماد یا مفهومی که سایر دال‌هـا حـول محـور آن جمـع و مفصل‌بندی می‌شـوند دال مرکـزی مـی‌گوینـد. بـه‌بیـان‌دیگـر مفـاهیمی کـه در یـک گفتمـان مفصل‌بندی می‌شوند حول یک مفهوم یا دال مرکزی شکل می‌گیرند (حقیقت، ۱۳۸۷: ۴۴۰). اهمیت دال مرکزی از آنجا مشخص می‌شود که لاک‌لا و موفه ظهور یـک گفتمـان را از طریـق تثبیـت نسبی معنا حول دال مرکزی می‌دانند (Laclau & Moffe. 1985: 112). نشانه‌ها و مفـاهیمی کـه ساختارهای مختلف تلاش می‌کنند به آن‌ها معنا دهند دال‌های شـناور هسـتند. دال شـناور دالـی است که مدلول آن شناور و غیرثابت است. به‌عبارت‌دیگر یک دال شناور مدلول‌های متعدد دارد و گروه‌های مختلف سیاسی برای انتساب مدلول موردنظر خود به آن با هم رقابـت مـی‌کننـد. هـر گفتمان بر مبنای ساختار نظام معنایی خود مدلول سازگار با این نظام معنایی را برجسته می‌سـازد و مدلول‌های دیگر را به حاشیه می‌راند (کسرایی و پوزش شیرازی،۱۳۸۳: ۱۰۱). انسجام گفتمان‌هـا بـه ثبات رابطه دال و مدلول و همچنین ثبات رابطهٔ دال‌ها و دال مرکزی بستگی دارد. دال‌هایی کـه حول دال مرکزی گرد هم می‌آیند وقت می‌نامند. به‌عبارت‌دیگـر وقـت‌هـا شـامل موقعیـت‌هـا و عناصری هستند که در درون این گفتمان مفصل‌بندی شده‌اند و به هویت و معنایی دست‌یافته‌اند. یک وقت پیش از مفصل‌بندی در یک گفتمان عنصر نامیده می‌شود.

---

1. signifier
2. signifed

۴-۳. برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی

از شیوه‌های حفظ و استمرار گفتمان‌ها برجسته‌سازی[1] و حاشیه‌رانی[2] است. در گفتمان‌ها همواره مفاهیم مطلوب، برجسته و مفاهیم گفتمان‌های رقیب به حاشیه رانده می‌شود. به بیان دقیق‌تر به اعتقاد لاک‌لا و موفه هر گفتمانی تلاش می‌کنند با برجسته کردن نقاط قوت خود و نقاط ضعف رقیب و به حاشیه راندن نقاط ضعف خود و نقاط قوت رقیب، دال‌های مدنظر خود را برجسته‌سازی کند و سیستم دال و مدلول را در گفتمان رقیب به حاشیه برانند (Laclau & Moffe.1985: 88).

۵-۳. هژمونی و اعمال قدرت

مفهوم هژمونی[3] در ساخت اجتماع و سیاست بر این مسأله ناظر است که چه کسی برتری دارد. لاک‌لا و موفه مفهوم هژمونی را از گرامشی[4] وارد نظریهٔ خود کردند. ازنظر وی هژمونی ناشی از قدرتی است که طبقه حاکم می‌تواند به‌واسطه آن طبقات دیگر را قانع کند که منافع آن طبقه منافع همه است؛ بنابراین سلطه نه به‌واسطه زور که به‌واسطه قدرت اعمال می‌شود. اگر افکار عمومی معنایی را برای یک دال هرچند موقت بپذیرد در آن صورت آن دال هژمونیک می‌شود. هرچند تثبیت معنا در گفتمان‌ها هیچ‌گاه به‌طور کامل محقق نمی‌شود، گفتمان با کمک مفصل‌بندی و هژمونی کردن آن به یک ثبات موقت می‌رسد که در سایه آن گفتمان دارای یک کلیت نسبتاً منسجم و نظام‌مند می‌گردد (Ibid: 105).

هژمونی در اشکال سیاسی، مذهبی، ایدئولوژیکی، فرهنگی، اجتماعی و غیره پدید می‌آید. در رابطه هژمونیک، «یک طبقه و نمایندگان آن طبقه، قدرت و توانایی خویش را از راه ترکیب اجبار و اقناع بر طبقات پایین‌تر از خود اعمال می‌کنند» (راجر، ۱۳۹۴: ۱۲۹). شورای حل اختلاف با توجه به موقعیت حقوقی و سیاسی خود، در قبال نابهنجاری‌های اجتماعی و چالش‌های مراجع کنندگان و مخاطبان، برای داوری و حل‌وفصل دعاوی به این قدرتِ اجبار و اقناع مجهز است.

پیش تر اشاره شد که یکی از اهداف تحلیل گفتمان انتقادی تحلیل کارکردهایی است که مشکلات اجتماعی را نشان می‌دهد. به‌ویژه برای تحلیل گفتمان‌هایی که در آن‌ها روابط قدرت توازن ندارد. گفتمان اعضای شورای حل اختلاف نیز منبعث از بافت اجتماعی و روابط متقابل آن‌ها با جامعه مخاطبان است که طرفین دعوا هستند. با نگاهی اجمالی از منظر تحلیل گفتمان انتقادی در فرایند اقناع در گفتمان شورای حل اختلاف، از یک سو افراد برخوردار از قدرت برقراری سازش در این نهاد وجود دارند که می‌کوشند طرفین را برای پذیرش صلح متقاعد سازند و از سوی دیگر طرفین دعوا که ممکن است در مقابل خواستهٔ آنان مقاومت کنند؛ بنابراین تحلیل

1. foregroundig
2. backgrounding
3. hegemony
4. Gramsci

گفتمان شورا در جهت بالا بردن آگاهی شرکت‌کنندگان، در فرایند اقناع و بررسی شیوه‌های آن مفید خواهد بود.

۴. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحلیلی- توصیفی بوده که داده‌های آن به شیوه میدانی و با مشاهدهٔ مستقیم و ثبت مکالمات، جمع‌آوری شده است. این مکالمات به گفتمان شورای حل اختلاف در تعامل بین اعضای شورا و طرفین دعوا اختصاص دارد. داده‌های گردآوری‌شده، پیکرهٔ زبان پژوهش را تشکیل می‌دهند. واحد تحلیل پژوهش شامل پاره‌گفتارهایی است که اعضای شورای حل اختلاف در اقناع طرفین دعوا در برقراری صلح و سازش در شهرستان اسلام‌آباد به کار برده‌اند. این پاره‌گفتارها با حضور محقق در جلسه‌های سازشی شورا ثبت شده است و تعداد ۱۲۷۳ پاره گفتار را در برمی‌گیرد. نگارندگان پس از کسب مجوز از دادگستری استان کرمانشاه در بیست (۲۰) جلسه از شورای حل اختلاف به‌صورت تصادفی حاضر شده، مکالمات را ضبط و پس از ارزیابی و بررسی در قالب رویکرد لاک‌لا و موفه به تحلیل آن‌ها پرداختند. لازم به ذکر است که گفت و گو ها در شعب شورای حل اختلاف اسلام‌آباد غرب اغلب به زبان کردی صورت می‌گیرد که پژوهشگر آن‌ها را به لهجهٔ فارسی کرمانشاهی برگردانده است.

۵.تحلیل داده‌ها

داده‌های این پژوهش به تعداد ۱۲۷۳پاره‌گفتار، از بیست جلسه شعب سازشی شورای حل اختلاف گردآوری شده است. شیوه اقناع طرفین دعوا و نیل به سازش در گفتمان شورا، در متن پاره‌گفتارهای یادشده و بر اساس نظریه لاک‌لا و موفه تحلیل شده‌اند. به دلیل محدودیت مقاله، به ارائه تحلیل چهل پاره‌گفتار در این قسمت بسنده شده است:

پاره‌گفتار ۱: *هر چی به سرت آمده مقصر خودت بودی، زنت رو مقصر نکن. هر کسی مسئولیت کار خودش رو داره.*

در این گفتمان، عضو شورای حل اختلاف در جواب مردی که دلیل طلاق را مقصر بودن زن در مشکلاتش می‌داند با استفاده از پاره‌گفتار فوق، اظهارات مرد را نقض می‌کند و جهت اقناع وی مقصر بودن زن را به حاشیه رانده و مسئولیت‌پذیری را برجسته می‌نماید. مسئولیت‌پذیری و پذیرش تقصیر از جانب شوهر رابطه دال و مدلولی دارند. همچنین فعل نهی در این نمونه نشان‌دهندهٔ سلطه گفتمان شورا است.

پاره‌گفتار ۲: *یه کم حوصله داشته باشین. توی زندگی آدم باید صبر داشته باشه تا مشکلات کم‌کم از بین بره.*

در این پاره‌گفتار، عضو شورای حل اختلاف طرفین دعوا (زن و شوهر) را به صبر دعوت می‌کند و با اعمال قدرت بر آن‌ها با گزینش فعل معین «باید»، آن‌ها را به انصراف از درخواست طلاق ترغیب می‌نماید؛ بنابراین وی در این نمونه سعی دارد با برجسته کردن صبر و به حاشیه راندن

مشکلات، به نتیجه مطلوب برسد. همچنین بین صبر کردن و رفع مشکلات رابطهٔ دال و مدلولی برقرار می‌کند. در این گفتمان ادای فعل امر «*حوصله داشته باشین*» نیز حاکی از قدرت گوینده است.

پاره‌گفتار ۳: *مسأله، مسألهٔ ناموسیه. خودت هم می‌دانی که مزاحم زن شدی و شوهرش ره هم تهدید کردی. خودت و خانواده‌ات ره بیچاره کردی. جرمت سنگینه.*

در این گفتار عضو شورای حل اختلاف باتوجه‌به شناختی که از بافت فرهنگی و اجتماعی جامعه دارد و با استفاده از گزینش واژگانی مانند «*مسألهٔ ناموسی*»، «*تهدید*» و «*بیچاره کردن*» سعی می‌کند جرم مزاحمت را برای متشاکی برجسته کند. همچنین می‌کوشد وی را از عواقب این رفتار آگاه نماید تا برای گرفتن رضایت از شاکی قانع گردد. در این نمونه بین تهدید و ایجاد مزاحمت خانوادگی و سنگین بودن جرم رابطهٔ دال و مدلولی برقرار می‌شود.

پاره‌گفتار ۴: *شما با هم رفیق هستین. رفاقت تهش دوره. سعی کنین مشکلات رو دوستانه حل کنین.*

در این پاره‌گفتار عضو شورا با انتخاب واژهٔ «*رفیق*» و تکرار آن می‌کوشد آن را برجسته‌سازی کند. به دنبال آن در پایان پاره‌گفتار با بیان حل دوستانه، «مشکلات» را به حاشیه می‌راند. همچنین بین رفاقت و حل دوستانهٔ مشکلات رابطهٔ دال و مدلولی به وجود می‌آورد و با این کار به دنبال اقناع طرفین برای رسیدن به سازش است.

پاره‌گفتار ۵: *پروندهٔ شما بره دادگاه سه ماه طول می‌کشه. اینجا پولت نقده ولی اونجا معطلی داره.*

عضو شورای حل اختلاف در این پاره‌گفتار با طرح مسألهٔ «زمان» برای طرفین، این موضوع را برجسته‌سازی می‌کند. او همچنین با برجسته‌سازی «اینجا» یعنی شورای حل اختلاف و به حاشیه رانی «اونجا» یعنی دادگاه، قصد دارد طرفین دعوا را برای حل‌وفصل مشکل خود در شورا به اقناع برساند. در این گفتمان بین عدم سازش و ارسال پرونده به دادگاه و معطلی و هدر رفت زمان، رابطهٔ دال و مدلولی شکل می‌گیرد.

پاره‌گفتار ۶: *الان اسباب کار شما تو ملک کسی‌یه که اجازهٔ بردن به شما نمی‌ده. پس شما می‌تانی برای هر روز از ایشان ادعای خسارت کنی.*

عضو شورای حل اختلاف در این پاره‌گفتار با اعلام اینکه در صورت عدم اجازه تخلیه از سوی مالک، مستأجر می‌تواند ادعای خسارت نماید، موضوع را برجسته‌سازی کرده و بین آن‌ها رابطه‌ای دال و مدلول برقرار می‌نماید.

پاره‌گفتار ۷: *مهم نیست مقصر کیه. هر دو طرف توی دعوا بودن. پرونده بره دادسرا هر دو طرف محکومن، چون نزاع عمومیه و برای دو طرف جریمه میاد.*

عضو شورای حل اختلاف در این نمونه امر یافتن «مقصر» را به حاشیه می‌راند و در ادامه با تأکید بر این موضوع مشارکت هر دو طرف در دعوا، *نزاع عمومی* شکل‌گرفته است و با هشدار به

محکوم بودن و تأکید بر جریمه دست به برجسته‌سازی می‌زند. همچنین با ایجاد رابطه دال و مدلولی بین عدم سازش و ارسال پرونده به دادسرا و محکومیت هر دو طرف، می‌کوشد طرفین را برای دستیابی به سازش اقناع کند.

پاره‌گفتار ۸: *عصبانی بوده و چیزی گفته. تو دعوا حلوا پخش نمی‌کنن. شما ببخشین.*

در این گفتار عضو شورا با کمک گرفتن از ضرب‌المثل «*تو دعوا حلوا پخش نمی‌کنن*» سعی دارد توهین یکی از طرفین دعوا را به حاشیه براند. همچنین بین حالت روحی عصبانی بودن و در این حالت ناخواسته چیزی گفتن و بخشش از طرف مقابل، رابطۀ دال و مدلولی برقرار می‌کند تا شاید طرف دیگر برای سازش متقاعد گردد.

پاره‌گفتار ۹: *شما دو تا برادر راحت با هم حرف بزنین و مشکلاتتان رو حل کنین. این شکایت‌بازی تا حالا به نتیجه رسیده؟*

در این پاره‌گفتار عضو شورای حل اختلاف که به جایگاه رابطۀ «*برادری*» تمرکز کرده است و جهت اقناع طرفین آن را برجسته‌سازی می‌کند. همچنین برای افزایش تأثیر آن در سازش، *مشکلات* را به حاشیه می‌راند. به‌علاوه با طرح نتایج «*این شکایت‌بازی*» ها و به حاشیه بردن *شکایت*، آن‌ها را برای حل‌وفصل مشکل ترغیب می‌کند. در این نمونه بین برادر بودن و حل مشکل از طریق گفت‌وگو، رابطۀ دال و مدلولی به چشم می‌خورد.

پاره‌گفتار ۱۰: *این پرونده رأی خورده و صدبار دیگه هم شکایت کنین هیچ فرقی نمی‌کنه. بهتره دعوای شما همین‌جا حل‌وفصل بشه.*

در این نمونه، برای اقناع طرفین جهت برقراری سازش «رأی خوردن» و به‌منظور تأثیر بیشتر «حل دعوا در شورا» برجسته‌سازی شده و «شکایت» به حاشیه می‌رود. همچنین با بیان عبارت «بهتره دعوای شما همین‌جا حل بشه» از امتیاز هژمونی گفتمانی و قدرتی که به‌عنوان عضو شورای حل اختلاف دارد برای متقاعد ساختن آنان بهره می‌برد.

پاره‌گفتار ۱۱: *شریکت اشتباه کرده که بدون هماهنگی سهم خودش رو فروخته. شما حق داری ناراحت باشی.*

در پاره‌گفتار عضو شورای حل اختلاف «*اشتباه فروش بدون هماهنگی*» به حاشیه رانده شده و در عبارت «حق داری ناراحت باشی» موضوع برجسته‌سازی شده است. همچنین در این پاره-گفتار بین فروش سهم بدون هماهنگی یک طرف و ناراحتی طرف مقابل آن، رابطه دال و مدلول برقرار است.

پاره‌گفتار ۱۲: *بهترین راه شما گرفتن رضایته. رضایت نده پرونده بره دادسرا حالا حل نمیشه.*

در این نمونه عضو شورا با گزینش عبارت «*بهترین راه*»، *رضایت گرفتن* را برجسته می‌کند و با به حاشیه راندن «رفتن پرونده به دادسرا» و زمان‌بر بودن آن، در اقناع متشاکی برای جلب

رضایت طرف دعوا تلاش می‌کند. همچنین بین عدم جلب رضایت و طولانی شدن فرایند رسیدگی به پرونده، رابطهٔ دال و مدلولی به وجود می‌آورد.

پاره‌گفتار ۱۳: *شما قول مردانه دادین که در قبال زحمتی که برای خانه شما کشیده حق زحمتش رو پرداخت کنین.*

در گفتار بالا، گزینش واژه‌های «*قول مردانه*» و «*زحمت*» به برجسته‌سازی موضوع و تقویت تأثیر کلام برای اقناع منجر شده است. همچنین بین انجام کار و پرداخت حق‌الزحمه رابطهٔ دال و مدلولی به وجود آمده است.

پاره‌گفتار ۱۴: *به نظر شما ضربهٔ روحی که دختر شما خورده با پول جبران میشه؟*

در این نمونه عضو شورا برای قانع کردن پدر دختر برای سازش، «*ضربه روحی*» را برجسته و «*پول*» را به حاشیه می‌برد. وی بین پول و جبران نکردن ضربهٔ روحی رابطه دال و مدلولی ایجاد می‌کند.

پاره‌گفتار ۱۵: *به خدا قسم زندگی که پاشیده بشه پول آبادش نمی‌کنه.*

در گفتار فوق، با توجه به بافت فرهنگی جامعه و تأثیر سوگند بر مخاطب، عضو شورا از اعتبار آن با «قسم» خود بهره می‌جوید تا بی‌اعتباری «پول» را در *آباد کردن زندگی*، برجسته‌سازی نماید. همچنین در این نمونه بین پول و عدم دستیابی به خوشبختی رابطه دال و مدلولی ایجاد می‌کند.

پاره‌گفتار ۱۶: *اینکه خانم گفته برمی‌گرده نشان می‌ده که دلش به زندگیه نه طلاق.*

در این پاره‌گفتار جهت اقناع طرفین «برگشت زن به *زندگی*» برجسته‌سازی و «طلاق» به حاشیه رانده می‌شود. همچنین میان برگشتن و رغبت به ادامهٔ زندگی زناشویی رابطهٔ دال و مدلول برقرار است.

پاره‌گفتار ۱۷: *مال دنیا چیزی نیست. خدا کنه این‌ها به سازش برسن.*

در این نمونه برای اقناع زن و شوهر در انصراف از درخواست طلاق، عضو شورای حل اختلاف «*مال دنیا*» *را* به حاشیه رانده و همزمان سازش میان آن‌ها را با بیان «*خدا کنه*» برجسته می‌نماید.

پاره‌گفتار ۱۸: *آقایون به‌جای توهین که نتیجه‌ای نداره با احترام مشکلاتتان رو حل کنین.*

عضو شورا در این پاره‌گفتار «توهین کردن» و «مشکلات» را به حاشیه می‌راند و با بیان «*با احترام حل کنین*» موضوع را برجسته‌سازی می‌کند تا شاید سازش میان آن‌ها برقرار گردد. به نظر می‌رسد وی سعی دارد بین احترام گذاشتن و رفع مشکل رابطهٔ دال و مدلولی به وجود آورد. این رابطه بین «توهین» و «نتیجه» نیز برقرار است.

پاره‌گفتار ۱۹: *شما سعی کنین کانون خانواده تان حفظ بشه، مهریه مهم نیست.*

در این پرونده جهت اقناع زن و شوهر «حفظ *کانون خانواده*» برجسته و «مهریه» به حاشیه می‌رود. همچنین فعل امر در جمله بالا حاکی از اعمال قدرت عضو شورای حل اختلاف جهت اقناع به سازش است.

پاره‌گفتار ۲۰: *شما هر دو از خانواده‌های اصیل اسلام‌آباد هستین. به خاطر آبروی خانواده‌هاتان هم شده سعی کنید مشکلتان همین‌جا حل بشه.*

در این پاره‌گفتار، *اصالت* و *آبروی خانواده* برجسته‌سازی شده است. همچنین سعی شده «*مشکلات*» به حاشیه برود تا زن و شوهر برای انصراف از درخواست طلاق متقاعد شوند. در این گفتار، وجود رابطهٔ دال و مدلول بین حفظ اصالت و آبروی خانواده و حل‌وفصل مشکلات، احتمال سازش را افزایش می‌دهد.

پاره‌گفتار ۲۱: *شما باید اجازه بدید خانم بچه‌اش رو ببینه.*

عضو شورای حل اختلاف در این پاره‌گفتار با استفاده از فعل کمکی «باید» می‌کوشد با اعمال قدرت بر شوهر، وی را برای اجازهٔ ملاقات فرزند مجاب کند؛ بنابراین با استعمال جملهٔ دستوری، موضوع ملاقات را برجسته‌سازی می‌کند.

پاره‌گفتار ۲۲: *آقای رضایی خدای‌نکرده زن بددهن نمی شه مگه اینکه از خودت یاد گرفته باشه.*

در این نمونه عضو شورا با عبارت «خدای‌نکرده» قصد دارد موضوع بددهنی را به حاشیه براند. همچنین با ایجاد رابطهٔ دال و مدلول بین بددهنی زن و بددهنی مرد، تلاش می‌کند مرد را برای برقراری آشتی قانع نماید. در این پاره‌گفتار، *تأثیر رفتار* مرد بر زن برجسته شده است.

پاره‌گفتار ۲۳: *خواهرم من میگم شما که به قول خودت بیست سال تحمل کردی یه فرصت یه هفته‌ای به خاطر حفظ زندگی‌ات بهش بده.*

در این پاره‌گفتار جهت اقناع خواهان «بیست سال تحمل» به حاشیه رانده می‌شود و «فرصت یک‌هفته‌ای» برجسته‌سازی می‌گردد. به‌علاوه بین دادن فرصت یک‌هفته‌ای و حفظ زندگی مشترک رابطهٔ دال و مدلول شکل‌گرفته است. در این پاره گفت نیز اعمال قدرت با کاربرد فعل امر مشهود است.

پاره‌گفتار ۲۴: *این‌ها پدر و مادرش هستن و حق دارند با دخترشان صلهٔ رحم داشته باشند هیچ‌کس نمی‌تانه این حق رو از اون‌ها بگیره.*

در این نمونه عضو شورای حل اختلاف با تکرار واژهٔ «حق» بر موضوع صلهٔ رحم والدین با فرزند تأکید کرده و آن را برجسته‌سازی می‌کند و بین حق والدین و صلهٔ رحم رابطهٔ دال و مداری برقرار می‌گردد. همچنین با بیان «هیچ‌کس نمی‌تونه این حق رو از اون‌ها بگیره» سعی در اعمال قدرت خود جهت متقاعد ساختن آنان را دارد.

پاره‌گفتار ۲۵: *یه مدتی جدا از هم زندگی کنین شاید توی این فرصت نظرتان عوض شد.*

در این پاره گفت عضو شورا با تأکید بر موضوع «توی این فرصت نظرتان عوض بشـه»، آن را برجسته‌سازی می‌کند و برای اقناع زن و شوهر بین فرصت دادن و انصراف از درخواست طلاق رابطهٔ دال و مدلول به وجود می‌آورد.

پاره‌گفتار ۲۶: *شما چهارتا بچه دارین. به‌جای مشکلات به بچه‌ها فکر کنین و عجله نکنین.*

در این پاره‌گفتار وجود «چهارتا بچه» برجسته، «مشکلات» به حاشیه رانده می‌شود. به‌علاوه بین فرزندان و انصراف از درخواست طلاق رابطهٔ دال و مدلولی شکل می‌گیرد. افعال امرونهی در این نمونه نشان‌دهندهٔ موضع برتر عضو شورا در قدرت است.

پاره‌گفتار ۲۷: *پس اول دوستش داشتی که بااینکه بیکار بود بهش شوهر کردی.*

در این نمونه «دوست داشتن» برجسته‌سازی و «بیکار بودن» شوهر به حاشیه رانـده‌شـده، بـین دوست داشتن و دوام زندگی مشترک رابطه دال و مدلولی نشان داده می‌شود.

پاره‌گفتار ۲۸: *شما با هم فامیلین. حیفه این مشکل کوچیک بین شما اختلاف بندازه.*

در این گفتار نیز عضو شورا جهت اقناع طرفین برای سازش، *فامیـل بـودن* را برجسـته سـاخته، *مشکلات* را به حاشیه می‌راند و برای افزایش تأثیر گفتارش، میان رابطه خویشاوندی و اجتناب از اختلاف رابطه دال و مدلولی برقرار می‌کند.

پاره‌گفتار ۲۹: *مشکل صرع هم داشته باشه، دلیل نمیشه از نوبت آب زمینش بگذره.*

در این پاره‌گفتار عضو شورای حل اختلاف «مشکل صرع» را به حاشیه مـی‌رانـد و نگذشـتن از نوبت آب (حق خود) را برجسته می‌کنـد. همچنـین بـرای برقـراری سـازش بـین بیمـار بـودن و چشم‌پوشی‌نکردن از حق آب، رابطه دال و مدلولی به وجود می‌آورد.

پاره‌گفتار ۳۰: *وقتی پشیمانه و دانسته اشتباه کرده شما هم رضایت بده.*

در این پاره‌گفتار برای اقناع طرفین به برجسته‌سازی «پشیمان» ی و به حاشـیه‌رانـی «اشـتباه» توجه می‌شود. همچنین رابطهٔ دال و مدلولی بین پشیمانی یکی از طرفین و رضایت از جانب دیگر شکل‌گرفته است. در این نمونه نیز خواهش امری، اعمال قدرت عضو شورا را منعکس می‌کند.

پاره‌گفتار ۳۱: *این پرونده بره دادگاه میشه سابقه برای هر دو طرف و جریمه هـم میشـین. پـس بهتره همین‌جا رضایت بدین.*

در این گفتار جهت اقناع طرفین مسألهٔ «سابقه» و «جریمه» برجسته‌سازی می‌شود و بین ارجـاع پرونده به دادگاه و تعیین سابقه و جریمه رابطهٔ دال و مدلولی مشهود است.

پاره‌گفتار ۳۲: *حبس روی شانته. رضایت نگیری نان خودت و پدرت رو بریدی.*

در این نمونه جهت برقراری صلح با واژه‌های «حبس» و «رضایت» موضوع برجسته‌سازی و بین عدم جلب رضایت و ایجاد مشکل رابطهٔ دال و مدلولی برقرار شده اسـت. در پـاره‌گفتـار مشـروط «رضایت نگیری نان خودت و پدرت رو بریدی» برای بهره بردن از برتری عضو شـورا در تعامـل کلامی برای تأثیرگذاری، توجه شده است.

پاره‌گفتار ۳۳: *من برات از آقای امیری یه مهلت سی‌روزه می‌گیرم پولش رو جور کنی اونم رضایت میده.*

در این پاره‌گفتار برای اقناع طرفین «مهلت» گرفتن برجسته‌سازی می‌شود. همچنین بین پرداخت پول طی سی روز و جلب رضایت یکی از طرفین رابطهٔ دال و مدلولی شکل می‌گیرد. در این نمونه اعمال قدرت در پاره‌گفتار شرطی مشهود است.

پاره‌گفتار ۳۴: *خودتم می‌دانی دامادت پسر سالمیه. پس اجازه بده دخترت بره سر زندگیش.*

در این مثال عضو شورا با برجسته‌سازی *سالم بودن پسر*، سعی در اقناع یک‌طرف دعوا را دارد. همچنین برای افزایش تأثیر کلام خود بین سالم بودن پسر و بازگشت دختر به زندگی زناشویی رابطهٔ دال و مدلولی برقرار می‌کند.

پاره‌گفتار ۳۵: *دخترخانم شما ناشزه شده و الان شوهرش مجوز ازدواج مجدد داره. کار رو از این بدتر نکنین.*

در این پاره‌گفتار گوینده که به تأثیر روانی برخی واژگان مانند «ناشزه شدن» و «مجوز ازدواج مجدد» بر ذهن مخاطب آگاه است آن را برجسته‌سازی می‌کند تا شاید آنان را برای سازش به اقناع برساند.

پاره‌گفتار ۳۶: *حتی اگه با هم مشکل دارین، احترام همدیگه رو باید نگه دارین.*

در این نمونه موضوع حفظ «احترام» برجسته‌سازی می‌شود و برای افزایش تأثیر آن «مشکل» به حاشیه رانده می‌شود. همچنین فعل کمکی «باید» اعمال قدرت را جهت کسب سازش نشان می‌دهد.

پاره‌گفتار ۳۷: *با تقاضای تعدیل مهریه موافقت کنی بهتره چون همین هم از دستت نمی‌ره.*

در این پاره گفت عضو شورا موضوع «تعدیل مهریه» را برجسته‌سازی می‌نماید. رابطهٔ دال و مدلولی در این گفتمان بین موافقت با تعدیل مهریه و وصول آن مشهود است.

پاره‌گفتار ۳۸: *شوهر شما یه صفت بد داره که به حرف شما گوش نمی‌ده، اما ده تا صفت خوب داره که به خاطر اون‌ها باید زندگیتون رو حفظ کنین.*

در این پاره‌گفتار عضو شورا جهت اقناع زن و شوهر برای تجدیدنظر در مورد درخواست طلاق *صفت بد* را به حاشیه می‌راند و با تأکید بر صفت خوب موضوع را برجسته‌سازی می‌کند و بین وجود صفات خوب و حفظ زندگی مشترک رابطهٔ دال و مدلولی برقرار می‌گردد. واژهٔ تأکیدی «باید» نمایانگر برتری عضو شورا در این گفت‌وگو است.

پاره‌گفتار ۳۹: *تو که تا الان ده تا سکه گرفتی، هیچ تأثیری توی زندگی‌ات نداشته. الان خوشبختی؟*

در این نمونه، برای اقناع زن جهت پذیرش تعدیل مهریه، «ده تا سکه» به حاشیه رفته، «خوشبختی» برجسته‌سازی شده است. همچنین بین دریافت مهریه و عدم تأثیر آن بر خوشبختی، رابطهٔ دال و مدلول وجود دارد.

پاره‌گفتار ۴۰: *من ازش تعهد می‌گیرم که مزاحمت ایجاد نکنه.*

در این پاره‌گفتار نیز عضو شورای حل اختلاف مسألهٔ «تعهد» را برجسته می‌کند و برای کم‌اهمیت نشان دادن اشتباه متشاکی «مزاحمت» را به حاشیه می‌راند تا شاید تحت تأثیر آن، طرفین برای سازش با یکدیگر متقاعد شوند.

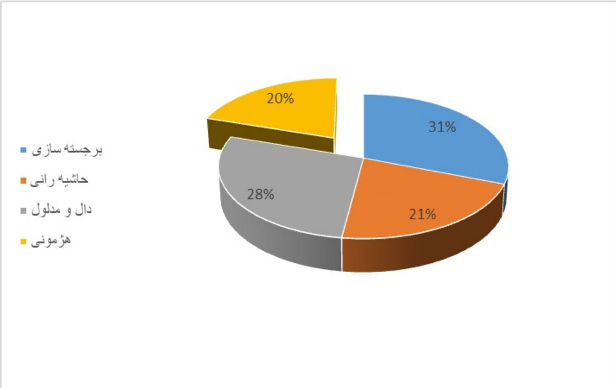
جدول (۱) خلاصهٔ کارکرد مؤلفه‌های زبانی اقناع:

پاره‌گفتار	برجسته‌سازی	حاشیه‌رانی	دال و مدلولی	هژمونی گفتمانی
۱	مسئولیت‌پذیری	مقصر بودن زن	مسئولیت‌پذیری و پذیرش تقصیر از جانب شوهر	زنت رو مقصر نکن
۲	صبر	مشکلات	صبر کردن و رفع مشکلات	«باید» صبر و حوصله کنید
۳	جرم مزاحمت		تهدید و مزاحمت خانوادگی و سنگینی جرم	
۴	رفیق	مشکلات	رفاقت و حل دوستانهٔ مشکلات	سعی کنین، حل کنین
۵	زمان + اینجا (شورا)	اونجا (دادگاه)	عدم سازش و ارسال پرونده به دادگاه	
۶	ادعای خسارت		محرومیت از تخلیه و ادعای خسارت	
۷	محکومیت و جریمه	یافتن «مقصر»	عدم سازش و ارجاع به دادسرا و محکومیت	
۸		توهین یک‌طرف	عصبانی بودن و توهین	ببخشین
۹	جایگاه برادری	۱. مشکلات ۲. شکایت	برادر بودن و حل مشکل با گفت‌وگو	۱. حرف بزنین، ۲. حل کنین
۱۰	حل دعوا در شورا	شکایت	رأی خوردن و بی‌فایدگی شکایت مجدد	بهتره... همین‌جا حل بشه
۱۱	حق ناراحتی	عدم هماهنگی	فروش سهم و ناراحتی طرف مقابل	
۱۲	رضایت گرفتن	رفتن پرونده به دادسرا	عدم جلب رضایت و طولانی شدن فرایند رسیدگی	بهترین راه شما گرفتن رضایته
۱۳	۱-قول مردانه ۲- زحمت		کار و حق‌الزحمه	
۱۴	ضربه روحی	تأثیر پول	پول و جبران نکردن ضربهٔ روحی	
۱۵	بی‌اعتباری پول	ارزش پول	پول و عدم دستیابی به خوشبختی	
۱۶	برگشت زن به زندگی	طلاق	رغبت به زندگی زناشویی و برگشتن زن	
۱۷	[آرزوی] سازش	مال دنیا		
۱۸	حل مشکل با احترام	۱. توهین ۲. مشکل	۱. احترام و رفع مشکل ۲. توهین و [عدم] نتیجه	حل کنین
۱۹	حفظ کانون خانواده	مهریه		سعی کنین
۲۰	اصالت و آبرو	مشکلات (اختلاف)	حفظ آبروی خانواده؛ حل مشکلات	سعی کنید
۲۱	ملاقات بچه			باید اجازه بدید
۲۲	تأثیر رفتار مرد	بددهنی زن (همسر)	بددهنی زن و بددهنی مرد	
۲۳	فرصت یک‌هفته‌ای	بیست سال	فرصت هفته‌ای و حفظ زندگی مشترک	من میگم

		تحمل		
۲۴	صلهٔ رحم		حق والدین و صلهٔ رحم	هیچ‌کس نمی‌تونه ...
۲۵	تغییر نظر با فرصت		فرصت دادن و انصراف از طلاق	جدا از زندگی کنین
۲۶	چهارتا بچه	فکر مشکلات	وجود فرزندان و انصراف از طلاق	۱. فکر کنین ۲. عجله نکنین
۲۷	دوست‌داشتن	بیکار بودن	دوست داشتن و دوام زندگی مشترک	
۲۸	فامیل بودن	مشکل (اختلاف)	خویشاوندی و اجتناب از اختلاف	
۲۹	نگذشتن از نوبت آب	مشکل صرع	بیماری و عدم تعارض با چشم‌پوشی‌نکردن از حق آب	دلیل نمیشه از نوبت آب بگذره
۳۰	پشیمانی	اشتباه	پشیمانی یک‌طرف و رضایت دیگری	رضایت بده
۳۱	۱. [سوء] سابقه ۲. جریمه		۱. ارجاع پرونده به دادگاه و تشکیل سابقه ۲. جریمه	همین‌جا رضایت بدین
۳۲	۱- حبس ۲-رضایت		عدم جلب رضایت؛ حبس و مشکل اقتصادی	پاره‌گفتار شرطی
۳۳	مهلت گرفتن		پرداخت بدهی و جلب رضایت	پاره‌گفتار شرطی
۳۴	سلامت اخلاقی داماد		سلامتی پسر؛ بازگشت دختر به زندگی	اجازه بده
۳۵	ناشزگی، ازدواج		ناشزگی زن و مجوز ازدواج مجدد مرد	کار و بدتر نکنین
۳۶	احترام	مشکل (اختلاف)		فعل کمکی «باید»
۳۷	تعدیل مهریه		موافقت با تعدیل مهریه و وصول آن	موافقت کنی بهتره
۳۸	صفت‌های خوب	صفت بد	صفات خوب و حفظ زندگی مشترک	واژهٔ تأکیدی «باید»
۳۹	خوشبختی	ده تا سکه	دریافت مهریه و عدم خوشبختی	
۴۰	تعهد	مزاحمت	تعهد و عدم مزاحمت	من تعهد می‌گیرم

چنانکه در جدول بالا دیده می‌شود در برخی پاره‌گفتارها همهٔ مؤلفه‌های اقناعی به کار نرفته‌اند. از مؤلفه «برجسته‌سازی» به‌جز یک مورد، در بقیه پاره‌گفتارها استفاده شده است. تعداد کل ۱۴۶ مؤلفه اقناعی شناسایی‌شده، به چهار مؤلفه برجسته‌سازی ۴۳ مورد؛ حاشیه‌رانی، ۳۰ مورد؛ دال و مدلولی، ۳۹ مورد و هژمونی، ۲۸ مورد توزیع شده است. در نمودار زیر فراوانی مؤلفه‌های زبانی که در گفتمان اعضای شورا جهت اقناع کاربرد داشته‌اند، نشان داده‌شده است. طبق این نمودار اعضای شورای حل اختلاف بیشتر از مؤلفهٔ «برجسته‌سازی» جهت اقناع طرفین دعوا بهره می‌جوید و این امر می‌تواند به دلیل شناخت فرهنگی و اجتماعی از جامعه باشد. همچنین به تصور وی بزرگ‌نمایی امور می‌تواند تأثیر بیشتری بر مخاطب بگذارد. در مرتبهٔ بعدی برقراری رابطهٔ «دال و مدلول» به چشم می‌خورد که ایجاد این رابطه بر ذهن مخاطب تأثیر مثبت می‌گذارد. در جایگاه سوم «حاشیه‌رانی» قرار دارد که نقش آن در برقراری صلح بین طرفین نسبتاً کمتر نمایان شده است. مؤلفهٔ «هژمونی» گزینه‌ای است که در رتبه آخر از گفتمان اعضای شورا جای دارد. این در حالی است که استفادهٔ بیشتر از آن در تثبیت معنای سازش به شورای حل اختلاف نقش چشم‌گیرتری می‌تواند داشته باشد.

نمودار (۱) فراوانی مؤلفه‌های گفتمانی در چهل پاره‌گفت اعضای شورای حل اختلاف



۶. نتیجه

تحلیل گفتمان انتقادی با هدف آگاهی‌بخشی درباره انگیزه‌های درونی افراد، برای رفع مشکلات عینی جامعه راهگشایی می‌کند. به ترتیبی که با طرح فرضیاتی، مشکلات اجتماعی، واقع‌نگرانه و با شیوهٔ علمی و کارساز بررسی می‌شود و دیدگاه جامع‌تری درباره آن‌ها به دست می‌آید. بر این مبنا، جستجوی پاسخ برای پرسش پژوهش حاضر، برای شناسایی و توصیف راهبردی زبان‌شناختی در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی بر اساس نظریهٔ لاکلا و موفه، تعامل و گفت‌وگوی چهره‌به‌چهره اعضای شورای حل اختلاف و طرفین دعوا بررسی شد. بنابر این بررسی، اعضای شورای حل اختلاف برای ایجاد نگرشی مثبت در ذهن طرفین دعوا و اقناع آن‌ها برای برقراری صلح و سازش، از مؤلفه‌هایی بهره می‌برند که با اصول دانش کاربردشناختی زبانی قابل تطبیق است.

در تحلیل گفتمان طبق نظریهٔ لاکلا و موفه، برجسته‌سازی نقاط قوت خود و نقاط ضعف رقیب، همچنین حاشیه‌رانی نقاط ضعف خود و نقاط قوت رقیب از مقوله‌های مهمی است که اعضای شورای حل اختلاف جهت اقناع طرفین دعوا برای دستیابی به صلح و سازش بدان‌ها تمسک می‌جوید و بدین ترتیب از سویی با حاشیه‌رانی و کم‌اهمیت نشان دادن مسأله‌ای که موجب اختلاف میان طرفین دعوا گردیده و از دیگر سو با برجسته‌سازی نقاط قوتی که می‌تواند در اقناع آنان برای سازش کارساز باشد، به هدف خود دست می‌یابد.

بنا بر هدف اصلی پژوهش، در این جستار مؤلفه‌های کاربردشناسی مؤثر در گفتمان اعضای شورای حل اختلاف بر اساس نظریهٔ مذکور جستجو و بررسی شد. در مقاله حاضر تحلیل چهل (۴۰) پاره‌گفتار از مجموع ۱۲۷۳ پاره‌گفتار، گفتمان اعضای شورای حل اختلاف به‌منظور نمایاندن شیوه‌های اقناع بر اساس نظریهٔ لاکلا و موفه ارائه گردید.

نتایج تحلیل نشان داد که در گفتمان مورد بررسی، برجسته‌سازی بیشترین نقش را برای اقناع ایفا کرده است. از تثبیت نظام معنایی واژه‌هایی مانند صبر، حل‌وفصل مشکلات، رضایت،

مقصر، محکوم، جریمه و معطلی بهره برده‌اند که هر یک با مفاهیم خاصی دال‌های خویش را تثبیت می‌کنند. بدین ترتیب که نظام معنایی صبر مدلولی است که توسط عضو شورای حل اختلاف با استفاده از دال‌هایی مانند عجله نکردن در تصمیم‌گیری، شتاب‌زده عمل نکردن، فرصت دادن، مهلت دادن، در این گفتمان به‌منظور اقناع تثبیت می‌شود. نظام معنایی حل‌وفصل مشکلات مدلولی است که توسط عضو شورای حل اختلاف به کمک دال‌هایی همچون جلب رضایت، جبران خسارت، گفت‌وگو بین طرفین دعوا و حفظ احترام و حتی دوستی، رفاقت و قرابت حاصل می‌گردد. مرکز و محور اصلی گفتمان اعضای شورای حل اختلاف دستیابی به صلح و سازش است و اقناع طرفین و جلب رضایت آنان در شورا به‌عنوان راهکارهای اصلی این دال، حول آن مفصل‌بندی شده‌اند و به ثبات معنا رسیده‌اند. عضو شورای حل اختلاف از وقتهٔ صبر و تحمل به دنبال جلب رضایت طرفین دعوا است. همچنین وی تلاش جهت حل مشکل در شورا و عدم ارسال پرونده به دادسرا را زمینهٔ تقویت دال مرکزی در گفتمان می‌داند.

درباره مبحث هژمونی در گفتمان شورای حل اختلاف، اعضا تلاش دارند با استفاده از شیوه‌های زبانی، برتری و تسلط خود را به طرفین القا کنند. عضو شورا با واژه‌گزینی فعل کمکی «باید» یا کاربرد مکرر واژهٔ «حق» می‌کوشد معنا را از طریق اعمال قدرت با دال مرکزی صلح و سازش همراه کند. در پاره‌گفتارهای حامل امرونهی که گوینده مخاطب را به سازش سوق می‌دهد، سلطهٔ اجتماعی عضو شورای حل اختلاف و قدرت او می‌تواند طرفین را جهت رسیدن به صلح و سازش اقناع کند؛ اما به‌رغم این نقش مؤثر، کمترین سهم را در گفتمان شورا یافته است.

از بررسی یافته‌های جستار حاضر برمی‌آید چنانچه عضو شورای حل اختلاف برای تأثیرگذاری بیشتر بر طرفین دعوا، مؤلفه‌های زبان‌شناختی را در چارچوب ساختار اجتماعی و فرهنگی جامعه به کار گیرد، کلام وی با تثبیت مفاهیم موردنظر در ذهن طرفین، حالت نصیحت-گونه و گاه تحکمی می‌یابد و امکان حصول اقناع بیشتر می‌شود. برای دستیابی به این هدف عضو شورای حل اختلاف باید به دانش کافی از این مؤلفه‌های زبان‌شناختی دست یابد و این مؤلفه‌ها را از مراجع زبان‌شناسی فراهم آورد.

منابع

آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۶). زبان‌شناسی حقوقی: (قانونی)، رویکردی نوین در زبان‌شناسی کاربردی، بخارا، شمارهٔ ۶۳، صص ۱۹۲-۲۰۴.

آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۵) تحلیل گفتمان انتقادی، تهران، علمی و فرهنگی.

آقاگل‌زاده، فردوس؛ غیاثیان، مریم السادات (۱۳۸۶)، «رویکردهای غالب در تحلیل گفتمان انتقادی». مجله زبان و زبان‌شناسی، دورهٔ ۳، شماره ۱، پیاپی ۵،صص ۳۹-۵۴.

امیدوار، احمد (۱۴۰۰). «تحلیل گفتمان انتقادی اشعار احلام نصر بر اساس نظریه لاکـلا و موفه»، زبان و ادبیات عربی، دورهٔ ۱۳، شمارهٔ ۲، صص ۷۸-۱۰۳.

باغینی پور، مجید (۱۳۸۳). «اقناع و برخی تدابیر آن: بحثی در سخن کاوی انتقادی»، زبان زبان‌شناسی، سال ۱۹، شمارهٔ ۱،صص ۶۷-۸۸.

بینگر، اتولر (۱۳۷۶). ارتباطات اقناعی، ترجمهٔ علی رستمی، تهران، مرکز تحقیقات، مطالعات و سنجش برنامه‌های صداوسیما.

حسینی زاده، محمدعلی (۱۳۸۳). «نظریه گفتمان و تحلیل سیاسی»، فصلنامه علوم سیاسی، شمارهٔ ۲۸، صص ۱۸۱-۲۱۰.

حقیقت، سید صادق (۱۳۸۷). روش‌شناسی علوم سیاسی، قم، دانشگاه مفید.

داوودی، گیتی (۱۳۹۲). «شیوه‌های اقناع»، مجله علمی- ترویجی علوم اجتماعی و رسانه، شمارهٔ ۷۵، صص ۵۷-۸۷.

دهقان، مسعود؛ مهربانی، ژیلا (۱۴۰۱). «بازنمایی مؤلفه‌های گفتمانی وکلا در اقناع قاضی از منظر زبان‌شناسی حقوقی: مطالعهٔ موردی گفتمان پرونده‌های کیفری»، جستارهای زبانی، دورهٔ ۱۳، شمارهٔ ۲، صص ۵۳۹-۵۶۲.

دهقان، مسعود؛ کرمی، عطیه (۱۳۹۹). «گواه‌نمایی در اقناع بازپرس»، فصلنامه علمی زبان پژوهی، سال دوازدهم، شماره ۳۶، ۲۸۱-۳۰۳.

راجر، سایمون (۱۳۹۴). مقدمه‌ای بر اندیشه‌های سیاسی آنتونیو گرامشی؛ هژمونی، انقلاب و روشنفکران، ترجمهٔ محمدکاظم، شجاعی، تهران، سبزان.

زائری، عطیه؛ آقاگل‌زاده، فردوس؛ عامری حیات (۱۳۹۶). «توصیف و تحلیل شیوه‌های زبانی و فرازبانی وکلا جهت اقناع در دادگاه‌های علنی ایران، تحلیل گفتمان دادگاه کیفری (زبان‌شناسی حقوقی)»، جستارهای زبانی، شمارهٔ ۴۰، صص ۱۳۹-۱۵۸.

فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹). تحلیل انتقادی گفتمان، ترجمهٔ فاطمه شایسته پیران و دیگران، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

قاسمی اصل، زینب؛ الیاسی مفرد، حسین (۱۴۰۰). «تحلیل گفتمان انتقادی سازش با تکیه‌بر رویکرد لاک‌لا و موفه، مطالعه موردی: روزنامه عکاظ»، پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، شمارهٔ ۳، صص ۱۷۳-۱۹۲.

کسرایی، محمد سالار؛ پوزش شیرازی، علی (۱۳۸۳). «نظریهٔ تحلیل گفتمان ابزاری کارآمد در فهم و تبیین پدیده-های سیاسی»، فصلنامه سیاست، دورهٔ ۲۹، شمارهٔ ۳، صص ۳۳۹-۳۶۰.

متولی، کاظم (۱۳۸۴). افکار عمومی و شیوه‌های اقناع، تهران، انتشارات بهجت.

مقدمی، محمدتقی (۱۳۹۰). «نظریه تحلیل گفتمان لاک‌لا و موفه و نقد آن»، مجله معرفت فرهنگی اجتماعی، سال دوم. شمارهٔ ۲، پیاپی ۶، صص ۹۱-۱۲۴.

یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۹۳). گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی، چاپ دوم، تهران، هرمس.

یورگنسن، ماریان؛ لوئیز، فلیپس (۱۳۹۶). نظریه و روش در تحلیل گفتمان، ترجمهٔ هادی جلیلی، چاپ هفتم، تهران، نشر نی.

Alexander, Patricia A; Fives, Helenrose; Buehl, Michelle M; Mulhern, Julie, 2002, Teaching as persuasion, Teaching and Teacher Education, Vol 18; Pages 795 to 813.

Bloor,M.,& Bloor,T., 2007, The Practice of Critical Discourse Analysis: an Introduction. London: ImprintRoutledge.

Fowler, Roger & Hodge, Bob & Kress, Gunther & Trew, Tony.,1979, Language and Control. London: Routledge.

Laclau, E. & Mouffe, CH.,1985,. Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics. London: Verso.

Lesser, Laurie., 2011, Persuading Your Audience, USA: Brandeis University.

Aghagolzadeh, F., 2005, Critical Discourse Analysis. Tehran: Ehmi va Farhangi (Scientific and Cultural). [in persian]

Aghagolzadeh, F & qiyacian, M., 2006, "Dominant Approaches in Critical Discourse Analysis". Journal of Language and Linguistics, number 2, serial 5, Pages 39 to 54. [in persian]

Aghagolzadeh, F., 2013, Legal Linguistics: (lawful): A New Approach in Applied Linguistics", Bukhara, number. 63, Pages 192 to 204. [in persian]

Alexander, Patricia A; Fives, Helenrose; Buehl, Michelle M; Mulhern, Julie. 2002, Teaching as persuasion, Teaching and Teacher Education, Vol 18; Pages 795 to 813.

Baghinipour, M., 2003, Persuasion and some of its measures: a discussion in critical analysis. Language Linguistics, 19th year, number 1, Pages 67 to 88. [in persian]

Binger, A.,1997, Persuasive communication, translated by Ali Rostami, Tehran: Center for research, studies and assessment of radio and television programs. [in persian]

Bloo, M. & Bloor, T., 2007, The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction, London: HodderArnold

Davoudi, G., 2012, "Methods of persuasion". Scientific and promotional journal of social sciences and media, number 75, Pages 57 to 87. [in persian]

Dehghan, M & Karami, A., 2019, "Evidence in the persuasion of the inspector". Scientific Quarterly Journal of Linguistics, 12th year, number 36, Pages 281 to 303. [in persian]

Dehghan, M & Mehrebani, J., 2021, "Representation of the discourse components of lawyers in persuading the judge from the perspective of legal linguistics: a case study of the discourse of criminal cases". Linguistic essays, volume 13, number 2, Pages 539 to 562. [in persian]

Fairclough, N.,1999, Critical analysis of discourse. Translated by Fatimeh Shaiste Piran and others, Thehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance.. [in persian]

Fowler, Roger & Hodge, Bob & Kress, Gunther & Trew, Tony.,1979, Language and Control. London: Routledge.

Ghagolzadeh, F., 2005, Critical Discourse Analysis. Tehran: Ehmi va Farhangi (Scientific and Cultural). [in persian].

Ghasemi Asl, Z & Eliasi Mofrad. H., 2020, "Critical Discourse Analysis of Compromise Based on Laclau and Mouffe's Approach, Case Study: okaz Newspaper". Research in teaching Arabic language and literature, number 3, Pages 173 to 192. [in persian]

Haqiqat, S.S., 2008, Political science methodology, Qom: Mofid University. [in persian].

Hoseinizadeh., M.A, 2003, "Discourse Theory and Political Analysis" Political Science Quarterly, number 28, Pages 181 to 210. [in persian].

Jorgensen, M. & Phillips, L.,2016, Theory and Method in Discourse Analysis, translated by Hadi Jalili, 7th edition, Tehran: Ney Publishing. [in persian].

Kasrai, M.S. & Pozesh Shirazi, A.,2008, "The theory of discourse analysis is an effective tool in understanding and explaining political phenomena". Politics Quarterly, Volume 29, number 3, Pages 339 to 360. [in persian] Laclau, E. & Mouffe, CH.,1985, Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics. London: Verso.

Lesser, Laurie., 2011, Persuading Your Audience, USA: Brandeis University.

Moghadami, M.T., 2019, "Theory of discourse analysis of Laclau and Mouffe and its criticism". Social Cultural Knowledge Journal, y 2, number 2, serial 6, Pages 91 to 124. [in persian]

Motawalli., K., 2004, Public thoughts and methods of persuasion, first edition, Behjat Publications[in persian].

Omidvar, A., 2020, "Analysis of the critical discourse of Ahlam Nasr's poems based on the theory of Lac La and Mouffe". Arabic language and literature, Volume 13, number 2, Pages 78 to 103. [in persian]

Roger., S., 2015, an introduction to the political thoughts of Antonio Gramsci; Hegemony, revolution and intellectuals, translated by Mohammad Kazem Shojaei, Tehran: Sabzan. [in persian]

Yarmohammadi., L.,2013, popular and critical discourse analysis, second edition, Tehran: Hermes. [in persian].

Zaeri, A., & Aghagolzadeh, F. & Ameri, H., 2016, "Description and analysis of lawyers' linguistic and meta-linguistic methods for persuasion inIran's public courts: analysis of criminal court discourse (legal linguistics)". Linguistic essays, number 40, Pages 139 to 158. [in persian].

University of Tehran Press

Journal of Language Research

Online ISSN: 2676-3362

https://jolr.ut.ac.ir

Explaining the Placement Order of Adjectives in Persian Language Based on Functional Discourse Grammar

MohsenTaheri[1], Ali Alizadeh[2], Hamed Mowlaei Kuhbanani[3]

1.Linguistics Department, Faculty of Letters and Humanities, Damghan University, Damghan, Iran Email: m_taheri30@yahoo.com.

2.Corresponding Author Linguistics Department, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: alalizadeh@um.ac.ir

2.Linguistics Department, Foreign Languages Faculty, Vali-e- Asr University of Rafsanjan, Rafsanjan, Iran. Email: h.molaei@vru.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
4, January, 2024

In Revised Form:
22, May, 2024

Accepted:
10, November, 2024

Published Online:
19, January, 2025

Keywords: Functional Discourse Grammar, Persian Language, Adjective, Constituent Arrangement, Adjective Order

Abstract

The purpose of the present research is to investigate the placement order of different types of adjectives in the sentence in Persian language based on Functional Discourse Grammar. Therefore, in this study, FDG will be considered in determining the arrangement of different types of adjectives in the sentence in Persian language. According to the principles of FDG, presenting a pattern in the arrangement of adjectives in a sentence in Persian language, in which the order of the adjectives in sentences does not follow a certain rule, is another goal of the present research. Although in Persian language, the order of adjectives does not follow a specific rule, the principles of FDG show that the type of the adjective determines that in what level of the hierarchical layer of FDG each adjective is produced and then based on what order it is mapped on morphosyntactic templates. In this study, the method of mapping the different types of adjectives on morphosyntactic templates in four absolute initial, second, medial and final positions and infinite relative positions in FDG was considered. This study is based on a descriptive-analytical method and the examples are taken from Persian adjectives. Examining the samples in this research shows that although the Persian language does not seem to have a particular order for the placement of adjectives in the sentence, the order pattern of adjectives in the sentence based on the mechanisms of FDG is also suggested for Persian language, since each adjective is produced in a special layer. The results indicate that the placement of adjectives in Persian language is based on the type of adjective and the production of each type of adjective takes place in its respective hierarchical layer. The results also show that FDG is an appropriate and efficient method for explaining the placement of adjectives in a sentence in Persian language and provides a suitable model for the placement of adjectives in a sentence in Persian language.

Cite this The Author(s): Taheri, M.,Alizadeh, A., Mowlaei Kuhbanani, H.,(2024-2025): I Explaining the Placement Order of Adjectives in Persian Language Based on Functional Discourse Grammar; Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter - (181-209)- DOI: 10.22059/jolr.2024.370324.666875.

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

Up to now, linguists have presented a variety of functional approaches in the form of a continuum, based on the importance of the function over the form. " Functional Discourse Grammar " is an approach, introduced by Kees Hengeveld and Lachlan Mackenzie (2008). This grammar is a typological-functional approach which lies in the middle of the continuum of functional approaches. According to Hengeveld & Mackenzie (2008), although FDG is in the continuum of functional approaches, it also considers the structural features of language units.

The construction of language in this grammar is considered to be done in four levels: Interpersonal, Representational, Morphosyntactic and Phonological. This grammar, has a dynamic method of determining the order of constituents. Thus, the position of any linguistic element in the clause is not predetermined in the sentence structure, but is determined based on the layer in which it is produced, its functional and semantic role (linguistic context), and according to other elements in the hierarchy of layers of interpersonal and representational levels. Therefore, in FDG, instead of the three categories of subject, object, and verb, the concepts of actor, undergoer, and predicate, respectively, determine the word order of the languages of the world.

In this study, FDG will be considered in determining the arrangement of different types of adjectives in the sentence in Persian language in which, it seems, the order of the adjectives in sentences does not follow a certain rule. Therefore the placement order of different types of adjectives in the sentence in Persian language based on Functional Discourse Grammar, is the purpose of this research.

2. Method, Instruments, and Results

The purpose of the present research is to investigate the placement order of different types of adjectives in the sentence in Persian language based on Functional Discourse Grammar, through which, as a second goal, the effectiveness of this approach in describing and explaining order of different types of adjectives in the sentence in Persian language is also evaluated.

There are a number of distinguishing features that set off Functional Discourse Grammar from other structural-functional theories of language. These features are the following: FDG has a top-down organization; FDG takes the Discourse Act as the basic unit of analysis; FDG includes morphosyntactic and phonological representations as part of its underlying structure, alongside representations of the pragmatic and semantic properties of Discourse Acts; and, as the Grammatical Component of the theory of verbal interaction, FDG systematically links up with a Conceptual, a Contextual, and an Output Component.

FDG starts with the speaker’s intention and then works down to articulation. This is motivated by the assumption that a model of grammar will be more effective the more its organization resembles language processing in the individual. Psycholinguistic studies clearly show that language production is a top-down process, which starts with intentions and ends with the articulation of the actual linguistic expression. The implementation of FDG reflects this process and is accordingly organized in a top-down fashion. This does not mean that FDG is a model of the speaker: FDG is a theory about grammar, but one that tries to reflect psycholinguistic evidence in its basic architecture.

Therefore, in this study, FDG will be considered in determining the arrangement of different types of adjectives in the sentence in Persian language. According to the principles of FDG, presenting a pattern in the arrangement of adjectives in a sentence in

Persian language, in which the order of the adjectives in sentences does not follow a certain rule, is another goal of the present research.

Although in Persian language, the order of adjectives does not follow a specific rule, the principles of FDG show that the type of the adjective determines that in what level of the hierarchical layer of FDG each adjective is produced and then based on what order it is mapped on morphosyntactic templates. In this study, the method of mapping the different types of adjectives on morphosyntactic templates in four absolute initial, second, medial and final positions and infinite relative positions in FDG was considered.

This study is based on a descriptive-analytical method and the examples are taken from Persian adjectives. Examining the samples in this research shows that although the Persian language does not seem to have a particular order for the placement of adjectives in the sentence, the order pattern of adjectives in the sentence based on the mechanisms of FDG is also suggested for Persian language, since each adjective is produced in a special layer.

The results indicate that the placement of adjectives in Persian language is based on the type of adjective and the production of each type of adjective takes place in its respective hierarchical layer. The results also show that FDG is an appropriate and efficient method for explaining the placement of adjectives in a sentence in Persian language and provides a suitable model for the placement of adjectives in a sentence in Persian language

دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۳۳۶۲-۲۶۷۶

https://jolr.ut.ac.ir/

تبیین ترتیب قرارگیری انواع صفت‌ها در زبان فارسی بر پایهٔ دستور گفتمانی‌نقشی

محسن طاهری[۱]، علی علیزاده[۲]⊠، حامد مولایی کوهبانانی[۳]

۱. گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران. رایانامه: m_taheri30@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. رایانامه: alalizadeh@um.ac.ir

۳.گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان، رفسنجان، ایران. رایانامه: h.molaei@vru.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۱۰/۱۴

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۳/۰۲

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۸/۲۰

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱۰/۳۰

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نحوهٔ قرارگیری انواع صفات زبان فارسی در جمله بر اساس دستور گفتمانی‌نقشی است؛ بنابراین در این مطالعه، دستور گفتمانی‌نقشی در تعیین ترتیب قرارگیری و نحوی آرایش انواع صفات در جمله در زبان فارسی مورد بررسی قرار خواهد گرفت. با توجه به اصول دستور گفتمانی‌نقشی، ارائهٔ الگویی در چینش انواع صفت‌ها در جمله در زبان فارسی که ظاهراً در آن ترتیب صفات از قاعدهٔ خاصی پیروی نمی‌کند، نیز هدف دیگر انجام پژوهش حاضر است. اگرچه در زبان فارسی به نظر ترتیب صفات از قاعدهٔ خاصی پیروی نمی‌کند، اما اصول دستور گفتمانی نقشی نشان می‌دهد که نوع صفت، تعیین‌کنندهٔ این است که هر صفتی در چه سطح و چه لایهٔ سلسله‌مراتبی از این دستور تولیدشده و سپس بر اساس چه ترتیبی بر روی قالب‌های ساختواژی–نحوی نگاشت می‌شود. در این پژوهش، نحوهٔ نگاشت عناصر صفتی زبان فارسی در قالب‌های ساختواژی–نحوی در چهار جایگاه مطلق ابتدایی، ثانویه، میانی و پایانی و بی‌نهایت جایگاه نسبی مطرح در دستور گفتمانی‌نقشی مدنظر قرار گرفت. روش انجام کار به‌صورت توصیفی–تحلیلی است و داده‌ها برگرفته از نمونه صفت‌های فارسی است. بررسی نمونه‌ها در این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه زبان فارسی دارای آزادی سازه‌ای است و به نظر ترتیب خاصی را برای قرارگیری صفات در جمله قائل نیست، اما با توجه به اینکه بر اساس دستور گفتمانی‌نقشی، هریک از صفت‌ها با توجه به نوع توصیف‌گری، در لایه‌ای خاص تولید می‌گردند، لذا الگوی ترتیب قرارگیری صفت‌ها در جمله بر اساس سازوکارهای این دستور، برای زبان فارسی نیز پیشنهاد می‌گردد. نتایج حاکی است نحوی قرارگیری صفات در زبان فارسی بر اساس نوع صفت بوده و تولید هرکدام از انواع صفات در لایهٔ سلسله‌مراتبی مربوط به خود صورت می‌گیرد. نتایج همچنین نشان می‌دهد که دستور گفتمانی‌نقشی با مراجعه به اصول سلسله‌مراتبی لایه‌های تولیدی سطوح زبانی در نحوهٔ قرارگیری صفات در جمله در زبان فارسی روشی مناسب و کارآمد است و الگویی مناسب را در ترتیب قرارگیری انواع صفت‌ها در جمله در زبان فارسی ارائه می‌دهد.

واژه‌های کلیدی:
دستور گفتمانی‌نقشی، زبان فارسی، صفت، آرایش سازه‌ای، ترتیب صفات

استناد: طاهری، محسن، علیزاده، علی، مولایی کوهبانانی؛ (۱۴۰۳): تبیین ترتیب قرارگیری انواع صفت‌ها در زبان فارسی بر پایهٔ دستور گفتمانی‌نقشی، پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۲۰۹-۱۸۱). DOI: 10.22059/jolr.2024.370324.666875.

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

تا به امروز، زبان‌شناسان سازوکارهای متنوعی را در قالب پیوستاری از رویکردهای نقش‌گرایی، بر اساس میزان اهمیت نقش نسبت به‌صورت زبانی ارائه نموده‌اند. «دستور گفتمانی‌نقشی[۱]»، رویکردی در حوزۀ نقش‌گرایی محسوب می‌شود که توسط «کیس هنگولد[۲] و لاچلان مکنزی[۳] (۲۰۰۸)»، معرفی‌شده است. این دستور، رویکردی رده‌شناختی‌نقشی دارد که در میانۀ پیوستار دستورهای نقش‌گرا، از نقش‌گرایی افراطی تا متمایل به‌صورت‌گرایی قرار دارد. بر اساس دیدگاه هنگولد و مکنزی (۲۰۰۸: ۶)، اگرچه د.گ.ن.[(۱)] در پیوستار رویکردهای نقش‌گرا قرار دارد، اما برای ویژگی‌های ساختی واحدهای زبانی نیز اهمیت قائل است. بررسی ساخت زبان در این دستور در چهار سطح بینافردی، بازنمودی، ساختواژی- نحوی و واجی صورت می‌گیرد. این دستور، دارای روشی پویا در تعیین ترتیب سازه‌ای است. بدین ترتیب که جایگاه هیچ عنصر زبانی از قبل در ساختار جمله تعیین‌شده نیست، بلکه بر اساس لایه‌ای که در آن تولیدشده، نقش کاربردی و معنایی آن (بافت زبانی) و با توجه به سایر عناصر بالادستی در سلسله‌مراتب لایه‌های دو سطح بینافردی و بازنمودی تعیین می‌گردد. علاوه بر این، بر اساس د.گ.ن. بهتر است به جای سه مقولِ فاعل، مفعول، فعل، به ترتیب از مفاهیم اثرگذار[۴]، اثرپذیر[۵] و محمول[۶] که مبنای کاربردشناختی داشته و با رویکرد رده‌شناختی این دستور همخوانی بهتری دارند، استفاده کرد.

بر اساس رویکرد رده‌شناختی د.گ.ن. تولید تمامی عناصر زبانی از جمله صفات، در لایه‌ای خاص از سطوح سلسله‌مراتبی صورت می‌پذیرد. در تمامی بندهای اصول این دستور برای تمامی لایه‌های سلسله‌مراتبی، عناصر زبانی توصیف‌گر با ویژگی‌های منحصر به فرد خود در نظر گرفته شده است که این موضوع نشان می‌دهد بر اساس این رویکرد، حتی در زبان‌هایی مثل فارسی که به نظر ترتیب صفات از قاعدۀ خاصی پیروی نمی‌کند نیز نوع صفت تعیین می‌کند که در چه لایه‌ای از سطوح سلسله‌مراتبی تولیدشده و لذا می‌باید الگویی ویژه در نحوۀ قرارگیری انواع صفات در جمله در این زبان‌ها نیز وجود داشته باشد. نحوه، چگونگی و چرایی آرایش و ترتیب قرارگیری صفات در زبان فارسی و اینکه آیا در زبان فارسی نیز برای قرارگیری انواع صفت‌ها الگوی خاصی وجود دارد یا نه بحثی چالش‌برانگیز بوده که به سادگی قابل تبیین نیست و این موضوع، چالشی است که پژوهش حاضر با اِعمال سازوکارهای د.گ.ن. به دنبال بررسی و تبیین آن است.

---

1. Functional Discourse Grammar (FDG)
2. Kees Hengeveld
3. Lachlan Mackenzie
4. Actor
5. Undergoer
6. Predicate

۲. پیشینۀ پژوهش

بررسی‌ها نشان می‌دهد، پژوهش‌های صورت گرفته در زبان فارسی بر پایۀ د.گ.ن. تنها محدود به تعداد انگشت‌شماری می‌شود و کارها در این حوزه بسیار اندک صورت گرفته است. همچنین در مورد ترتیب صفات در زبان فارسی نیز پژوهش‌های چندانی صورت نگرفته است. در بررسی پیشینۀ پژوهش حاضر در دو حوزۀ د.گ.ن؛ و ترتیب صفات، کارهای ذیل معرفی می‌گردد. مولایی کوهبنانی (۱۳۹۶)، در رسالۀ دکتری خود، ترتیب سازه‌ای بند بی‌نشان فارسی و همچنین فرآیند خروج دو سازۀ بند موصولی و گروه حرف اضافه‌ای اسمی را در زبان فارسی بر پایۀ د.گ.ن. بررسی و تحلیل نموده است. وی، هدف از انجام پژوهش خود را بررسی میزان کارآمدی د.گ.ن. در تعیین ترتیب سازه‌ای فارسی و نیز توجیه جایگاه پس‌فعلی بند موصولی و گروه حرف اضافه‌ای در این زبان، بیان نموده است. نتایج حاکی است که تعیین ترتیب سازه‌ای در فارسی با به‌کارگیری سازوکارهای د.گ.ن؛ و نیز با عنایت به بهره‌گیری این زبان از شیوۀ نگاشت ساختواژی-نحوی روی قالب بند، مؤثرتر و کاراتر بوده و نیز خروج بند موصولی و قرارگیری این سازه و گروه‌های حرف اضافه‌ای اسمی به جایگاه پس‌فعلی، با اِعمال ساختار سلسه‌مراتبی بالا به پایین این دستور، قابل توجیه و تبیین خواهد بود.

مولایی کوهبنانی، علیزاده و شریفی (۱۳۹۹)، فرآیند خروج بند موصولی را بر پایۀ د.گ.ن. تبیین نموده‌اند. نگارندگان هدف از انجام این پژوهش را تبیین قرارگیری بند موصولی در جایگاه پس‌فعلی زبان فارسی بر پایۀ د.گ.ن. بیان نموده‌اند. در این پژوهش، تحلیل داده‌ها در دو حوزه مورد بررسی قرار گرفته است. نخست نحوۀ تولید بند موصولی بر پایۀ د.گ.ن. نتایج این حوزه حاکی است، د.گ.ن. از ویژگی سنگینی سازه در توجیه نحوۀ نگاشت عناصر در حالت پس‌فعلی استفاده می‌نماید. حوزۀ دوم شامل تبیین علت وجود هم‌زمان دو ساخت پس‌فعلی و پیش‌فعلی بند موصولی در فارسی است. نتایج در این حوزه حاکی است، د.گ.ن. از مبحث رقابت دو اصل پردازشی تمامیت دامنه و کاستن دامنه بهره می‌برد. چنانچه اصل تمامیت دامنه در این رقابت پیروز گردد، بند موصولی در کنار هستۀ اسمی نگاشت می‌یابد و در صورت پیروزی اصل کاستن دامنه، بند موصولی در انتهای جمله ظاهر خواهد شد.

طاهری (۱۴۰۰)، در رسالۀ دکتری خود، فرآیند مبتداسازی در زبان فارسی را بر اساس د.گ.ن. بررسی و تحلیل نموده است. هدف از انجام پژوهش مورد اشاره، بررسی فرآیند مبتداسازی و تبیین ترتیب سازه‌ای در جملات حاوی عناصر مبتداسازی‌شده در زبان فارسی بر اساس د.گ.ن. بوده و نیز از آنجا که این دستور قائل به مفاهیمی نظیر حرکت نیست، نگارنده به دنبال تبیین پایه‌زایشی فرآیند مبتداسازی در زبان فارسی بوده است. روش انجام کار به‌صورت توصیفی-تحلیلی و داده‌ها برگرفته از نمونه‌های گفتاری و نوشتاری زبان فارسی است. نتایج حاکی است از آنجا که در ساخت نشان‌داری چون مبتداسازی، با عنایت به نیت ارتباطی سخنگو،

عناصر مختلفی شامل عناصر موضوعی و غیر موضوعی و حتی محمول می‌توانند سازهٔ مبتدا واقع گردند، روش پویای تعیین ترتیب سازه‌ای این رویکرد مناسب است. از طرف دیگر، با توجه به اینکه سازهٔ تأکیدی در سطح بینافردی بر اساس اصول د.گ.ن. در اولویت ورود به قالب‌های ساختواژی- نحوی قرار می‌گیرد، لذا فرآیند مبتداسازی حاصل حرکت نبوده بلکه عنصر مبتدا شده به‌صورت پایه‌زایشی در جایگاه اصلی خود تولید می‌شود.

طاهری، علیزاده و مولایی کوهبنانی (۱۴۰۰)، فرآیند مبتداسازی ضمیر گذار از ساخت ملکی و مفعول متممی زبان فارسی و چگونگی ظهور واژه‌بست ضمیری در پی اِعمال آن را بر اساس د.گ.ن. بررسی و تحلیل نموده‌اند. نتایج حاکی است، در این نوع فرآیند مبتداسازی، با عنایت به نیت ارتباطی سخنگو عناصر مختلفی نظیر مالک در ساخت اضافی و مفعول متممی می‌توانند سازهٔ مبتدا واقع گردند و روش پویای تعیین ترتیب سازه‌ای این دستور روشی مناسب و کارآمد برای تبیین آن است.

نگارندگان مهم‌ترین نتیجهٔ پژوهش فوق را تبیین علت ظهور واژه‌بست ضمیری در فرآیند مبتداسازی ضمیرگذار فارسی از هر دو ساخت ملکی و مفعول متممی و تعیین اجباری و غیراجباری بودن آن بیان نموده‌اند. لازم به توضیح است تاکنون پژوهشی در ارتباط با ترتیب قرارگیری صفات در زبان فارسی بر اساس د.گ.ن. انجام نشده است. در زمینهٔ ترتیب صفت‌ها نیز تنها مورد زیر یافت گردید.

سعادتی (۱۳۹۶)، در پایان‌نامهٔ خود به تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای ترتیب اجزای کلام در بیان صفات زبان‌های روسی و فارسی پرداخته است. نگارنده هدف از انجام پژوهش فوق را بررسی تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود در توالی صفات در زبان‌های روسی و فارسی برشمرده تا دانشجویانی که در رشتهٔ زبان روسی مشغول به تحصیل هستند بتوانند بر نحوهٔ صحیح بیان صفات مسلط و از این طریق ایرادات و ضعف‌های خود را برطرف نمایند. در این پژوهش انواع صفت در هر دو زبان از نظر ساختاری مورد بررسی قرار گرفته‌اند. نتایج حاکی است ترتیب قرار گرفتن انواع صفت به طور متوالی هم در زبان روسی و هم در زبان فارسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و رعایت آن باعث فهم درست کلام می‌شود.

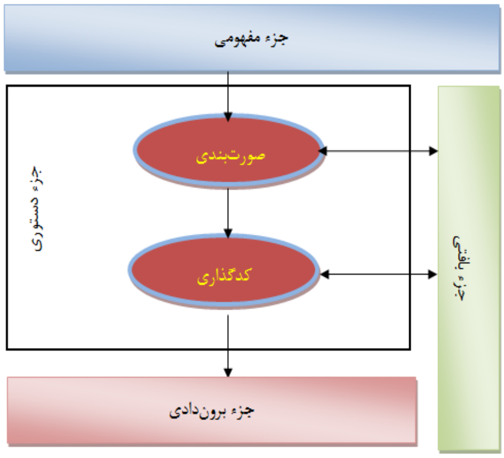
بر اساس یافته‌های این پژوهش لازم است انواع صفات در هر دو زبان روسی و فارسی از نظر ساختاری مورد بررسی قرار گرفته و تجزیه و تحلیل شده تا اهمیت آن‌ها در فهم درست کلام تبیین گردد. دیگر یافته‌های این پژوهش حاکی است از آنجایی که ترتیب اجزاء کلام در زبان‌های روسی و فارسی همواره با هم مطابقت ندارند، لذا به هنگام ترجمهٔ ترکیبات از زبان روسی به زبان فارسی، مترجم با مشکلاتی مواجه می‌گردد.

۳. مبنای نظری

چارچوب نظری پژوهش حاضر رویکردی در حوزۀ زبان‌شناسی نقش‌گرا است. بر اساس تعریف کیزر[1] (۲۰۱۵: ۱۵)، د.گ.ن. یک نظریۀ نقشی است، از آن جهت که شکل‌گیری صورت زبانی را در کاربرد آن می‌داند؛ بنابراین در این دستور، پاره‌گفتارهای زبانی به‌صورت مستقل در نظر گرفته نمی‌شوند بلکه در کنار جنبه‌های شناختی، کلامی و تعاملی تحلیل می‌گردند.

در عین حال، نظریه‌ای صورت‌گرا نیز هست چراکه در تحلیل‌های این دستور، ویژگی‌های صورت پاره‌گفتارها نیز در نظر گرفته شده است. بر اساس د.گ.ن. واحد تحلیل، بند نبوده بلکه کنش گفتمانی[2] است (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۴). از ویژگی‌های این دستور سازمان‌دهی بالا به پایین است. بدین ترتیب، انگارۀ د.گ.ن. با نیت ارتباطی سخنگو آغاز و به تولید گفتار ختم می‌گردد (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸ :۴). بر اساس این دستور، نیت ارتباطی سخنگو در نتیجۀ دو عملیات صورت‌بندی[3] و کدگذاری[4] به گفتار تبدیل می‌گردد. د.گ.ن. بخشی از نظریۀ جامع‌تر تعامل کلامی[5] است (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱) و متشکل از چهار جزء عمدۀ مفهومی[6]، دستوری[7]، بافتی[8] و برون‌دادی[9] است.

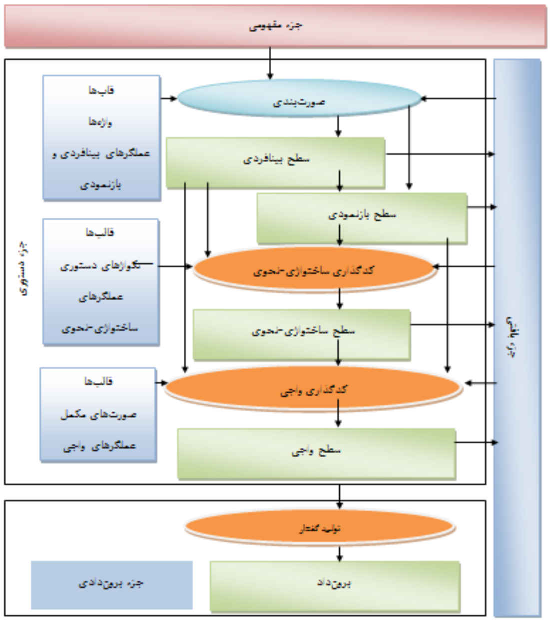
شکل (۱): د.گ.ن. به‌عنوان بخشی از نظریۀ جامع‌تر تعامل کلامی (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۶)



---

1. Evelien Keizer
2. Discourse Act
3. Formulation
4.Encoding
5.Verbal Interaction
6. Conceptual Component
7. Grammatical Component
8. Contextual Component
9. Output Component

شکل (۲): نمای کلی از د.گ.ن. (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۳)



جزء مفهومی معطوف به نیت ارتباطی در تولید گفتار است. این جزء، تشکیل‌دهندۀ بخش نخستین نظریۀ تعامل کلامی است که در آن نیت ارتباطی سخنگو شکل گرفته و وارد جزء دستوری می‌شود (هنگولد و مکنزی، ۲۰۰۸: ۷). جزء دستوری به چگونگی صورت‌بندی و کدگذاری در تولید گفتار بر اساس نیت ارتباطی می‌پردازد. این جزء، اصلی‌ترین جزء نظریۀ تعامل کلامی بوده که شاکلۀ اصلی د.گ.ن. نیز است (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۶). سطوح تشکیل‌دهندۀ این جزء سطوح بینافردی[۱]، بازنمودی[۲]، ساختواژی-نحوی[۳] و واجی[۴] هستند و تولید گفتار در لایه‌های سلسله‌مراتبی این سطوح شکل می‌گیرد. جزء بافتی در برگیرندۀ تمامی عناصری است که قابل ارجاع در گفتمان یا به جهان اطراف است. نیت ارتباطی سخنگو در خلأ بازنمود نمی‌یابد بلکه در بافت متجلی می‌گردد (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۰). جزء برون‌دادی همان‌گونه که از نامش پیداست، گفتار را به شکل صدا، نوشتار و یا علائم نمایان می‌سازد.

۳-۱. سطح بینافردی

این سطح، مربوط به توصیف کاربردشناختی گفتار است. سطح بینافردی، نخستین و بالاترین سطح عملیات تولید گفتار در د.گ.ن. است که عناصر تشکیل‌دهنده در تعامل بین سخنگو و مخاطب را در یک تعامل کلامی تحلیل می‌نماید (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۵). لایه‌های

1. Interpersonal Level
2. Representational Level
3. Morphosyntactic Level
4. Phonological Level

سلسله‌مراتبی سطح بینافردی را لایه‌های اقدام گفتاری[1]، کنش گفتمانی[2]، محتوای ارتباطی[3]، مشارکان[4]، کنش منظوری[5] و کنش‌های فرعی ارجاعی[6] و ذاتی[7] تشکیل می‌دهند. بر اساس هنگولد و مکنزی (۲۰۰۸: ۵۰)، اقدام گفتاری با نماد (M_i)، بزرگ‌ترین واحد ارتباطی در د.گ.ن. است. هر اقدام گفتاری دارای یک هسته است که می‌تواند یک یا چند کنش گفتمانی را شامل شود.

کنش گفتمانی با نماد (A_i) واحد تحلیل در د.گ.ن. است. طبق تعریف کرون[8] (۱۹۹۵، : ۶۵)، کنش گفتمانی عبارت است از کوچک‌ترین واحد قابل تشخیص در یک فرآیند ارتباطی. بر اساس هنگولد و مکنزی (۲۰۰۸: ۶۳)، قاب اصلی یک کنش گفتمانی به ترتیب ذیل است:

$(\pi\ A_I: [(F_1)\ (P_1)_S\ \ (P_2)_A\ (C_1)\ _{\Phi}]\ (A_1): \Sigma\ (A_1))$

که در آن جایگاه عملگر (π) می‌تواند توسط عناصر کنایه‌ای[9]، تأکیدی[10] یا کاهشی[11] اشغال گردد و جایگاه توصیف‌گر (Σ) نیز توسط اعضای مجموعه‌ای مشخص از صورت‌های نامتغیر پر می‌شود. کنش منظوری با نماد (F_i)، بیانگر ویژگی‌های صوری و واژگانی آن کنش گفتمانی است که دستیابی به نیت ارتباطی را محقق می‌سازد (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸، ص ۶۸). نیت‌های ارتباطی شامل مواردی نظیر توجه، مطالبه، امر، پرسش، هشدار، درخواست و غیره است که با نگاشت بر کنش‌های منظوری نظیر ندایی، خبری، امری و پرسشی تظاهر می‌یابند (هنگولد و مکنزی۲۰۰۸: ۶۸). انگارهٔ کلی یک کنش منظوری ساختار ذیل است (هنگولد و مکنزی۲۰۰۸: ۶۹):

$(\pi F_1:\ \ \ /\ ILL\ (F_1): \Sigma\ (F_1))$ ◆(۲)

مشارکان در یک تعامل کلامی عبارت‌اند از سخنگو $(P_1)_S$ و مخاطب $(P_2)_A$ که به ترتیب نقش‌های معنایی اثرگذار و دریافت‌کننده[12] را دارند. به اعتقاد هنگولد و مکنزی (۲۰۰۸، ص.۱۷۵)، ضمایر در سطح بینافردی با ویژگی‌های ($[+s,-A]_S$, $[-s,+A]_A$) و در سطح ساختواژی-نحوی به‌صورت تکواژهای دستوری تظاهر می‌یابند. ساختار کلی مشارکان به‌صورت زیر قابل نمایش است (هنگولد و مکنزی۲۰۰۸: ۸۴):

$(\pi\ P_1:\ \ \ \emptyset/\ \ \ (P_1): \Sigma\ (P_1))$ ◆

5. Move
2. Discourse Acts
3.Communicated Content
4.Participants
5.Illocution
6.Reference(R1)
7.Ascription(T1)
8. Kroon
9. Ironic
10. Emphatic
11. Mitigative
12. Recipient

محتوای ارتباطی که تداعی یک ماهیت در ذهن مخاطب قبل از شکل‌گیری واژگان است، به اعتقاد هنگولد و مکنزی (۲۰۰۸: ۸۷)، پیامی است که سخنگو قصد دارد در فرآیند ارتباط زبانی، در مخاطب تداعی نماید. هستهٔ محتوای ارتباطی دربرگیرندهٔ دو نوع کنش فرعی است. نخست کنش فرعی ذاتی (T_1) که تلاش سخنگو در جهت تداعی یک ویژگی در ذهن مخاطب است، (هنگولد و مکنزی۲۰۰۸: ۸۸). به‌عنوان مثال در عبارت «باران می‌بارد»، سخنگو صرفاً یک ویژگی جوی را در ذهن مخاطب ترسیم می‌نماید. دوم کنش فرعی ارجاعی (R_1) که تلاش سخنگو در جهت تداعی یک مصداق در جهان خارج در ذهن مخاطب است (هنگولد و مکنزی۲۰۰۸: ۸۸) انگارهٔ محتوای ارتباطی به‌صورت ذیل ارائه می‌شود (هنگولد و مکنزی۲۰۰۸: ۸۸):

$(\pi\ C_1: [\ \dots\ (T_1)^N\ (R_1)^N\ \dots]\ (C_1): \Sigma\ (C_1))$

که در آن N بزرگ‌تر یا مساوی تهی ولی مستلزم حداقل یک کنش فرعی است

۳-۲. سطح بازنمودی

این سطح مربوط به وجه معناشناختی گفتار است. سطح بازنمودی اطلاعات مورد نیاز برای انتقال نیت ارتباطی سخنگو به مخاطب را جهت انتقال پیام، تحلیل می‌نماید (هنگولد و مکنزی، ۲۰۰۸: ۱۵). محتوای گزاره‌ای[۱]، اپیزود[۲]، وضعیت رویداد[۳]، ویژگی[۴] و موجودیت[۵]، لایه‌های سلسله‌مراتبی این سطح را تشکیل می‌دهند. محتوای گزاره‌ای با نماد (P_i)، ساختی ذهنی است که در ظرف مکان و زمان نمی‌گنجد بلکه در ذهن پرورانده می‌شود. این مفهوم می‌تواند واقعی بوده، آنگاه که به دانش و یا اعتقادی خردمندانه در مورد جهان واقعی دلالت کند و یا می‌تواند غیرواقعی باشد، آنگاه که به امید و یا آرزویی در جهان خیالی دلالت داشته باشد (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۴۴).

اپیزود با نماد (ep_i)، یک یا چند وضعیت رویداد است که از لحاظ معنایی دارای انسجام هستند. انگارهٔ کلی این لایه به شکل ذیل است (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۵۷):

$(\pi\ ep_1: [(e_1)\ \dots\ (e_{1+N})_{\{\Phi\}}]\ (ep_1): [\sigma\ (ep_1)_{\Phi}])$

وضعیت رویداد با نماد (e_i)، ماهیت‌هایی هستند که در ظرف زمان نسبی[۶] قرار می‌گیرند و بر اساس واقعیت ارزیابی می‌گردند و لذا بر اساس همین ویژگی زمانی[۷]، وضعیت رویداد از مقوله‌های معنایی موجودیت از یک سو و محتوای گزاره‌ای از سویی دیگر متمایز می‌گردد (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۶۶). نمای کلی قاب وضعیت رویداد به شکل ذیل است (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۶۶):

1. Propositional Content
2. Episode
3. States-Of-Affairs
4. Property
5. Individuals
6. Relative Time
7.Temporal Feature

$(e_1: [[(f_1: [\ldots] (f_1))\ldots (f_{1+N}: [\ldots] (f_{1+N}))_{\{\Phi\}}{}^{n}] (e_1)_{\Phi}])$

نقش مشارکان در یک وضعیت رویداد بر اساس نوع آن وضعیت رویداد تعیین می‌گردد که در واقع همان نقش‌های معنایی هستند که در دستور سنتی معرفی شده‌اند. این نقش‌های معنایی اساساً، نقش هر مشارک را در یک وضعیت رویداد تعیین می‌نمایند که البته د.گ.ن. برخلاف دستور سنتی وجود آنها را ضروری تلقی نمی‌کند. بر اساس هنگولد و مکنزی (۲۰۰۸: ۱۹۹)، این نقش‌های معنایی عبارت‌اند از:

۱. اثرگذار (A): شامل: (عامل و نیرو): مشارکانی که در وضعیت‌های رویداد، نقش فعالی دارند.

۲. اثرپذیر (U): شامل: (کنش رو، تجربه‌گر و کنش‌پذیر): مشارکانی که نقش منفعلی در وضعیت‌های رویداد دارند.

۳. جایگاهی[1] (L): شامل: (بهره‌ور، مبدأ و هدف): مشارکانی که بیانگر موقعیت یک رویداد در وضعیت‌های رویداد می‌باشند.

ویژگی‌های واژگانی با نماد (f_i)، به‌صورت خلاصه شدهٔ «ویژگی» بیان می‌شوند. ویژگی، مهم‌ترین واحد مطالعه در سطح بازنمودی است که اطلاعات مربوط به ماهیت‌ها را ارائه می‌نماید. این اطلاعات به وسیلهٔ واژگان که به‌عنوان هسته در ویژگی‌ها عمل می‌کنند، اختصاص می‌یابند (هنگولد و مکنزی، ۲۰۰۸: ۲۱۵). موجودیت، عناصر معنایی که با متغیر (x_1) معرفی می‌شوند، ماهیت‌هایی[2] ملموس و مادی هستند. در تعریف موجودیت، چنین عنوان می‌گردد که بخشی از مکان را اشغال می‌نماید، به گونه‌ای که هیچ دو موجودیتی نمی‌توانند مکانی واحد را اشغال کنند (هنگولد و مکنزی، ۲۰۰۸: ۲۳۶). انگارهٔ ساختار لایه‌های سطح بازنمودی به‌صورت ذیل است:

$(\pi v_1: [h\ (v_1)_{\Phi}]: [\sigma\ (v_1)_{\Phi}])$

که در آن π = توصیف‌گر / σ = هسته / h = متغیر / v = نقش / Φ = نشانهٔ عملگر

۳-۳. سطح ساختواژی-نحوی

این سطح مربوط به وجه نحوی و ساختواژی گفتار است. سطح ساختواژی-نحوی، واحدهای زبانی نظیر جمله، بند، گروه و واژه را به چرخهٔ تولید گفتار وارد می‌نماید. در واقع مفاهیم زبانی تولیدشده در سطوح اول و دوم، در این سطح به ساخت زبانی مبدل می‌گردند و لذا عناصر شکل‌گرفته، در این سطح چینش یافته و ترتیب سازه‌ای عناصر تعیین می‌گردد (هنگولد و مکنزی، ۲۰۰۸: ۱۷). عناصر زبانی پس از طی مرحلهٔ صورت‌بندی، وارد مرحلهٔ کدگذاری[3] می‌شوند که شامل سطح ساختواژی-نحوی و سطح واجی است. وظیفهٔ سطح ساختواژی-نحوی این است که ورودی‌های دوگانهٔ سطح بینافردی و سطح بازنمودی را در ساختاری واحد ادغام نماید تا در سطح بعدی به ساختار واجی تبدیل شده و در نهایت در جزء برون‌دادی، منجر به تولید گفتار گردد. به

1. Locative
2. Entities
3. Encoding

عبارت دیگر، سطح ساختواژی-نحوی انعکاس‌دهندهٔ اطلاعات درون‌دادی[1] از عملیات صورت‌بندی است و هیچ‌گونه اطلاعات معنایی یا کاربردی به آنها اضافه نخواهد کرد (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۲۸۲).

رابطهٔ کلی بین سطح بینافردی و سطح بازنمودی از یک سو و سطح ساختواژی-نحوی از سویی دیگر در واقع رابطهٔ نگاشت است که در آن نگاشت عناصر زبانی از دو سطح بینافردی و بازنمودی به سطح ساختواژی-نحوی صورت می‌گیرد. عناصر زبانی پس از عبور از سطوح بینافردی و بازنمودی، بر روی قالب‌های ساختواژی-نحوی نگاشت می‌یابند. در عملیات کدگذاری، هر قالب ساختواژی-نحوی می‌تواند از چهار جایگاه مطلق[2]: ابتدایی[3]، ثانویه[4]، میانی[5] و پایانی[6] و نیز بی‌نهایت جایگاه نسبی[7] تشکیل گردد که در صورت اشغال جایگاه‌های مطلق در عملیات کدگذاری، اضافه می‌گردند (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۳۴۱)، بدین ترتیب که جایگاه مطلق ابتدایی و ثانویه، با اضافه شدن جایگاه‌های نسبی، قابل گسترش به سمت راست، جایگاه مطلق میانی به هر دو سمت راست و چپ و جایگاه مطلق پایانی به سمت چپ خواهند بود (جدول (۱)).

جدول (۱): چینش جایگاه‌های مطلق و نسبی در د.گ.ن.

P^{1}	P^{1+1}	P^{1+2}	etc.						
	P^{2}	P^{2+1}	P^{2+2}	etc.					
		etc.	P^{M-2}	P^{M-1}	P^{M}	P^{M+1}	P^{M+2}	etc.	
						etc.	P^{F-2}	P^{F-1}	P^{F}

برون‌داد سطح ساختواژی-نحوی به‌عنوان درون‌داد وارد سطح واجی می‌شود. ساخت سلسله‌مراتبی سطح ساختواژی-نحوی شامل اصطلاح زبانی[8] با نماد (Le)، بند[9] با نماد (Cl)، گروه[10] با نماد (Xp) و واژه[11] با نماد (Xw) است.

۳-۴. سطح واجی

سطح واجی مربوط به وجه واج‌شناختی گفتار است. این سطح، پایین‌ترین سطح د.گ.ن. بوده و اطلاعات سطوح قبل در این سطح در قالب برون‌داد واجی متجلی می‌گردد (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸:

1. Input
3. Absolute Position
4. Initial Position (P1)
5. Second Position (P2)
6. Medial Position (PM)
7. Final Position (PF)
8. Relative Position
8. Lexical Expression
9. Clause
10. Phrase
11. Word

۱۷). سطح واجی نیز به مانند سایر سطوح بالادستی خود، دارای ساختاری سلسله‌مراتبی است و این در راستای همان اصول واج‌شناسی زبرزنجیری است. بر اساس نسپور و وُگِل [1] (۱۹۸۶: ۱۱)، این ساختار سلسله‌مراتبی دارای هفت واحد است که به ترتیب از بزرگ به کوچک عبارت‌اند از پاره‌گفتار، گروه آهنگ گفتار [2]، گروه واجی [3]، گروه واژه‌بست [4]، کلمهٔ واجی [5]، گام [6] و هجا [7].

۳-۵. صفت در د.گ.ن.

در ساختار دستور گفتمانی‌نقشی برای هریک از لایه‌های سطوح سلسله‌مراتبی، توصیف‌گرهایی با ویژگی‌های منحصر به فرد آن لایه در نظر گرفته شده است. عناصر زبانی‌ای که ویژگی‌های مورد نظر آن لایه را دارا هستند، قادر خواهند بود در جایگاه توصیف‌گر آن لایه مستقر گردند. بر اساس اصول این دستور، ویژگی‌های توصیف‌گرهای هر لایه به تفکیک بیان گردیده و اینکه چه عناصر زبانی می‌توانند به‌عنوان توصیف‌گر آن لایه عمل کنند مشخصاً توصیف شده است. برخی از این توصیف‌گرها مربوط به لایه‌های سلسله‌مراتبی سطح بینافردی هستند که با نماد (Σ) و برخی مربوط به لایه‌های سلسله‌مراتبی سطح بازنمودی‌اند که با نماد (σ) در د.گ.ن. مشخص می‌گردند. جدول ذیل خلاصه‌ای از ویژگی‌های توصیف‌گرهای این لایه‌ها را بر اساس سازوکارهای د.گ.ن. بیان و مشخص می‌نماید که چه عناصر زبانی به‌عنوان توصیف‌گر این لایه‌ها عمل می‌نمایند.

جدول (۲): ویژگی‌های توصیف‌گرهای لایه‌های سطح بینافردی (Σ) بر اساس د.گ.ن.

توصیف‌گر لایه	نحوهٔ توصیف	مرجع د.گ.ن.
اقدام گفتاری (M)	عناصر واژگانی که کل محدودهٔ اقدام گفتاری را توصیف می‌نمایند	(هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۶۰)
کنش گفتمانی (A)	عناصر واژگانی که بیانگر ویژگی‌های سبکی و عواطف سخنگو هستند	(هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۶۳) (کیزر ۲۰۱۳: ۵۹)
کنش منظوری (F)	عناصر واژگانی بیانگر میزان توجه سخنگو بوده و بر کل کنش گفتمانی تأثیر می‌گذارند	(هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۶۹)
مشارکان (P)	عناصر واژگانی بیانگر توصیف مشخصهٔ یک موجودیت توسط سخنگو هستند	(هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۲۳) (کیزر ۲۰۱۵: ۷۱)
محتوای ارتباطی (C)	عناصر واژگانی که بیانگر حالت و نگرش سخنگو به محتوای ارتباطی هستند	(هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۰۲)

1. Nespor & Vogel
2. The Intonational Phrase
3. The Phonological Phrase
4. The Clitic Group
5. The Phonological Word
6.The Foot
7. The Syllable

جدول (۳): ویژگی‌های توصیف‌گرهای لایه‌های سطح بینافردی (σ) بر اساس د.گ.ن.

توصیف‌گر لایه	نحوۀ توصیف	مرجع د.گ.ن.
محتوای گزاره‌ای (p)	عناصر واژگانی که توصیف‌کنندۀ نقش‌های گزاره‌ای، میزان اطمینان سخنگو، نگرش سخنگو به محتوای گزاره‌ای هستند	(هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۵۳)
اپیزود (ep)	عناصر واژگانی که بیانگر ترتیب زمانی رویدادها هستند	(هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۶۳) (کیزر ۲۰۱۳: ۵۹)
وضعیت رویداد (e)	عناصر واژگانی که توصیف‌کنندۀ ویژگی زمان وقوع، مکان وقوع، فراوانی وقوع، هدف و علت وقوع وضعیت رویداد هستد	(هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۷۱)
ویژگی‌های واژگانی (f)	عناصر واژگانی که بیانگر توصیف بهره‌وری، همراهی و یا ابزاری یک موجودیت هستند	(هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۲۰۸)
موجودیت (x)	عناصر واژگانی که بیانگر توصیف هدف موجودیت باشند	(هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۲۴۱)

۴. تحلیل داده‌ها

در این بخش از پژوهش، سازوکارهای د.گ.ن. برای تبیین نحوۀ قرارگیری انواع صفات در زبان فارسی را بررسی می‌نماییم. روش تحلیل داده‌ها بدین شکل است که با یک نمونه از صفت و موصوف آغاز شده و نمونه‌های بعدی بر اساس الگوی دسته‌بندی کیزر (۲۰۱۵)، با اضافه شدن انواع دیگری از صفات ساخته شده‌اند تا نحوۀ ساخت گروه‌های اسمی که حاوی چند صفت هستند نیز مورد تحلیل قرار گیرند. مثال زیر را در نظر بگیرید:

۱. خانۀ دوست‌داشتنی

کنش گفتمانی (۱) حاوی نمونه‌ای از صفت عقیده‌ای[۱] است. بر اساس هنگولد و مکنزی (۲۰۰۸: ۶۳)، عناصر واژگانی که بیانگر عواطف سخنگو باشند به‌عنوان توصیف‌گر لایۀ کنش گفتمانی می‌باشند. لذا محل تولید این‌گونه عناصر نیز در همین سطح بینافردی و در لایۀ کنش گفتمانی صورت می‌پذیرد (کیزر ۲۰۱۵: ۵۹). بر اساس سلسله‌مراتب تولید گفتار در د.گ.ن. برای تولید این کنش گفتمانی، در ابتدا لایه‌های سطح بینافردی با تولید لایۀ اقدام گفتاری که حاوی یک کنش گفتمانی است به شرح ذیل شکل می‌گیرد:

M_i: [(A_i- • خانه –(A_i))](M_i) (۳)

سپس تولید لایۀ کنش گفتمانی و محتویات آن صورت می‌پذیرد. این لایه تشکیل شده است از سه لایۀ کنش منظوری، مشارکان و محتوای ارتباطی که با یکدیگر رابطۀ سلسله‌مراتبی نداشته بلکه به‌صورت خطی رابطۀ پیکربندی‌شده دارند. لذا در ابتدا در لایۀ کنش منظوری تحلیل نیت ارتباطی سخنگو انجام و به‌صورت هم‌زمان لایۀ مشارکان نیز در تعامل کلامی فوق مورد تحلیل قرار می‌گیرد. در نهایت باز هم به‌صورت هم‌زمان، لایۀ محتوای ارتباطی به تحلیل پیام مورد نظر سخنگو قبل از شکل‌گیری معنا و واژگان می‌پردازد. مراحل تولید کنش گفتمانی فوق به شرح ذیل خواهد بود:

A_i: [(F_i: DEC) $(P_i)_S$ $(P_j)_A$ (C_i –دوست‌داشتنی•خانه–)](A_i)

1.Opinion

در مرحلهٔ سوم، لایهٔ کنش‌های فرعی ذاتی و ارجاعی از درون لایهٔ محتوای ارتباطی تولید می‌گردند. بدین ترتیب که ابتدا کنش فرعی ذاتی مربوط به عنصر زبانی «دوست‌داشتنی» و سپس کنش فرعی ارجاعی مربوط به عنصر زبانی «خانه» تولید می‌گردند. لازم به توضیح است که تولید واژگان قاموسی و کنش‌های فرعی ذاتی که حاوی معنا هستند در سطح بازنمودی که سطحی معناشناختی است صورت می‌گیرد ولی در پژوهش حاضر به جهت درک روشن‌تر، صورت واژگانی این عناصر زبانی در تحلیل سطح بینافردی گنجانده شده است. مراحل تولید این لایه در ذیل آورده شده است:

C_i: [(T_i:-دوست‌داشتنی -) (R_i: [-S,-A]-خانه-)] (C_i)

در نهایت، مراحل تولید کنش گفتمانی مثال (۱) در سطح بینافردی این‌گونه خواهد بود:

IL: M_i: [(A_i: [(F_i: DEC) $(P_i)_S$ $(P_j)_A$ (C_i: [(T_i:-دوست‌داشتنی -) (R_i: [-S,-A]-خانه-)] (C_i)] (A_i)] (M_i)

مرحلهٔ بعد نوبت به تولید لایه‌های سطح بازنمودی است. در ابتدا لایهٔ محتوای گزاره‌ای که حاوی یک اپیزود است بدین شکل تولید می‌گردد:

p_i: [(ep_i – دوست‌داشتنی • خانه - (ep_i))](p_i)

سپس در مرحلهٔ بعد محتویات لایهٔ اپیزود به‌گونه‌ای که در زیر نمایش داده شده است برچسب معنایی دریافت می‌کنند:

ep_i: - dec.- [(e_i--دوست‌داشتنی • خانه- (e_i))](ep_i)

در مرحلهٔ سوم نوبت به لایهٔ ماهیت‌هاست. این لایه‌ها در رابطهٔ سلسله‌مراتبی با یکدیگر نیستند بلکه به‌صورت خطی در این مرحله به‌صورت هم‌زمان برچسب معنایی دریافت می‌کنند. لایه‌های ویژگی، موجودیت، زمان و مکان از درون لایهٔ وضعیت رویداد به‌صورت زیر در سطح بازنمودی تولید می‌گردند:

e_i: [(x_i: (f_i:[-S,-A]N-خانه-)(f_j: -دوست‌داشتنی- Adj.)A))](e_i)

همان‌گونه که تحلیل لایهٔ وضعیت رویداد نشان می‌دهد، در ابتدا ویژگی اسمی موجودیت عنصر زبانی «خانه» و به‌صورت هم‌زمان ویژگی صفتی «دوست‌داشتنی» دارای برچسب معنایی شده و در این لایه تولید می‌گردند. مراحل تولید لایه‌های سطح بازنمودی کنش گفتمانی مثال (۱) به‌صورت کلی به شرح زیر است:

RL: p_i: [(ep_i: - dec.- [(e_i: [(x_i: (f_i:[-S,-A]N-خانه-)(f_j: -دوست‌داشتنی- Adj.)A))](e_i)](ep_i)](p_i)

خروجی این دو سطح، در نهایت وارد سطح ساختواژی-نحوی شده تا بر روی قالب‌های این سطح نگاشت شوند. جهت ثبت مراحل نگاشت عناصر زبانی کنش گفتمانی مثال (۱) بر روی قالب‌های ساختواژی-نحوی، اشاره به این نکته ضروری است که طبق اصول د.گ.ن. اولویت ورود به قالب‌های ساختواژی-نحوی و تعیین ترتیب سازه‌ای با عناصر زبانی غیر اصلی (پیکربندی‌شده) و سپس با عناصر اصلی (سلسله‌مراتبی) است؛ بنابراین اولین گام در تعیین ترتیب سازه‌ای کنش گفتمانی (۱) تفکیک عناصر زبانی اصلی از غیر اصلی است. قبل از تفکیک عناصر

زبانی کنش گفتمانی (۱) به غیر اصلی و اصلی، ذکر یک نکته ضروری به نظر می‌رسد. اشاره به برخی عناصر نظیر وندها و واژگان دستوری همچون: «برای، از تا و غیره»، نشانهٔ معرفگی «را»، نشانه‌های جمع فارسی «ان،ها»، نشانهٔ نکرهٔ فارسی «ی»، نقش‌نمای اضافه «ِ،ی» و نظایر این‌گونه عناصر زبانی که نمونه‌ای از آن در این مثال دیده می‌شود، طبق اصول د.گ.ن. (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۱۲)، در سطح سوم زبانی و به هنگام نگاشت بر روی قالب‌های ساختواژی-نحوی تظاهر می‌یابند، زیرا تأثیری در معنای کنش گفتمانی مربوطه ندارند. این در صورتی است که واژگان قاموسی که تأثیرگذار در معنای کنش گفتمانی هستند، در سطح دوم زبانی که مربوط به وجه معناشناختی است، یعنی سطح بازنمودی، تولید شده و برچسب معنایی دریافت می‌نمایند و به هنگام ورود به سطح سوم، یعنی سطح ساختواژی-نحوی، تنها تعیین جایگاه می‌گردند. د.گ.ن. واژگان دستوری را به دو گروه تقسیم‌بندی نموده است. گروه اول، واژگان دستوری که در تعیین ترتیب سازه‌ای بند تأثیرگذارند، نظیر عملگر معرفگی لایهٔ کنش فرعی ارجاعی «را»، عملگر نشانهٔ نکرهٔ لایهٔ کنش فرعی ارجاعی «ی»، نقش‌نمای اضافه «ِ، ی»، عملگرهای نشانهٔ جمع لایهٔ موجودیت «ان، ها» و عملگر نشانهٔ استمرار لایهٔ وضعیت رویداد «می». نگاهی به محل تولید اولیهٔ واژگان دستوری مذکور نشان می‌دهد که این عناصر در عملگر یکی از لایه‌های سطوح بینافردی یا بازنمودی که سطوح اولیهٔ د.گ.ن. هستند، ظهور یافته و لذا در ترتیب سازه‌ای کنش‌های گفتمانی تأثیر می‌گذارند. ظهور نهایی واژگان دستوری فوق در سطح سوم زبانی، یعنی سطح ساختواژی-نحوی صورت می‌پذیرد. گروه دوم، واژگان دستوری هستند که در تعیین ترتیب سازه‌ای بند بی‌تأثیرند به مانند «برای، از تا و ...». این‌گونه واژگان دستوری، هیچ‌گونه تأثیری در ترتیب سازه‌ای کنش‌های گفتمانی نداشته و مستقیماً در سطح سوم یعنی سطح ساختواژی-نحوی تولید و وارد قالب‌های زبانی می‌گردند؛ بنابراین، طبق اصول د.گ.ن. تولید نهایی کلیهٔ واژگان دستوری در سطح ساختواژی-نحوی بوده با این تفاوت که واژگان دستوری که تولید اولیهٔ آنها در دو سطح ابتدایی بینافردی و بازنمودی به‌عنوان عملگر یکی از لایه‌های این سطوح است، اگرچه در این دو سطح ابتدایی تظاهر واژگانی ندارند، اما به‌صورت رزرو جایگاه، در این دو سطح زبانی جایگاه خود را رزرو می‌نمایند و در سطح ساختواژی-نحوی با داشتن مجوز ورود به همین جایگاه، تظاهر واژگانی می‌یابند. این بند از اصول د.گ.ن، این ابهام را که چرا برخی واژگان دستوری نظیر نقش‌نمای اضافه «ِ، ی»، در تحلیل‌ها، در سطوح ابتدایی زبانی تولید اولیه دارند را برطرف می‌سازد. در مثال (۱)، عناصر غیر اصلی به ترتیب لایه‌های سلسله‌مراتبی تولیدی عبارت‌اند از عنصر زبانی «دوست‌داشتنی» که توصیف‌گر صفتی لایهٔ کنش گفتمانی است و عنصر زبانی «ی» که عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش فرعی ارجاعی محسوب شده (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۲۰) و تولید اولیهٔ آن در سطح بینافردی صورت گرفته است و می‌باید اولین عناصر زبانی باشند که وارد قالب‌های ساختواژی-نحوی شده و نگاشت شوند. تنها عنصر

اصلی نیز عبارت است از: عنصر زبانی «خانه» با نقش اثرگذار. با توجه به اینکه در حالت بی‌نشان زبان فارسی، محمول در جایگاه پایانی (P^F) و اثرگذار در جایگاه ابتدایی (P^1) قرار دارد به اعتقاد هنگولد و مکنزی (۲۰۰۸: ۳۴۴) و به نقل از مولایی کوهبنانی (۱۳۹۶: ۱۲۷)، در چنین زبان‌هایی، تولید عناصری که در سلسله‌مراتب سطوح زبانی قرار دارند، به‌صورت مرکزگریز[۱]، یعنی از جایگاه‌های (P^M) و (P^2) و عناصری که در یک خط و به‌صورت پیکربندی‌شده هستند، به‌صورت مرکزگرا[۲] یعنی از جایگاه‌های حاشیه‌ای (P^1) و (P^F) صورت خواهد گرفت. به عبارتی در حالت بی‌نشان زبان فارسی و بر اساس سلسله‌مراتب سطوح د.گ.ن. در ابتدا توصیف‌گر صفتی لایهٔ کنش گفتمانی یعنی عنصر زبانی «دوست‌داشتنی» جایگاه (P^2) و به دنبال آن عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش فرعی ارجاعی، یعنی عنصر زبانی «ی»، وارد قالب‌های ساختواژی-نحوی شده و جایگاه حاشیه‌ای (P^1) را به خود اختصاص داده و در مرحلهٔ بعد، در انتظار نگاشت عنصر اصلی اثرگذار می‌ماند. نکته اینکه تولید نهایی عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش فرعی ارجاعی در سطح ساختواژی-نحوی صورت می‌گیرد و این عنصر زبانی، پس از کسب جایگاه خود که در مرحلهٔ بینافردی رزرو[۳] شده است، در اینجا صورت واژگانی پیدا می‌نماید. لذا عنصر زبانی عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش فرعی ارجاعی وارد جایگاه حاشیه‌ای مطلق ابتدایی (P^1) گردیده بنابراین نگاشت عناصر در مرحلهٔ نخست به شرح ذیل صورت خواهد گرفت.

P^2	P^1	جایگاه
دوست‌داشتنی (AΣ)	ی(Rπ)	عنصر زبانی و نقش

با تعیین جایگاه این عناصر زبانی، در مرحلهٔ بعد نوبت به نگاشت عناصر اصلی اثرگذار و محمول می‌رسد که در جایگاه‌های خود مستقر گردند. با عنایت به وجود مطابقهٔ محمول و اثرگذار در زبان فارسی، ترتیب ورود به‌صورت محمول، اثرگذار خواهد بود (مولایی کوهبنانی ۱۳۹۶: ۱۲۸). در این مرحله ابتدا می‌باید محمول، در جایگاه (P^F) مستقر گردد. با توجه به اینکه مثال (۱) فاقد عنصر محمول است لذا عنصر زبانی اثرگذار وارد قالب‌های ساختواژی-نحوی شده و جایگاه (P^1) را پر می‌نماید. لذا نگاشت عناصر زبانی کنش گفتمانی مثال (۱) در پایان این مرحله به شرح ذیل خواهد بود.

ML:

P^2	P^1	جایگاه
دوست‌داشتنی(AΣ)	ی (Rπ) خانه (A)	عنصر زبانی و نقش
1	3 2	ترتیب ورود

1. Centrifugal
2. Centripetal
3. Placeholder

۲- خانهٔ دوست‌داشتنیِ نُقلی

در مثال (۲) صفتی که در دستور سنتی به صفت اندازه[1] شناخته می‌شود به عبارت مثال (۱) اضافه شده است. بر اساس د.گ.ن. این‌گونه عناصر واژگانی که بیانگر میزان توجه سخنگو بوده و بر کل کنش گفتمانی تأثیر می‌گذارند، به‌عنوان توصیف‌گر لایهٔ کنش منظوری عمل می‌نمایند. لذا محل تولید این عناصر زبانی نیز در همین سطح بینافردی و در لایهٔ کنش منظوری صورت می‌پذیرد (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۶۹).

در مرحلهٔ اول، تولید محتویات لایهٔ اقدام گفتاری صورت می‌گیرد:

M_i: [)A_i-•خانه – (A_i))](M_i)

در مرحلهٔ دوم، محتویات لایهٔ کنش گفتمانی به شرح ذیل قابل نمایش است:

A_i: [(F_i: DEC) $(P_i)_S$ $(P_j)_A$ (C_i –نُقلی–•دوست‌داشتنی –•خانه–)](A_i)

در مرحلهٔ سوم نوبت به تولید محتویات لایهٔ محتوای ارتباطی به شکل زیر است:

C_i: [(T_i:–دوست‌داشتنی–) (T_j:–نُقلی–) (R_i: [–S,+A]–خانه–)] (C_i)

تولید کنش گفتمانی (۲) در سطح بینافردی به‌صورت کلی به شرح زیر نمایش داده شده است:

IL: M_i: [(A_i: [(F_i: DEC) $(P_i)_S$ $(P_j)_A$ (C_i: [(T_i:–دوست‌داشتنی–) (T_j:–نُقلی–) (R_i: [–S,+A]–خانه–)]
(C_i)](C_i)] (A_i)] (M_i)

تولید لایه‌های سطح بازنمودی در مرحلهٔ اول با تولید محتویات لایهٔ محتوای گزاره‌ای به‌صورت زیر انجام می‌پذیرد:

P_i: [(ep_i-C_i –نُقلی–•دوست‌داشتنی –•خانه–(ep_i))](p_i)

در مرحلهٔ دوم، تولید محتویات لایهٔ اپیزود به شرح ذیل شکل می‌گیرد:

ep_i: - dec.- [(e_i- C_i –نُقلی–•دوست‌داشتنی –•خانه(e_i))](ep_i)

مرحلهٔ سوم نوبت تولید محتویات لایهٔ وضعیت رویداد به شرح ذیل خواهد بود:

e_i: [(x_i: (f_i:[–S,+A]N–خانه–))A ((f_j: -دوست‌داشتنی-)Adj (f_k: –نُقلی)Adj)] (e_i)

تولید کنش گفتمانی (۲) در سطح بازنمودی به‌صورت کلی به شرح ذیل قابل نمایش است:

–نُقلی–)Adj (f_k: دوست‌داشتنی))A ((f_j: --خانه–A]N+S,–p_i: [(ep_i: - dec.- [(e_i: [(x_i: (f_i:[RL:
] (e_i))](ep_i)](p_i)))Adj

عناصر زبانی پس از گذر از این دو سطح، آمادهٔ ورود به سطح ساختواژی- نحوی جهت آرایش یافتن در جایگاه‌ها می‌گردند. در ابتدا تفکیک عناصر زبانی به غیر اصلی و اصلی صورت می‌گیرد. عناصر غیر اصلی در مثال (۲) به ترتیب لایه‌های سلسله‌مراتبی عبارت‌اند از:

- عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش فرعی ارجاعی، «ی»
- عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش گفتمانی، «ِ»
- توصیف‌گر صفتی لایهٔ کنش گفتمانی، «دوست‌داشتنی»
- توصیف‌گر صفتی لایهٔ کنش منظوری، «نُقلی»

1. Size

عناصر اصلی نیز عبارت‌اند از:

- اثرگذار، «خانه»

همان‌طور که عنوان شد (ر.ک. مثال ۱)، اولویت ورود به قالب‌های ساختواژی-نحوی، با عناصر غیر اصلی به ترتیب لایه‌های سلسله‌مراتبی است. با استناد به توضیحات ارائه‌شده در مثال قبل، در ابتدا عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش فرعی ارجاعی یعنی عنصر زبانی «ی» وارد جایگاه حاشیه‌ای ابتدایی مطلق (P^1) و هم‌زمان عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش گفتمانی یعنی عنصر زبانی «ِ» وارد جایگاه حاشیه‌ای مطلق (P^2) می‌شوند. در همین مرحله از نگاشت و به‌صورت هم‌زمان، دو عنصر زبانی غیر اصلی دیگر نیز در جایگاه‌های خود مستقر می‌گردند. در ابتدا و بر اساس سلسله‌مراتب لایه‌های تولیدی د.گ.ن.، عنصر زبانی توصیف‌گر صفتی لایهٔ کنش گفتمانی یعنی عنصر زبانی «دوست‌داشتنی» وارد جایگاه مطلق (P^2) شده و در کنار عنصر زبانی عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش گفتمانی مستقر می‌گردد و سپس عنصر زبانی توصیف‌گر صفتی لایهٔ کنش منظوری یعنی عنصر زبانی «نُقلی» با گسترش جایگاه مطلق (P^2) به سمت راست، وارد جایگاه نسبی (P^{2+1}) می‌گردد.

P^1	P^1	P^2	P^{2+1}
عنصر زبانی و نقش	ی($R\pi$)	دوست‌داشتنی($A\Sigma$) ِ($A\pi$)	نُقلی($F\Sigma$)

در مرحلهٔ بعد، نگاشت تنها عنصر اصلی یعنی عنصر زبانی اثرگذار «خانه» صورت می‌گیرد. به دلیل مطابقهٔ محمول و اثرگذار، در ابتدا محمول می‌باید جایگاه مطلق پایانی (P^F) را پُر نماید؛ اما با توجه به عدم حضور عنصر زبانی محمول در عبارت مثال (۲)، عنصر زبانی اثرگذار، مجوز ورود به بند را دریافت کرده و در جایگاه مطلق ابتدایی (P^1)، هم‌نشین عنصر زبانی عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش فرعی ارجاعی می‌گردد. در پایان این مرحله، نگاشت عناصر زبانی کنش گفتمانی فوق، در قالب بند به شرح ذیل صورت خواهد گرفت:

ML:

جایگاه	P^1		P^2		P^{2+1}
عنصر زبانی و نقش	خانه(A)	ی($R\pi$)	دوست‌داشتنی($A\Sigma$)	ِ($A\pi$)	نُقلی($F\Sigma$)
ترتیب ورود	5	1	3	2	4

۳- خانهٔ دوست‌داشتنیِ نُقلیِ فیروزه‌ایِ سقف‌شیروانی

در مثال (۳)، به ترتیب صفاتی که در دستور سنتی به صفت رنگ[1] و حالت[2] شناخته می‌شوند به کنش گفتمانی مثال (۲) اضافه شده‌اند. بر اساس د.گ.ن. عناصر واژگانی که بیانگر توصیف مشخصهٔ یک موجودیت توسط سخنگو هستند، به‌عنوان توصیف‌گر لایهٔ مشارکان عمل می‌نمایند

1. Color
2.Quality

(کیزر ۲۰۱۵: ۷۱) و محل تولید آنها در سطح بینافردی و در لایۀ مشارکان صورت می‌پذیرد (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۲۳). همچنین بر اساس همین اصول، عناصر واژگانی که بیانگر حالت و نگرش سخنگو می‌باشند نیز به‌عنوان توصیف‌گر لایۀ محتوای ارتباطی در نظر گرفته می‌شوند و محل تولید آنها نیز در سطح بینافردی و در لایۀ محتوای ارتباطی خواهد بود (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۱۰۲). با توجه به اینکه لایه‌های کنش منظوری، مشارکان و محتوای ارتباطی با یکدیگر رابطۀ خطی دارند و نه سلسله‌مراتبی، بنابراین تولید توصیف‌گرهای این لایه‌ها نیز بر اساس اصول د.گ.ن. دقیقاً به‌صورت هم‌زمان صورت گرفته و نگاشت آنها نیز در سطح ساختواژی-نحوی کاملاً به‌صورت هم‌زمان خواهد بود و لذا ترتیب قرارگیری این سه توصیف‌گر با یکدیگر قابل جابجایی خواهد بود و نیز با توجه به اینکه صفت مربوط به سِن[1] نیز با توجه به اصول د.گ.ن. در پیوستار عناصر واژگانی است که بیانگر توصیف مشخصۀ یک موجودیت توسط سخنگو محسوب می‌گردد و لذا به مانند صفت رنگ به‌عنوان توصیف‌گر لایۀ مشارکان عمل می‌نمایند، به جهت جلوگیری از اطاله کلام، از ذکر مثال حاوی صفت رنگ در این مقاله صرف‌نظر گردیده است. در زیر مراحل تولید عناصر زبانی کنش گفتمانی مثال (۳) را بر اساس اصول د.گ.ن. بررسی خواهیم نمود. در مرحلۀ اول، تولید محتویات لایۀ اقدام گفتاری صورت می‌گیرد:

M_i: [(A_i-•خانه – (A_i))](M_i)

در مرحلۀ دوم، محتویات لایۀ کنش گفتمانی به شرح ذیل قابل نمایش است:

A_i: [(F_i: DEC) $(P_i)_S$ $(P_j)_A$ (C_i –سقف‌شیروانی•–فیروزه‌ای•–نُقلی•–دوست‌داشتنی•–خانه–)](A_i)

در مرحلۀ سوم نوبت به تولید محتویات لایۀ محتوای ارتباطی به شکل زیر است:

C_i: [(T_i:–دوست‌داشتنی–) (T_j:–نُقلی–) (T_k:–فیروزه‌ای–) (T_l:–سقف شیروانی–) (R_i: [–S,+A]–خانه–)] (C_i)

تولید کنش گفتمانی (۳) در سطح بینافردی به‌صورت کلی به شرح زیر نمایش داده شده است:

IL: M_i: [(A_i: [(F_i: DEC) $(P_i)_S$ $(P_j)_A$ (C_i: [(T_i:–دوست‌داشتنی–) (T_j:–نُقلی–) (T_k:–فیروزه‌ای–) (T_l: –سقف شیروانی–) (R_i: [–S,+A]–خانه–)] (C_i)](C_i)] (A_i)] (M_i)

تولید لایه‌های سطح بازنمودی در مرحلۀ اول با تولید محتویات لایۀ محتوای گزاره‌ای به‌صورت زیر انجام می‌پذیرد:

P_i: [(ep_i-C_i –سقف‌شیروانی –•فیروزه‌ای –•نُقلی –•دوست‌داشتنی –•خانه–(ep_i))](p_i)

در مرحلۀ دوم، تولید محتویات لایۀ اپیزود به شرح ذیل شکل می‌گیرد:

ep_i: - dec.- [(e_i- C_i –سقف‌شیروانی –•فیروزه‌ای –•نُقلی –•دوست‌داشتنی –• خانه–(e_i))](ep_i)

مرحلۀ سوم نوبت تولید محتویات لایۀ وضعیت رویداد به شرح ذیل خواهد بود:

e_i: [(x_i: (f_i:[–S,+A]N–خانه–))A ((f_j: -دوست‌داشتنی-)Adj (f_k: –نُقلی)Adj (f_l: -فیروزه‌ای-)Adj) (f_m: -سقف‌شیروانی-)Adj] (e_i)

تولید کنش گفتمانی (۳) در سطح بازنمودی به‌صورت کلی به شرح ذیل قابل نمایش است:

RL: p_i: [(ep_i: - dec.- [(e_i: [(x_i: (f_i:[–S,+A]N–خانه–))A ((f_j: -دوست‌داشتنی-)Adj (f_k: –نُقلی)Adj (f_l: -فیروزه‌ای-)Adj) (f_m: -سقف‌شیروان-)Adj] (e_i))](ep_i)](p_i)

---

1 .Age

عناصر زبانی پس از گذر از این دو سطح، آمادهٔ ورود به سطح ساختواژی-نحوی جهت آرایش یافتن در جایگاه‌ها می‌گردند. در ابتدا تفکیک عناصر زبانی به غیر اصلی و اصلی صورت می‌گیرد. عناصر غیر اصلی در مثال ۹ به ترتیب لایه‌های سلسله‌مراتبی د.گ.ن. عبارت‌اند از:

-عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش فرعی ارجاعی،«ی»

-عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش گفتمانی،«ِ»

-عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش منظوری،«ِ»

-عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ مشارکان،«ِ»

-توصیف‌گر صفتی لایهٔ کنش گفتمانی،«دوست‌داشتنی»

-توصیف‌گر صفتی لایهٔ کنش منظوری،«نُقلی»

-توصیف‌گر صفتی لایهٔ مشارکان،«فیروزه‌ای»

-توصیف‌گر صفتی لایهٔ محتوای ارتباطی،«سقف‌شیروانی»

-عناصر اصلی نیز عبارت‌اند از:

- اثرگذار، «خانه»

با توجه به اینکه اولویت ورود به قالب‌های ساختواژی-نحوی، با عناصر غیر اصلی به ترتیب لایه‌های سلسله‌مراتبی است، در ابتدا عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش فرعی ارجاعی یعنی عنصر زبانی «ی» وارد جایگاه حاشیه‌ای ابتدایی مطلق (P^1)، هم‌زمان عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش گفتمانی یعنی عنصر زبانی «ِ» وارد جایگاه حاشیه‌ای مطلق (P^2) شده و با گسترش جایگاه مطلق (P^2) به سمت راست، عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش منظوری یعنی عنصر زبانی «ِ» وارد جایگاه حاشیه‌ای نسبی (P^{2+1}) و درنهایت باز هم به‌صورت هم‌زمان، عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ مشارکان یعنی عنصر زبانی «ِ» وارد جایگاه حاشیه‌ای نسبی (P^{2+2}) می‌شوند. در همین مرحله از نگاشت و به‌صورت هم‌زمان، چهار عنصر زبانی غیر اصلی دیگر نیز در جایگاه‌های خود مستقر می‌گردند. در ابتدا و بر اساس سلسله‌مراتب لایه‌های تولیدی د.گ.ن.، عنصر زبانی توصیف‌گر صفتی لایهٔ کنش گفتمانی یعنی عنصر زبانی «دوست‌داشتنی» وارد جایگاه مطلق (P^2) شده و در کنار عنصر زبانی عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش گفتمانی مستقر می‌گردد و هم‌زمان، عنصر زبانی توصیف‌گر صفتی لایهٔ کنش منظوری یعنی عنصر زبانی «نُقلی» با گسترش جایگاه مطلق (P^2) به سمت راست، وارد جایگاه نسبی (P^{2+1}) هم‌نشین عنصر زبانی عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش منظوری می‌گردد. در همین زمان، توصیف‌گر صفتی لایهٔ مشارکان، یعنی عنصر زبانی «فیروزه‌ای» در کنار عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ مشارکان در جایگاه نسبی (P^{2+2}) مستقر و در نهایت توصیف‌گر صفتی لایهٔ محتوا ارتباطی یعنی عنصر زبانی «سقف‌شیروانی» در جایگاه نسبی (P^{2+3}) نگاشت می‌یابد.

P^1	P^1	P^2	P^{2+1}	P^{2+2}	P^{2+3}
عنصر زبانی و نقش	(Rπ)ی	(Aπ) (AΣ)دوست‌داشتنی	(FΣ) (Fπ) نُقلی	(PΣ)فیروزه‌ای (Pπ)	(CΣ)سقف‌شیروانی

در مرحلهٔ بعد، نگاشت تنها عنصر اصلی یعنی عنصر زبانی اثرگذار «خانه» صورت می‌گیرد که در جایگاه مطلق ابتدایی (P^1)، هم‌نشین عنصر زبانی عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ کنش فرعی ارجاعی می‌گردد. در پایان این مرحله، نگاشت عناصر زبانی کنش گفتمانی فوق، در قالب بند به شرح ذیل صورت خواهد گرفت:

ML:

P^1	P^1	P^2	P^{2+1}	P^{2+2}	P^{2+3}
عنصر زبانی و نقش	(Rπ)ی (A)خانه	(AΣ)دوست‌داشتنی (Aπ)	(FΣ)نُقلی (Fπ)	(Pπ) (PΣ)فیروزه‌ای	(CΣ)سقف‌شیروانی
ترتیب ورود	9 1	5 2	6 3	7 4	8

۴- خانهٔ دوست‌داشتنیِ نُقلیِ فیروزه‌ایِ سقف‌شیروانیِ آجُری

در مثال (۴)، صفتی که در دستور سنتی به صفت جنس[1] شناخته می‌شود به کنش گفتمانی مثال (۳) اضافه شده است. بر اساس د.گ.ن. عناصر واژگانی که بیانگر توصیف ابزاری یک موجودیت هستند، به‌عنوان توصیف‌گر لایهٔ ویژگی بوده و محل تولید آنها در سطح بازنمودی و در لایهٔ ویژگی صورت می‌پذیرد (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۲۰۸). با توجه به اینکه مراحل تولید لایه‌های عناصر زبانی تشکیل‌دهندهٔ مثال (۴) تا قبل از عنصر زبانی «آجری» به تفصیل در مثال قبل بیان شده، به جهت جلوگیری از اطالهٔ کلام از توضیحات اضافی صرف‌نظر شده و تنها مرحلهٔ نهایی تولید سطوح ذکر می‌گردد.

- مرحلهٔ اول سطح بینافردی:

IL: M_i: [(A_i: [(F_i: DEC) $(P_i)_S$ $(P_j)_A$ (C_i: [(T_i:–دوست‌داشتنی–) (T_j:–نُقلی–) (T_k:–فیروزه‌ای–) (T_l:–سقف‌شیروانی–) (R_i: [–S,+A]–خانه–)] (C_i)](C_i)] (A_i)] (M_i)

- مرحلهٔ دوم سطح بازنمودی:

RL: p_i: [(ep_i: - dec.- [(e_i: [(x_i: (f_i:[–S,+A]N–خانه–))A ((f_j: -دوست‌داشتنی-)Adj (f_k: -نُقلی)Adj (f_l: -فیروزه‌ای-)Adj) (f_m: -سقف‌شیروان-)Adj(f_n: -آجری-)Adj] (e_i))](ep_i)](p_i)

همان‌گونه که مشخص است، تولید عنصر زبانی «آجری» در لایهٔ ویژگی سطح بازنمودی صورت می‌پذیرد.

1. Material

- مرحلهٔ سوم سطح ساختواژی-نحوی:

جهت نگاشت عناصر زبانی مثال (۴)، تنها دو عنصر غیر اصلی به عناصر تفکیکی مثال (۳) به شرح ذیل اضافه خواهد شد:

- عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ ویژگی، «ِ»
- توصیف‌گر صفتی لایهٔ ویژگی، «آجری»

نگاشت عناصر زبانی با همان توضیحات مثال (۳) تا شکل‌گیری جایگاه نسبی (P^{2+4}) پیش می‌رود به این ترتیب که بر اساس سلسله‌مراتب تولید عناصر زبانی در سطوح د.گ.ن.، در مرحلهٔ نگاشت عناصر غیر اصلی، پس از استقرار کامل عملگرها و توصیف‌گرهای سطح بینافردی، عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ ویژگی یعنی عنصر زبانی «ِ»، در جایگاه حاشیه‌ای (P^{2+3}) در کنار عنصر زبانی توصیف‌گر صفتی لایهٔ محتوای ارتباطی، «سقف‌شیروانی» و توصیف‌گر صفتی لایهٔ ویژگی یعنی عنصر زبانی «آجری» به تنهایی در جایگاه نسبی (P^{2+4}) مستقر می‌گردند. نگاشت تنها عنصر اصلی نیز به همان ترتیب مثال (۳) صورت می‌گیرد.

ML:

P^1	P^1	P^2	P^{2+1}	P^{2+2}	P^{2+3}	P^{2+4}
عنصر زبانی و نقش	(Rπ)ی (A)خانه	(Aπ)ِ (AΣ)دوست‌داشتنی	(FΣ) (Fπ)ِ نُقلی	(Pπ)ِ (PΣ)فیروزه‌ای	(fπ)ِ (CΣ)سقف‌شیروانی	(fσ)آجُری
ترتیب ورود	11 1	5 2	6 3	7 4	8 9	10

۵- خانهٔ دوست‌داشتنیِ نُقلیِ فیروزه‌ایِ سقف‌شیروانیِ آجُریِ بوم‌گردی

در مثال (۵)، صفتی که در دستور سنتی به صفت هدف[1] شناخته می‌شود به کنش گفتمانی مثال (۴) اضافه شده است. بر اساس د.گ.ن.، عناصر واژگانی که بیانگر توصیف هدف موجودیت باشند، به‌عنوان توصیف‌گر لایهٔ موجودیت بوده و محل تولید آنها در سطح بازنمودی و در لایهٔ موجودیت صورت می‌پذیرد (هنگولد و مکنزی ۲۰۰۸: ۲۴۱). در ذیل مراحل تولید لایه‌های سلسله‌مراتبی کنش گفتمانی مثال (۵) تشریح شده است.

- مرحلهٔ اول سطح بینافردی:

IL: M_i: [(A_i: [(F_i: DEC) $(P_i)_S$ $(P_j)_A$ (C_i: [(T_i:-دوست‌داشتنی-) (T_j:-نُقلی-) (T_k:-فیروزه‌ای-) (T_l:-سقف‌شیروانی-) (R_i: [-S,+A]-خانه-)] (C_i)](C_i)] (A_i)] (M_i)

- مرحلهٔ دوم سطح بازنمودی:

RL: p_i: [(ep_i: - dec.- [(e_i: [(x_i: (f_i:[-S,+A]N-خانه-))A ((f_j: -دوست‌داشتنی-)Adj (f_k: -نُقلی)Adj (f_l: -فیروزه‌ای-)Adj) (f_m: -سقف‌شیروان-)Adj(f_n: -آجری-)Adj (f_o: -بوم‌گردی-)Adj] (e_i))](ep_i)](p_i)

- مرحلهٔ سوم سطح ساختواژی-نحوی:

---

1. Purpose

دو عنصر غیر اصلی به عناصر تفکیکی مثال (۱۰) به شرح ذیل و به ترتیب لایه‌های سلسله‌مراتبی اضافه خواهد شد.

- عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ موجودیت، «ـِ»
- توصیف‌گر صفتی لایهٔ موجودیت، «بوم‌گردی»

جهت نگاشت این دو عنصر غیر اصلی جایگاه نسبی (P^{2+5}) تشکیل می‌گردد. پس از استقرار کامل عملگرها و توصیف‌گرهای سطح بینافردی و لایه‌های بالاتر سطح بازنمودی یعنی عملگر و توصیف‌گر لایهٔ ویژگی، عملگر نقش‌نمای اضافه در لایهٔ موجودیت یعنی عنصر زبانی «ـِ»، در جایگاه حاشیه‌ای (P^{2+4}) در کنار عنصر زبانی توصیف‌گر صفتی لایهٔ ویژگی یعنی عنصر زبانی «آجُری» و توصیف‌گر صفتی لایهٔ موجودیت یعنی عنصر زبانی «بوم‌گردی» به تنهایی در جایگاه نسبی (P^{2+5}) مستقر می‌گردند. نگاشت تنها عنصر اصلی نیز به همان ترتیب مثال (۴) صورت می‌گیرد.

ML:

P^1	P^1	P^2	P^{2+1}	P^{2+2}	P^{2+3}	P^{2+4}	P^{2+5}
عنصر زبانی و نقش	(Rπ)ی (A)خانه	(Aπ) (AΣ)دوست‌داشتنی	(Fπ) (FΣ) نُقلی	(Pπ) (PΣ)فیروزه‌ای	(fπ) (CΣ)سقف‌شیروانی	(xπ) (fσ)آجُری	(xσ)بوم‌گردی
ترتیب ورود	13 1	5 2	6 3	7 4	8 9	10 11	12

۵. نتیجه

هدف از انجام پژوهش حاضر به‌کارگیری دستور گفتمانی‌نقشی در تعیین ترتیب قرارگیری و نحوهٔ آرایش انواع صفات در جمله در زبان فارسی بود. با توجه به اصول د.گ.ن.، ارائهٔ الگویی در چینش انواع صفت‌ها در جمله در زبان فارسی که ظاهراً در آن ترتیب صفات از قاعدهٔ خاصی پیروی نمی‌کند، نیز هدف دیگر انجام پژوهش حاضر بود. به این منظور در ابتدا نمایی کلی از این دستور ارائه و سطوح سلسله‌مراتبی تولید گفتار و لایه‌های درونی آنها معرفی گردیدند. سپس نحوهٔ نگاشت عناصر زبانی صفتی در زبان فارسی، در قالب‌های ساختواژی-نحوی در چهار جایگاه مطلق ابتدایی، ثانویه، میانی و پایانی و بی‌نهایت جایگاه نسبی این دستور به جهت تعیین ترتیب قرارگیری صفت‌ها توضیح داده شد و بیان گردید که در این روش تعیین ترتیب سازه‌ای، جایگاه هیچ عنصری از قبل تعیین‌شده نیست، بلکه بر اساس نیت ارتباطی سخنگو و بافتی که در آن تولید می‌گردند، جایگاه‌های متفاوتی را می‌توانند در جمله به خود اختصاص دهند. نتایج حاکی است با عنایت به لایه‌های سلسله‌مراتبی سطوح د.گ.ن.، روش پویای اصول دستور گفتمانی‌نقشی در تعیین ترتیب قرارگیری انواع صفت‌ها در زبان فارسی، روشی مناسب به شمار می‌رود و می‌تواند الگویی مناسبی در چینش انواع صفات در جمله در زبان فارسی ارائه دهد. از

طرف دیگر، نتایج حاصل از بررسی ترتیب صفات در زبان فارسی نشان دادند که با عنایت به اینکه هر نوع صفت در لایهٔ مختص خود در د.گ.ن. تولید می‌گردد، لذا در زبان فارسی نیز دارای الگویی در ترتیب قرارگیری عناصر صفتی است. بررسی نمونه‌ها در این پژوهش نشان داد که اگرچه زبان فارسی دارای آزادی سازه‌ای است و به نظر ترتیب خاصی را برای قرارگیری صفات در جمله قائل نیست، اما با توجه به تولید سازه‌ها در لایه‌های سلسله‌مراتبی سطوح د.گ.ن. و اینکه با توجه به اصول د.گ.ن. هریک از صفت‌ها با توجه به نوع توصیف‌گری، در لایهٔ خاصی از سطوح د.گ.ن. تولید می‌گردند، لذا الگوی ترتیب قرارگیری صفت‌ها در جمله بر اساس سازوکارهای این دستور به ترتیبی که در بخش تحلیل داده‌ها ارائه گردید، برای زبان فارسی پیشنهاد می‌گردد.

پی‌نوشت‌ها

۱.صورت مخفف «دستور گفتمانی‌نقشی» است که به تبعیت از صورت مخفف انگلیسی FDG، به جهت محدودیت حجم مقاله به کار رفته است.

۲..نکته این‌که چون عناصر واژگانی از جمله افعال کنشی در سطح بازنمودی وارد قاب زبانی می‌شوند، در سطح بینافردی با علامت نمایش می‌یابند.

۳. از این پس در این پژوهش از علامت • به‌عنوان رزرو مکان برای وندها، واژگان دستوری و نقش‌نماها نظیر نقش‌نمای اضافه «ی» که مرحله‌ی تولید اولیه‌ی آنها در سطح بینافردی و تولید نهایی آنها به هنگام نگاشت بر روی قالب‌های ساختواژی-نحوی در سطح ساختواژی-نحوی صورت می‌گیرد، استفاده خواهد شد.

منابع

دبیرمقدم، محمد (۱۳۹۲). رده‌شناسی زبان‌های ایرانی، تهران، سمت.

راسخ‌مهند، محمد (۱۳۸۹). واژه‌بست‌های فارسی در کنار فعل. پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۲ (۲)، ۷۵-۸۵.

سعادتی، علی (۱۳۹۶)، تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای ترتیب اجزای کلام در بیان صفات در زبان‌های روسی و فارسی، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشکدهٔ علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

شریفی، شهلا (۱۳۸۳). بررسی آرایش واژه‌ها در زبان فارسی معاصر بر اساس ملاحظات رده‌شناختی. رساله دکتری. دانشگاه فردوسی مشهد.

طاهری، محسن (۱۴۰۰)، بررسی فرآیند مبتداسازی و تبیین ترتیب سازه‌ای جملات حاوی عناصر مبتداسازی‌شده در زبان فارسی بر پایهٔ دستور گفتمانی‌نقشی، رسالهٔ دکتری زبان‌شناسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، دانشگاه فردوسی مشهد.

طاهری، محسن؛ علیزاده، علی؛ مولایی کوهبنانی، حامد (۱۴۰۰)، بررسی مبتداسازی ضمیرگذار ساخت ملکی و مفعول متممی زبان فارسی بر پایهٔ دستور گفتمانی‌نقشی، مجلهٔ زبان فارسی و گویش‌های ایرانی، شمارهٔ ۱۲، صص ۱۳۱-۱۶۰.

مولایی کوهبنانی، حامد (۱۳۹۶)، بررسی ترتیب سازه‌ای جمله و تبیین فرآیند خروج در زبان فارسی بر پایهٔ دستور گفتمانی‌نقشی، رسالهٔ دکتری زبان‌شناسی، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، دانشگاه فردوسی مشهد.

مولایی کوهبنانی، حامد؛ علیزاده، علی؛ شریفی، شهلا (۱۳۹۹)، تبیین پردازشی فرآیند خروج بند موصولی بر پایهٔ دستور گفتمانی‌نقشی، نشریهٔ پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی، شمارهٔ ۲۰، صص ۳۱۱-۳۳۰.

Butler, Ch.,2003, Structure And Function: A Guide to Three Major Structural- Functional. Amsterdam &Philadelphia PA: Benjamins.

Comrie, B.,1989, Language Universal & Linguistic Typology (2nd ed). Chicago. The University of Chicago Press.

Croft, W.,2001, Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective. Oxford: Oxford University Press.

Croft, W.,2003, Typology And Universals. Cambridge: Cambridge University Press.

Dabirmoghadam, M., 2013, A Taxonomy of Iranian Languages, Tehran, Semat.[In Persian].

Dik, B., & Siewierska, A.,2007, The implementation of grammatical functions in Functional Discourse Grammar. Journal of Alfa, São Paulo, 51 (2). 269-292.

Dik, S. C.,1997, The Theory Of Functinal Grammar: Questions Of Contrast & Context. Advances In Functional Grammar. Foris, 297-223.

Fanselow, G., DamirĆavar., 2002, “Distributed deletion”. Theoretical Approaches to Universals (LinguistikAktuell/Linguistics Today 49), 65-107. Amsterdam: John Benjamins.

Givón, T.,1984, Syntax: a Functional-Typological Introduction. Volume I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Givón. T.,1978, Definiteness And Referentiality. Universal Of Human Language, 291-331.

Greenberg, H.,1963, Some Universals Of Grammar With Particular Reference To The Order Of Meaningful Elements, In Universals Of Grammar, Joseph H. Greenberg (ed.), 73: 113.

Greenberg, H.,1963, Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. Universals of Human Language. 73-113.

Hengeveld, K. & Mackenzie, L.,2008,Functional Discourse Grammar: A Typologically-Based Theory Of Language Structure. Oxford: Oxford University Press.

Hengeveld, K. (2013). A New Approach to Clausal Constituent Order. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hengeveld, K., & Mackenzie, L.,2005, Dynamic Expression In Functional Discourse Grammar. Mouton de Gruyter, 53-86.

Hengeveld, K., & Mackenzie, L.,2005, Interpersonal Functions, Representational categories, & Syntactic Templates In Functional Discourse Grammar. Amsterdam: Benjamins.

Hengeveld, K., & Mackenzie, L.,2008, Functional Discourse Grammar: A Typologically-Based Theory of Language Structure. Oxford: Oxford University Press.

Hengeveld, K.,2013, A New Approach To Clausal Constituent Order. In Casebook In Functional Discourse Grammar. Edited by J. L. Mackenzie Hella Olberts.

Keizer, E.,2015, A Functional Discourse Grammar For English. first edition, Oxford Press.

Keizer, E.,2015, A Functional Discourse Grammar for English. Oxford: Oxford University Press.

Lambrecht, K.,1994, Information Structure & Sentence Form: Topic, Focus, & the Mental Representations of Discourse Referents. Cambridge: Cambridge University Press.

Lambrecht, K.,2001, Language Typology & Language Universals. An International Handbook. Vol. 2. Berlin: de Gruyter. 1050-1078.

Mackenzie, L. & Olbertz, H.,2013, Casebook in Functional Discourse Grammar. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Molaei Kohbanani , H., 2017, An Investigation of Sentence Structural Order and the Explanation of the Process of Extraction in Persian Based on Role and Reference Grammar, Doctoral Dissertation in Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, Dr. Ali Shariati, Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian].

Molaei Kohbanani, H., Alizadeh, A., Sharifi, S., 2020, A Processing Explanation of the Extraction Process of Relative Clauses Based on Role and Reference Grammar, Journal of Comparative Linguistic Research, Issue 20, pp. 311-330. [In Persian].

Nespor, M. and I. Vogel,1986, Prosodic Phonology. Dordrecht: Foris.

Nespor, M., & Vogel, I.,1986, Prosodic Phonology. Dordrecht: Foris Publications.

Núia, A., Keizer, E., & Payrato, L.,2014, The interaction between context and grammar in Functional Discourse Grammar. Pragmatics. 185-201.

Prince, E.,1998, “On the Limits of Syntax, with Reference to Topicalization & Left-Dislocation”. Cullicover, P., McNally, L. (Eds.), Syntax & Semantics, (29), 281–302.

Rasekh-Mohand, M., 2010,Persian Word Combinations Alongside the Verb. Linguistic Research, 2(2), 75-85. [In Persian].

Sa'adati, A., 2017, A Comparative Analysis of the Order of Elements in Adjective Phrases in Russian and Persian, Master's Thesis, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University. [In Persian].

Schiffrin, D., Tannen, D., Hamilton, H. E.,2008, The Handbook of Discourse Analysis. John Wiley & Sons.

Sharifi, S., 2004,A Study of Word Arrangement in Contemporary Persian Based on Taxonomic Considerations. Doctoral Dissertation, Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian].

Taheri, M., 2021, An Examination of the Process of Subject Formation and the Explanation of Structural Sentence Order Containing Subject-Formed Elements in Persian Based on Role and Reference Grammar, Doctoral Dissertation in Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, Dr. Ali Shariati, Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian].

Taheri,M., Alizadeh, A., Molaei Kohbanani, H., 2021, An Analysis of Subject Formation of Possessive Pronouns and Complement Objects in Persian Based on Role and Reference Grammar, Journal of Persian Language and Iranian Dialects, Issue 12, pp. 131-160. [In Persian].

University of Tehran Press

Journal of Language Research

Online ISSN: 2676-3362

https://jolr.ut.ac.ir

The Effect of Phonetic Levels of Arabic Language in Learning Arabic Listening and Speaking Skills of Non-Arabic Speaking Iranians

Mohammad Mahdi Gholami[1], **Ali Zeighami** ✉[2], **Sayed Reza -Mirahmadi**[3]

1.Department of Arabic Language and Literature, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: mmahdigholami@semnan.ac.ir

2. Corresponding Author: Department of Arabic Language and Literature, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: zeighami@semnan.ac.ir

3.Department of Arabic Language and Literature, Semnan University, Semnan, Iran. E-mail: rmirahmadi@semnan.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
3, August, 2024

In Revised Form:
2, November, 2024

Accepted:
10, November, 2024

Published Online:
19, January, 2025

Keywords: Phonetic interference, listening and speaking skills, phonetic errors, confrontational analysis

Abstract

Persian and Arabic languages have had phonetic, grammatical, and lexical influences on each other in terms of vocabulary exchange, and they have similarities and differences in terms of phonetic system; Arabic is today considered one of the six official languages of the United Nations and the first language of the Islamic world that learners from different countries, especially Iran, attempt to learn. Arabic learners make numerous phonetic errors at different stages of learning Arabic as a foreign language. Since the phonetic system of the learners' native language is imprinted in their minds by default, it is a natural phenomenon for a non-native learner to make errors during the learning of the next language. At the phonetic level of the Arabic language, there are sounds that differ in pronunciation and pronunciation from their corresponding sounds in Persian; Among the Arabic letters " Θ ،ħ ،ð ،sˤ ،dˤ ،tˤ ، ðˤ ،ʕ ،ɣ ،w" which, due to their absence in Persian, have become the closest equivalent sounds in the Persian phonetic system. Therefore, Persian-speaking Arabic learners do not have sufficient skills in the field of listening and speaking as language output, but due to the lack of comparative analysis between the different levels of Arabic and Persian, they usually experience doubts, fear, and ultimately despair of learning this language when using Arabic. The results of the study in the present study indicate that the learner who is learning a foreign language, due to his adherence to his mother tongue, unconsciously tries to maintain the structure of the previous language and shows resistance to new findings, which are the phonetic system of the language. The purpose of this research is: First, to define and elaborate on the contrastive analysis, then to explain the phonetic system of Persian and Arabic, then to explain the types of interference, and finally to provide solutions and strategies to prevent interference. Based on the contrastive analysis at the phonetic level, we concluded that after describing and then comparing and contrasting the two languages, as well as the hierarchy of difficulties in pronouncing sounds, the sounds at level four (extreme distinction) create the greatest difficulty in teaching Arabic sounds to Persian speakers, because at this level, a completely new item that has no similar item in the mother tongue must be learned; therefore, our greatest focus in learning the phonetic system of the target language should be on these sounds.

Cite this The Author(s): Gholami, M. M., Zeighami, A., Mirahmadi, S. R.,(2024-2025): The Effect of Phonetic Levels of Arabic Language in Learning Arabic Listening and Speaking Skills of Non-Arabic Speaking Iranians; Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter - (211-239)-
DOI: 10.22059/jolr.2024.380345.666892.

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

Today, language education is of special importance, and with the increase of mutual needs, the progress of science, as well as various exchanges in all areas, especially language and culture between communities, the need for correct and suitable education with the structure of the target language is felt more and more; Therefore, paying attention to teaching second language to Iranian students is of special importance. One of the problems that occurs when learning a new language is the phonetic interference of a learner who is trying to learn a second language. Due to his adherence to his mother tongue, he unconsciously tries to maintain the structure of the previous language and against the new findings that is the phonetic system of the language. , shows resistance. Therefore, Arabic learners of Persian language do not have sufficient skills in the field of listening and speaking as language output, but due to the lack of comparative analysis between different levels of Arabic and Persian language, they often have doubts in using all sub-levels of Arabic language in different phonetic levels when using Arabic language. And doubt, fear and sometimes despair of learning this language.

It is worth mentioning that what will be investigated here is only the effect of phonetic levels of the Arabic language in learning listening and speaking skills. The lexical influence of the two languages has led to a very limited phonetic influence and various Arabic sounds that do not exist in Persian, i.e. "" Θ، ħ، ð، sˤ، dˤ، tˤ، ðˤ، ʕ، ɣ، w " only in writing and not in speech have entered Farsi, currently, this significant difference has caused a phonetic disorder between the two languages, Arabic and Persian. Therefore, we are trying to investigate a new method called "confrontational analysis and analysis" that prevents phonetic interference between Arabic and Persian languages.

2. Literature Review

In this research, we use confrontational analysis to analyze the data related to the interference of Arabic and Persian phonetic systems.

In the second half of the 20th century, scientists sought to provide an effective teaching method for foreign languages, with the help of which today's languages can be taught better and in less time; A method that, in addition to reading and writing, also strengthens the speaking and listening abilities of language learners.

3. Materials and Methods

In this article, an attempt has been made to investigate the effect of phonetic levels of the Arabic language on learning listening and speaking skills using descriptive-analytical and survey methods. The statistical sample of the research consists of the second semester students of Semnan and Tehran universities, and the tools used in this research are observation, interview and test, and observation and interview were used to collect data related to phonetic influence. . Arabic language levels in learning listening and speaking skills. Persian language students have been used.

4. Discussions and conclusion

The present research examines the role of phonetic interference and its effect on the occurrence of such errors by referring to some common errors of Persian-language Arabic students. The purpose of the research is to investigate and identify the phonetic errors of the Persian-speaking Arabic students. The statistical population of this research consists of 44 second-year students equally from Semnan and Tehran universities, and 12 questions were given to both groups through a test, and using the chi-square test, the correct number and errors of each of these 12 The question was compared in two groups of Semnan and Tehran.

The results of the research show that since the learner is trying to learn a second language, due to sticking to his mother tongue unconsciously, he tries to maintain the structure of the previous language and shows resistance to the new findings of the phonetic system of the language. Based on the comparative analysis at the phonetic level, we came to the conclusion that after describing and then comparing and confronting the two languages, as well as the hierarchy of difficulties in pronouncing the sounds, the sounds that are at level four (extreme differentiation) are the most difficult in teaching Arabic sounds to Persian speakers. creates, because at this level a completely new case must be learned that has no similar case in the native language; Therefore, our greatest focus in learning the phonetic system of the target language should be on these sounds.

پژوهش‌های زبانی
شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲
https://jolr.ut.ac.ir/
دانشگاه تهران

تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری عربیِ ایرانیان غیر عرب‌زبان

محمدمهدی غلامی [۱]، علی ضیغمی [۲] ✉، سید رضا میراحمدی [۳]

۱. گروه زبان و ادبیات عربی دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه سمنان، سمنان ایران. رایانامه: mmahdigholami@semnan.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، گروه زبان و ادبیات عربی دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه سمنان، سمنان ایران. رایانامه: zeighami@semnan.ac.ir

۳. گروه زبان و ادبیات عربی دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه سمنان، سمنان ایران. رایانامه: rmirahmadi@semnan.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۳/۰۵/۱۳

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۸/۱۲

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۸/۲۰

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱۰/۳۰

واژه‌های کلیدی:
تداخل آوایی، مهارت شنیداری و گفتاری، خطاهای آوایی، تجزیه‌وتحلیل مقابله‌ای.

چکیده

زبان‌های فارسی و عربی در زمینه دادوستد واژگان بر یکدیگر تأثیراتی آوایی، دستوری و واژگانی داشته‌اند و به لحاظ نظام آوایی با هم شباهت‌ها و تفاوت‌هایی دارند؛ زبان عربی امروزه به‌عنوان یکی از شش زبان رسمی سازمان ملـل و نخسـتین زبان جهان اسلام مطرح است که زبان‌آموزانی از کشورهای مختلف و به‌ویژه ایران، اقدام به یادگیری این زبان مـی‌کننـد. عربی آموزان در مراحل مختلف یادگیری زبان عربی به‌عنوان زبان خـارجی، دچـار خطاهـای آوایـی متعـددی مـی‌شـوند. ازآنجایی‌که نظام آوایی زبان مادریِ زبان‌آموزان به‌صورت پیش‌فرض در ذهن آنان نقش بسته است، بنابراین بروز خطـا در طول یادگیری زبان بعدی از سوی زبان‌آموز غیربومی پدیده‌ای طبیعی است. در سطح آوایی زبان عربی، آواهایی وجود دارد که از لحاظ تلفّظ و نحوهٔ ادا با آواهای متناظر آن در زبان فارسی تفاوت دارد؛ از جمله حـروف عربـی «ث، ح، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، و» که به دلیل نبود در زبان فارسی به نزدیک‌ترین آوای نظیر خود در نظام آوایی زبان فارسی تبدیل شده‌اند. ازاین‌رو عربی‌آموزانِ فارسی‌زبان، در زمینهٔ شنیداری و گفتاری به‌عنوان برون‌داد زبان مهارت کافی را ندارند، بلکه به سبب نبود تجزیه‌وتحلیل مقابله‌ای بین سطوح مختلف زبان عربی و فارسی، معمولاً به هنگام کاربرد زبان عربی، در به‌کـارگیری تمام زیروبم‌های زبان عربی در سطح آوایی دچار شک و تردید، ترس و درنهایت یأس از فراگیری این زبان می‌شوند. نتایج بررسی در پژوهش حاضر نشان‌دهنده آن است که زبان‌آموز در حال یادگیری زبان خارجی، به دلیل پایبندی به زبان مادری خود ناخودآگاه، تلاش برای حفظ ساختار زبان قبلی دارد و در برابر یافته‌های جدید که نظام آوایـی زبـان اسـت، مقاومـت نشان می‌دهد. هدف این پژوهش آن است: نخست به تعریف و تفصیل تحلیل مقابله‌ای و سپس بـه توضـیح نظـام آوایـی زبان فارسی و عربی و سپس به توضیح انواع تداخل و در نهایت راه‌حل‌ها و راهکارهایی برای جلوگیری از تداخل ارائه دهد. بر اساس تجزیه‌وتحلیل تقابلی در سطح آوایی به این نتیجه رسیدیم که پس از توصیف و سپس مقایسه و مقابله دو زبان و همچنین سلسه‌مراتب دشواری‌های تلفظ آواها، آواهایی که در سطح چهار (تمایز افراطی) قرار دارد، بیشترین دشواری را در آموزش آواهای زبان عربی به فارسی‌زبانان ایجاد می‌کند، چراکه در این سطح باید یک مورد کاملاً جدید که هیچ‌گونه مورد مشابهی در زبان مادری ندارد، آموخته شود؛ بنابراین، بیشترین تمرکز ما در امر یادگیری نظام آوایی زبان مقصد، باید بر این آواها باشد.

استناد: غلامی، محمدمهدی؛ ضیغمی، علی؛ میراحمدی، سید رضا؛ (۱۴۰۳): تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری عربیِ ایرانیان غیر عرب‌زبان، پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۲۳۷-۲۱۱).
DOI: 10.22059/jolr.2024.380345.666892

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

امروزه آموزش زبان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و با افزایش نیازهای متقابل، پیشرفت علم و همچنین مبادلات گوناگون در تمامی حوزه‌ها، به‌خصوص زبان و فرهنگ بین جوامع نیاز به آموزش صحیح و مناسب با ساختار زبان مقصد بیش‌ازپیش احساس می‌شود؛ بنابراین، اهتمام به آموزش زبان دوم به دانشجویان ایرانی، دارای اهمیت ویژه‌ای است. یکی از مشکلاتی که هنگام یادگیری زبان جدید رخ می‌دهد، تداخل آوایی زبان‌آموزی است که برای یادگیری زبان دوم تلاش می‌کند، وی به دلیل پایبندی به زبان مادری خود، ناخودآگاه تلاش برای حفظ ساختار زبان قبلی دارد و در برابر یافته‌های جدید که نظام آوایی زبان است، مقاومت نشان می‌دهد. ازاین‌رو عربی آموزان فارسی‌زبان، در زمینه شنیداری و گفتاری به‌عنوان برون‌داد زبان مهارت کافی را ندارند، بلکه به سبب نبود تجزیه‌وتحلیل مقابله‌ای بین سطوح مختلف زبان عربی و فارسی، اغلب به هنگام کاربرد زبان عربی، در به‌کارگیری تمام زیروبم‌های زبان عربی در سطوح مختلف آوایی دچار شک و تردید، ترس و بعضاً یأس از فراگیری این زبان می‌شوند.

شایان‌ذکر است آنچه در اینجا بررسی خواهد شد، تنها تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری است. تأثیر واژگانی دو زبان، به تأثیر آوایی بسیار محدودی منجر شده و واج‌های عربی «ث، ح، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، و» که در فارسی وجود ندارد، تنها در نوشتار و نه در گفتار به فارسی وارد شده‌اند، در حال حاضر، این اختلاف چشمگیر، باعث به‌وجودآمدن اختلال آوایی بین دو زبان عربی و فارسی شده است. ازاین‌رو درصدد بررسی روش جدیدی با عنوان «تجزیه‌وتحلیل مقابله‌ای»[1] هستیم که از تداخل آوایی بین دو زبان عربی و فارسی جلوگیری کند. پژوهش حاضر با اشاره به برخی از خطاهای رایج دانشجویان عربی آموز فارسی‌زبان، نقش تداخل آوایی و تأثیر آن، در بروز این‌گونه خطاها را بررسی می‌کند. هدف از انجام این پژوهش، بررسی و شناسایی خطاهای آوایی دانشجویان عربی‌آموز فارسی‌زبان است. جامعه آماری این پژوهش را ۴۴ دانشجوی نیمسال دوم به طور مساوی از دانشگاه‌های سمنان و تهران تشکیل می‌دهد و ۱۲ سؤال از طریق آزمون در اختیار هر دو گروه قرار داده شد و با استفاده از آزمون *کای اسکوئر*[2]، تعداد درست و خطاهای هر یک از این ۱۲ سؤال در دو گروه سمنان و تهران مورد مقایسه قرار گرفت. شایان ذکر است که در تحلیل دادهای پژوهش، تمرکز ما بر مهارت شنیداری به دلیل اهمیت ویژه آن در بررسی آوایی بوده است و به جهت محدودیت این جستار، مهارت گفتاری صرفاً از دید تولید آوا در بررسی آوایی مورد پژوهش قرار گرفته است و بررسی مجزای آن به پژوهش‌های بعدی موکول می‌گردد.

1. Contrastive analysis.
2 . Chi-squared test.

۱-۱. روش پژوهش

در این مقاله تلاش کرده‌ایم با استفاده از روش توصیفی – تحلیلی و روش پیمایشی به بررسی تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری بپردازیم. نمونه آماری پژوهش را دانشجویان نیمسال دوم در دانشگاه‌های سمنان و تهران تشکیل می‌دهند، ابزارهای مورداستفاده در پژوهش حاضر برای گردآوری مطالب، مشاهده، مصاحبه و آزمون است که مشاهده و مصاحبه به‌منظور گردآوری داده‌های مربوط به تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری دانشجویان فارسی‌زبان به‌کارگرفته‌شده است.

۱-۲. سؤالات پژوهش

۱. تداخل آوایی در یادگیری مهارت شنیداری زبان عربی برای فارسی‌زبانان بیشتر در کدام آواها و سطوح آوایی رخ می‌دهد؟

۲. مهم‌ترین شاخصه‌های تداخل نظام آوایی در زبان عربی و فارسی چیست؟

۲. پیشینهٔ پژوهش و چارچوب نظری

در بررسی انجام‌گرفته در سامانه‌های مختلف از جمله ایرانداک، نورمگز، پرتال جامع علوم،SID، پژوهش مستقلی که به طور مشخص مسئله ما در آن پرداخته شده باشد، نیافتیم؛ اما در رابطه با تداخل بین فارسی و عربی پژوهش‌هایی در مجلات مختلف علمی موجود است؛

مقالهٔ «*تأثیر تداخل زبان مادری در آموزش زبان دوم*» تألیف رزیتا عیلانی (۱۳۸۰). در این مقاله بیشتر به کلیاتی درباره تداخل و تأثیر آن در آموزش و یادگیری زبان دوم پرداخته است. نتایج مقالات نشان‌دهنده این است که یکی از پدیده‌های زبان‌شناختی که توجه خاصی را از سوی متخصصان زبان ایجاب می‌کند، تداخل زبان مادری در زبان دوم است. جلوگیری از تأثیر زبان مادری بر زبان دوم، غیرممکن است، زیرا زبان مادری در آموزش زبان خارجی همیشه آشکارا یا پنهان ظاهر می‌شود.

مقالهٔ دیگری تحت عنوان «*تداخل و تأثیر آن در نگارش عربی دانشجویان فارسی‌زبان*» تألیف مشترک نرگس گنجی و مریم جلائی پیکانی (۱۳۹۱). در این مقاله ابتدا تداخل را شرح داده و سپس تأثیر تداخل منفی زبان فارسی در نگارش دانشجویان رشتهٔ زبان و ادبیات عربی بررسی شده است. نتایج پژوهش نشان‌دهنده این است که تداخل زبان فارسی یکی از مهم‌ترین خاستگاه‌های خطاهای نگارشی دانشجویان این رشته و ترجمه کلمه به کلمه از مؤثرترین عوامل بروز آن است.

مقالهٔ «*نقش تداخل در پیدایش خطاهای نحوی در نگارش فارسی‌آموزان عرب‌زبان*» تألیف مشترک رضوان متولیان نائینی و عباس استوار ابرقویی (۱۳۹۲). این مقاله ابتدا تداخل را از حیث نظری و زبان‌شناسی بررسی کرده، سپس جنبه‌های تداخلی موجود بین دو زبان و در ادامه تأثیر تداخل در خطاهای دستوری زبان‌آموزان را ارزیابی کرده است. نتایج پژوهش نشان‌دهنده آن

است که بررسی خطاها یکی از عوامل مؤثر در یادگیری زبان دوم است؛ لذا، در تحلیلی که از انواع خطاها داشته و با اتکا به نتایج حاصل، راهکارهایی در امر آموزش برای معلمان، برنامه‌ریزان آموزشی و فراگیران ارائه داده و اعلام کرده توصیف خطاهای تداخلی در جهت‌دهی آموزشی به معلم کمک می‌کند.

مقالهٔ «*تداخل زبانی و دگرگونی معنایی وام‌واژه‌های عربی و جنبه‌های تأثیر آن بر ترجمه از عربی*» تألیف مشترک علیرضا نظری و زهره اسدالله‌پور عراقی (۱۳۹۴). در این مقاله با ارائه دسته‌بندی جدید و کلی واژگان دخیل عربی، جنبه‌های اثرگذار هر دسته، در ترجمه را مشخص نموده است و نشان داده که ترجمه از عربی با وجود واژگان دخیل فراوان، گرچه از سویی ممکن است یاریگر باشد، اما باتوجه‌به تحولات معنایی، بسیاری از این واژگان و تفاوت کاربردی و با تفاوت ابعاد نشان‌داری دسته دیگر، می‌تواند باعث کج‌روی در معادل‌یابی شود. ابتدا تداخل را شرح داده و سپس با استخراج وام واژه‌ها، تحولات معنایی آن‌ها را بررسی کرده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در سطح آوایی برخی واج‌های عربی، به دلیل نبود در فارسی و برخی به دلیل تولید دوگانه‌ای که در عربی دارد به نزدیک‌ترین واج نظیر خود از نظر مکان تولید در نظام واجی زبان فارسی تبدیل شده است. در سطح معنی با اینکه وام واژه عیناً وارد زبان فارسی شده، معنایی غیر از آنچه در زبان عربی داشته به خود گرفته است و بر مفهوم دیگری دلالت دارد.

مقاله دیگری نیز در این زمینه، تحت عنوان «*تأثیر تداخل زبانی مثبت در یادگیری زبان عربی*» تألیف مشترک مصطفی رسولی‌نژاد، سید رضا میراحمدی و حبیب کشاورز (۱۴۰۰). در این مقاله با تبیین تداخل مثبت زبانی، به استخراج تشابهات موجود در واج، واژگان و دستور دو زبان و مقایسه آنها پرداخته است که پژوهشی نو در این زمینه است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که بسیاری از واژگان عربی در فارسی دچار تغییر یا تحول معنایی نشده و معنایی یکسان در دو زبان دارند. این عدم تغییروتحول معنایی باعث یادگیری آسان‌تر برخی واژگان دخیل خواهد شد. از طرفی برخی تشابهات دستوری در دو زبان وجود دارد که با بهره‌گیری اساتید و مدرسان زبان عربی از این تداخلات دستوری مشابه و موجود بین دو زبان، فرایند آموزش تسهیل می‌شود.

مقاله دیگری تحت عنوان «*واکاوی روش آموزشی فعالیت ـ محور (TBLT) در فرایند یاددهی و یادگیری نظام آوایی زبان عربی*» تألیف مشترک سعد الله همایونی و مریم فولادی (۱۴۰۱). در این مقاله اصول رویکرد آموزشی فعالیت–محور در آموزش نظام آوایی زبان عربی را به مداقّه بگذارد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد یادگیری نظام آوایی زبان عربی به‌عنوان پایه و اساس تعامل با اهل زبان، نیازمند روش آموزشی ارتباطی است، چراکه خاصیت نظام آوایی در زبان عربی، به‌گونه‌ای است که نخست، هر دو سطح زنجیری و زبر زنجیری کارکرد معنایی دارند و نیازمند آموزش هستند و دیگر، آموزش این سطوح در قالب کلمات و جملات منفرد و در خلأ نمی‌تواند

پاسخگوی نیاز ارتباطی زبان‌آموز باشد. استفاده از این روش آموزشی می‌تواند یک روش کاربردی و مؤثر در یاددهی و یادگیری نظام آوایی زبان عربی باشد.

بنابراین با بررسی سایر پژوهش‌های مرتبط در این حوزه تا حد اطلاع پژوهشگران، پژوهشی یافت نشد که دقیقاً به بررسی تأثیر سطوح آوایی زبان عربی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری عربیِ ایرانیان غیر عرب‌زبان پرداخته باشد و از این رو، پژوهش حاضر دارای نوآوری است.

۳. تحلیل مقابله‌ای

در این پژوهش ما با استفاده از تحلیل مقابله‌ای به تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط تداخل نظام آوایی عربی و فارسی می‌پردازیم. در نیمه دوم قرن بیستم، دانشمندان در پی ارائه یک روش آموزش مؤثر برای زبان‌های خارجی بودند که به کمک آن بتوان زبان‌های امروزی را بهتر و در مدت‌زمان کمتری آموزش داد؛ روشی که علاوه بر خواندن و نوشتن، قابلیت‌های گفتاری و شنیداری زبان‌آموزان را نیز تقویت کند. برای نیل به این هدف روش‌های آموزشی متنوعی پیشنهاد شد، در این میان یک گرایش جدید از زبان‌شناسی مقابله‌ای یعنی تجزیه و تحلیل مقابله‌ای نیز پا به عرصه وجود گذاشت. از جمله بنیان‌گذران این شاخه از زبان‌شناسی مقابله‌ای فریز[1] و لادو[2] بودند (البرزی، رئیسی، ۱۳۸۸: ۱۶).

لادو می‌گوید: مهم‌ترین مانع یادگیری زبان دوم، تداخل زبان اول با زبان دوم است. در واقع تفاوت مقوله‌های زبان اول و زبان دوم، باعث ایجاد تداخل می‌گردد. هرچه تفاوت بین مقوله زبان اول و دوم بیشتر باشد، یادگیری آنها برای زبان‌آموز دشوارتر خواهد بود. بر اساس نظر لادو اگر این تداخل برداشته شود، زبان‌آموز هیچ مشکلی برای یادگیری یک‌زبان نخواهد داشت. او بر این عقیده بود که می‌توان با یافتن تفاوت‌های بین دو زبان، حوزه‌های مشکل‌زا را پیش‌بینی کرد (لادو،۱۹۵۷).

اما اُلر[3] و ضیاء حسینی به‌اتفاق هم در آزمایشی به این نتیجه رسیدند که وقتی زبان اول و دوم یکسان یا کاملاً متفاوت هستند، تداخل زبان اول با زبان دوم صورت نمی‌گیرد؛ بنابر این نظریه، بیشتر تداخل‌ها به سبب مشابهت عناصر از جمله نظام آوایی دو زبان رخ می‌دهد و این کاملاً درست نیست که بگوییم هرچه دو زبان متفاوت‌تر باشد، یادگیری آنها مشکل‌تر است؛ بنابراین می‌توان گفت یادگیری آواها، هنگامی که آواهای زبان دوم بیشتر شبیه مقوله‌های زبان اول باشند، تداخل بیشتری روی می‌دهد (اُلر، ضیاء حسینی،۱۹۷۰).

1. freez
2. Lado
3. Oller

تحلیل مقابله‌ای با کشف شباهت‌ها و تفاوت‌های سطح آوایی بین دو زبان عربی و فارسی به پیش‌بینی خطاهای احتمالی در یادگیری زبان خارجی و تجزیه وتحلیل این خطاها می‌پردازد. دستاورد بزرگ این کار موجب جداسازی خطا و اشتباه می‌شود که اولی نظام‌مند و ناشی از ناآگاهی و یا کمبود آگاهی نسبت به زبان خارجی و آوای آن است که اغلب از سوی زبان‌آموز رخ می‌دهد و دومی تصادفی و ناشی از خطاهای فردی است که معمولاً به خود اهل زبان مربوط است (الجمیلی،۲۰۰۴: ۱۰). با توجه به این تعریف، می‌توان چنین نتیجه گرفت که مقایسه زبان‌ها در تحلیل مقابله‌ای، به منظور دستیابی به اهدافی مانند کشف ویژگی‌های مشترک و متفاوت دو زبان یا تبیین علت بروز آنها و پیش‌بینی خطاها انجام می‌گیرد.

۴. تحلیل مقابله‌ای در سطح آوایی

عناصر تشکیل‌دهنده در این سطح به دو دسته عمده «عناصر زنجیری» که شامل آواها و «عناصر زیر زنجیری» که شامل تکیه، درنگ و آهنگ است، تقسیم می‌شود. البته در این مقاله، تنها به سطح زنجیری پرداخته می‌شود.

با تحلیل مقابله‌ای سطح زنجیری بر اساس چهارمرحله‌ای که ضیاء حسینی (۱۳۹۲: ۲۵-۲۳) برای بررسی مقابله‌ای برمی‌شمارد به این پژوهش اقدام می‌کنیم؛ این مراحل عبارت است از:

۱. انتخاب: انتخاب سطح آوایی در میان انواع عناصر زبانی که شامل نظام آوایی عربی و فارسی می‌شود.

۲. توصیف: در این مرحله با استفاده از نظام آوایی، تداخل آوایی دو زبان عربی و فارسی توصیف می‌شود.

۳. مقایسه و مقابله: در این مرحله به منظور کشف شباهت‌ها و تفاوت‌های نظام آوایی در دو زبان بین تداخل آوایی عربی و فارسی، مقایسه و مقابله انجام می‌شود.

۴. پیش‌بینی: بعد از مشخص‌کردن تفاوت‌ها و شباهت‌های بین نظام آوایی در دو زبان به پیش‌بینی مشکلات عربی‌آموزانِ فارسی‌زبان در یادگیری نظام آوایی اقدام می‌شود.

۵. تجزیه وتحلیل مهارت شنیداری و گفتاری در سطح آوایی

یک فارسی‌زبان برای یادگیری زبان عربی در اولین روزها و ماه‌های یادگیری زبان عربی، دو مشکل بزرگ دارد:

۱. هنگام شنیدن، نمی‌تواند برخی آواهای زبان عربی را در زنجیره گفتار از هم تفکیک کند و در نتیجه نمی‌تواند آنها را در یک نظام آوایی قرار دهد؛

۲. هنگام سخن گفتن، نمی‌تواند برخی آواهای عربی را تولید کند. او هنگام شنیدن و حتی سخن گفتن، نظام آوایی زبان مادری خود را معیار قرار می‌دهد و ناخودآگاه آواهای زبان عربی را بر اساس آن می‌شنود و تقلید، تقویت و تلفظ می‌کند و در نتیجه، مرتکب خطا می‌شود. این خطاها با

توجه به توصیف دقیق آواشناسان از آواهای هر زبان، از جمله زبان عربی، قابل پیش‌بینی و پیش‌گیری است (زهرا تهوری و دیگران، ۱۳۹۵: ۵).

آواشناسان، آواهای هر زبان را به دو دسته تقسیم می‌کنند: «هم‌خوان‌ها» و «واکه‌ها». در تولید هم‌خوان‌ها، سه مؤلفهٔ اصلی دخالت دارند: جایگاه تولید؛ شیوه تولید و واک‌داری یا بی‌واکی. در تولید واکه‌ها نیز سه مؤلفه اصلی دخالت دارد: ارتفاع زبان؛ جایگاه زبان و گردی لب‌ها (مدرسی قوامی، ۱۳۹۰: ۴۰). بیشترین خطا و تداخل آوایی عربی آموزان، آنگاه روی می‌دهد که یکی از این شش مؤلفه را به‌درستی رعایت نکنند، رعایت نکردن هر مؤلفه، خطاهای آوایی مشخصی را در پی دارد.

محقّقان و معلمان زبان دوم دریافته‌اند اشتباهاتی که یک فرد در فرایند ساختن یک نظام جدید از زبان مرتکب می‌شود، باید به‌دقت تجزیه‌وتحلیل شود؛ زیرا آنها بعضی از راه‌حل‌های درک فرایند آموختن زبان دوم را در این خطاها جست‌وجو می‌کنند (Brown, 1994:204). در این راستا تجزیه و تحلیل دقیق عناصر آوایی، واژگانی و دستوری زبان دوم و مقایسه آن با زبان مادری زبان‌آموز – به‌ویژه هنگام آموزش زبان عربی به فارسی‌زبانان که با چالش افسارگسیخته تداخل زبانی روبه‌رو هستند– می‌تواند بسیار سودمند واقع شود.

۶. نظام آوایی زبان فارسی و زبان عربی

به منظور بررسی نظام آوایی زبان فارسی و عربی، نخست واکه‌ها و سپس هم‌خوان‌های دو زبان، معرفی و توصیف‌شده و سپس تفاوت آنها بیان می‌گردد. در توصیف نظام آوایی دو زبان، ابتدا باید به تهیه فهرست واج‌های هر زبان پرداخت. براین‌اساس همان‌گونه که بیان شد: هم‌خوان‌ها بر سه معیار محل، شیوه تولید، واک‌داری و بی‌واکی، واکه‌ها نیز بر اساس محل تولید، میزان ارتفاع زبان و حالت لب‌ها توصیف می‌شود. به‌هرحال اگر الگویی برای تجزیه و تحلیل تقابلی زبان در نظر گرفته شود، باید زبان دوم بیش از زبان اول در نظر گرفته شود؛ چون زبان‌آموز درصدد تسلط بر زیر و بم‌های زبان دوم است که به موازات آن، لایه‌های زبان اول وی به منظور تسلط آسان‌تر بر زبان دوم و جلوگیری از تداخل زبانی، مورد مقایسه و سنجش قرار می‌گیرد.

حق‌شناس در تعریف واکه می‌گوید: «اگر واک که به کمک ارتعاش تارآواها در حنجره تولید می‌شود، در گذر خود از اندام‌های گویایی، به چنان مانعی از نوع انسدادی، سایشی، غلتان، کناری و غیره برخورد نکند که در نتیجه آن، آوای تازه‌ای بدان افزوده نشود، آن را واکه می‌گوییم» (حق‌شناس،۱۳۵۶: ۷۳)؛ و در تعریف همخوانی می‌آورد: اگر واک‌های بازدم در گذر خود از اندام‌های گویایی، به چنان مانعی از نوع انسدادی، سایشی، غلتان، کناری و غیره برخورد کنند که در نتیجه آن، آوای تازه‌ای به آن افزوده شود، آن آوا را هم‌خوان می‌گوییم (*همان*).

۶-۱. نظام آوایی زبان فارسی

۶-۱-۱. واکه‌های زبان فارسی

ویژگی‌های زیر را برای نظام واکه‌ای فارسی می‌توان برشمرد:

در زبان فارسی ۶ واکه ساده وجود دارد که می‌توان آنها را بر مبنای محل تولید به دو گروه تقسیم کرد:

۱. **گروه واکه‌های پیشین:** {i:،e, æ} { ـَ، ـِ، ـِی} { برده/bærde/،زرشک/zereʃk/ ،تیر/ti:r/ }

۲. **گروه واکه‌های پسین:** {u:,o, :ɒ} {ـَا ، ـُ، ـُوْ} {تاب /tɒ:b/ ، بُت /bot/ ، نوش/nu:ʃ/}

اما اگر میزان ارتفاع زبان را در تولید واکه‌ها معیار قرار دهیم، واکه‌های فارسی را به دسته می‌توان تقسیم نمود:

۱. **گروه بسته:** { i:،u:} { ـُوْ، ـِی}

۲. **گروه میانی:** {e,o} { ـُ،ـِ}

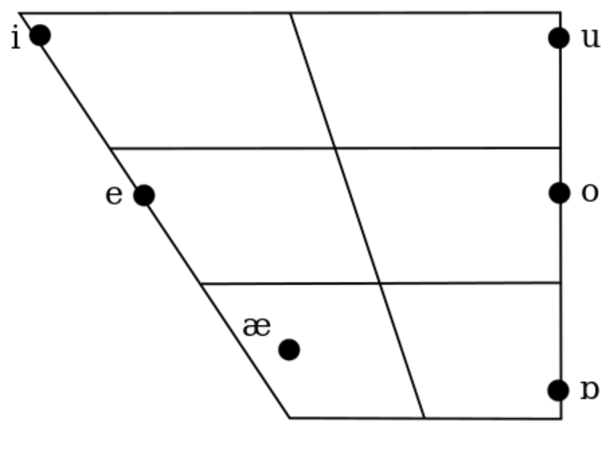
۳. **گروه باز:** {æ,:ɒ} { ـَا ، ـَ}

و اگر شکل لب‌ها را در تولید واکه‌ها معیار قرار دهیم، واکه‌های فارسی را می‌توان به دو گروه تقسیم نمود:

۱. **گروه واکه‌های گرد:** {ɒ:,o,u:} { ـُوْ، ـُ ـَا}

۲. **گروه واکه‌های گسترده:** {e,i, æ} { ـَ ـِی، ـِ}(ثمره،۱۳۷۸: ۶۹).

نظام واکه‌ای زبان فارسی را می‌توان در شکل زیر خلاصه کرد:



(شکل شمارهٔ ۱)

۶-۱-۲. همخوان‌های زبان فارسی

در زبان فارسی ۲۳ همخوان به شرح زیر وجود دارد: (کرد زعفرانلو کامبوزیا، ۱۳۸۵: ۱۶).

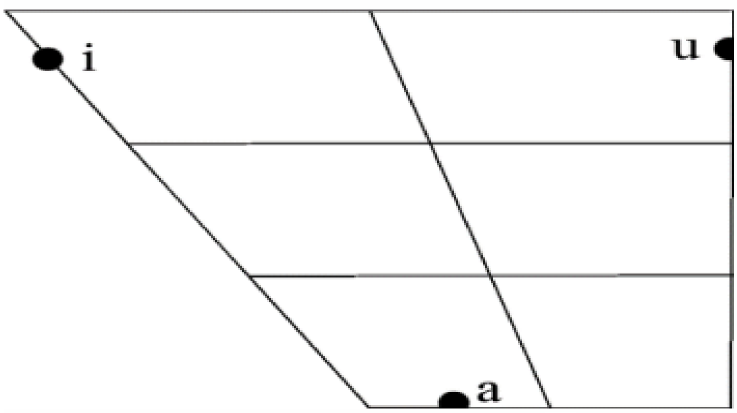
جایگاه / شیوه تولید		دولبی	لب و دندانی	دندانی لثوی	لثوی	لثوی- کامی	کامی	ملازی	چاکنه‌ای
انسدادی (انفجاری)	واکدار	ب (b)		د (d)			گ (g)	ق، غ (G)	
	بی‌واک	پ (p)		ت، ط (t)			ک (K)		ء، ع (?)
انسایشی	واکدار					ج (d͡ʒ)			
	بی‌واک					چ (t͡ʃ)			
سایشی	واکدار		و (w)		ز،ذ،ض، ظ (z)	ژ (ʒ)			
	بی‌واک		ف (f)		س، ص،ث (s)	ش (ʃ)		خ (χ)	ه،ح(h)
خیشومی	واکدار	م (m)			ن (n)				
لرزشی					ر (r)				
کناری					ل (l)				
غلتی(لغزشی)							ی (j)		

(جدول شمارهٔ ۱)

۶-۲.نظام آوایی زبان عربی

۶-۲-۱.واکه‌های زبان عربی

در زبان عربی ۶ واکه وجود دارد که ۳ واکه کوتاه فتحه (a)، کسره (i)، ضمه (u)و ۳ واکه دیگر حالت کشیده همان واکه‌های کوتاه /a:/ /i:/ /u:/ که در جایگاه تولید یکسان، ولی در کمیت تولید، متفاوت هستند. نظام واکه‌ای زبان عربی، یک نظام ۳ واکه‌ای که شامل دو واکه افراشته {i} پیشین و {u} پسین هستند و واکه افتاده{a} که واکه‌ای میانی است (کرد زعفرانلو کامبوزیا، هاشمی:۱۳۹۳).



(شکل شماره ۲)

۶-۲-۲. همخوان‌های زبان عربی

واج‌های این زبان در مجموع ۲۸ همخوان هستند. جایگاه‌های تولید همخوان‌ها در ۱۰ محل این گونه است: دولبی/ لبی‌دندانی/ بین‌دندانی/ دندانی‌لثوی/ لثوی/ کامی/ نرم‌کامی/ ملازی/ حلقی/ چاکنایی (ثمره،۱۳۷۸: ۷۰). شیوه تولید هم‌خوان‌ها به‌صورت زیر است:

انفجاری/سایشی/انسایشی/لرزشی/خیشومی/کناری/غلتی.

جایگاه / شیوه		دولبی	لب و دندانی	بین‌دندانی	دندانی لثوی	لثوی	کامی	نرم کامی	ملازی	حلقی	چاکنایی (حنجره‌ای)
انفجاری	واکدار	ب(b)			د(d) ض(dˤ)						
	بی‌واک				ت(t) ط(tˤ)			ک (k)	ق (q)		ء (ʔ)
انسایشی	واکدار						ج (g)				
سایشی	واکدار	و (w)		ذ (ð) ظ(θˤ)	ز (z)				غ(ɣ)	ع (ʕ)	
	بی‌واک		ف (f)	ث (θ)	س (s̪) ص(sˤ)		ش (ʃ)		خ(χ)	ح (ħ)	ه (h)
خیشومی	واکدار	م(m)				ن(n)					
لرزشی	واکدار					ر(r)					
کناری	واکدار					ل(l)					
غلتی(لغزشی)							ی(j)				

(جدول شمارهٔ ۲)

۷. سلسله مراتب دشواری تلفظ آواها

یکی از روش‌هایی که در زبان‌شناسی مقابله‌ای مطرح می‌شود، بررسی زبان بر اساس سلسله‌مراتب دشواری است. *پراتور* در این رابطه شش مرتبه دشواری اشاره می‌کند (prator,1967) این سلسله مراتب برای درجه‌بندی مشخصه‌های نظام آوایی زبان‌ها به کار می‌روند. تشخیص اینکه کدام‌یک از بخش‌های زبان،دشوار و کدام‌یک کمتر دشوار است، در این نظریه تعیین شده است که سطح اول آسان‌ترین و سطح آخر، دشوارترین سطح یادگیری است:

۷-۱)سطح صفر: انتقال[1]

در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند. در این سطح، زبان‌آموز به‌راحتی می‌تواند آوا را از زبان مبدأ به زبان مقصد به شکلی مثبت انتقال دهد. چنین انتقالی بر این اصل قرار دارد که هیچ‌گونه مشکلی را در برنخواهد داشت. به همین دلیل به آن «سطح صفر» اطلاق می‌گردد.

زبان مبدأ (فارسی)	ء (?) /ب(b)/ ت(t)/ خ (χ)/ د(d)/ ر(r)/ ف (f)/ ل(l)/ م (m)/ ن(n)/ ه (h)/ ی(j)
زبان مقصد(عربی)	ء (?)/ب(b)/ ت(t)/ خ(χ)/ د(d)/ ر(r)/ ف (f)/ ل(l)/ م (m)/ ن(n)/ ه (h)/ ی(j)

(جدول شمارهٔ ۳)

۷-۲.سطح یک: ادغام[2]

در این سطح،دو واحد آوایی در زبان مبدأ به‌صورت یک واحد در زبان مقصد همگرا می‌شوند و زبان‌آموز باید تفاوتی را که میان این دو واحد در زبان مبدأ وجود دارد، نادیده بگیرد. در این سطح نمونه‌ای برای ارائه وجود ندارد.

۷-۳.سطح دو: تمایز محدود[3]

در این سطح،واحدهای آوایی در زبان مبدأ هست که در زبان مقصد وجود ندارد.

زبان مبدأ(فارسی)	پ (p)/ چ (t͡ʃ)/ ژ(ʒ) / گ (g)
زبان مقصد(عربی)	–

(جدول شمارهٔ ۴)

۷-۴. سطح سوم: بازخوانی[4]

واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند؛ بنابراین زبان‌آموزان بر اساس شباهت، به کل‌گرایی بیش از اندازه می‌پردازند؛ لذا برای زبان‌آموزان مشکل ایجاد می‌کند و باعث می‌شود که گفتارشان غیرطبیعی جلوه کند.

زبان مبدأ(فارسی)	ز(z)/س(z)/ش(ʃ)/ ج (d͡ʒ)/ک(k)/ ق(G)/ و (w)
زبان مقصد(عربی)	ز(z)/س(z)/ش(ʃ)/ ج (d͡ʒ)/ک(k)/ ق(G)/ و (w)

(جدول شمارG ۵)

1. *Transfer*
2. Coalescence
3. Underdifferentiation
4. Reinterpretation

۷-۵-سطح چهارم: تمایز افراطی[1]

این سطح در مقابل سطح دو قرار دارد. این بار واحدی آوایی در زبان مقصد،در زبان مبدأ غایب است؛ یعنی معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

زبان مبدأ(فارسی)	–
زبان مقصد(عربی)	ث (θ)/ ح (ħ)/ ذ (ð)/ ص(sˤ)/ ض(ɫˤ)/ ط(tˤ)/ ظ(θˤ)/ ع (ʕ)/ غ(ɣ)

(جدول شماره ۶)

۷-۶-سطح پنج: انشقاق[2]

این سطح در مقابل سطح یک قرار دارد؛ به این معنا که بخشی در زبان مبدأ، به دو یا چند بخش در زبان مقصد تقسیم می‌شود؛ یعنی یک واحد آوایی در زبان مبدأ، به‌صورت دو یا چند واحد آوایی در زبان مقصد واگرایی می‌یابد و زبان‌آموز باید وجود تمایزها را فرابگیرد (همایونی، فولادی،۱۴۰۱: ۱۳). در این سطح نمونه‌ای برای ارائه وجود ندارد. آنچه مهم است، این است که یادگیری تلفظ زبان مقصد، سطوح صفر، یک و دو مشکلی ایجاد نمی‌کنند؛ بلکه مشکل اساسی در سطوح سه، چهار و پنج است. بر اساس این سلسله‌مراتب دشواری، سطح چهار (تمایز افراطی) بیشترین دشواری را در آموزش زبان عربی به فارسی‌زبانان ایجاد می‌کند، چراکه در این سطح باید یک مورد کاملاً جدید که هیچ‌گونه مورد مشابهی در زبان مادری ندارد، آموخته شود؛ بنابراین، بیشترین تمرکز ما در امر یادگیری نظام آوایی زبان مقصد، باید بر این آواها باشد.

در وهله دوم، آنچه مهم است توجه به آواهای سطح سوم است؛ زیرا در این سطح هم‌خوان‌های دو زبان در برخی از ویژگی‌ها، چون جایگاه تولید یا شیوه تولید و یا همچنین واکداری با یکدیگر متفاوت هستند و عدم شناخت این آوا، منجر به تداخل آوایی خواهد شد. در حوزه واکه‌ها، آنچه به‌طورکلی خودنمایی می‌کند و در تقویت فهم و گفتار، باید بیش از همه مدنظر قرار بگیرد توجه به دو نکته اساسی است؛ اول اینکه، واکه «ـَ» در دو زبان متفاوت است و زبان‌آموز برای جلوگیری از خطا در فهم و تلفظ آن باید به تفاوت این واکه در زبان مادری و زبان مقصد واقف باشد(*همان*).

۸. قرض‌گیری در سطح آوایی

قرض‌گیری در زبان امری غیرقابل‌انکار و تقریباً عادی است که این قرض‌گیری در واج، واژگان و دستور نمایان است. طی فرایند قرض‌گیری واژگان، واج‌های زبان مبدأ باید با نظام واجی زبان مقصد مطابقت یابد. در سطح واجی (آوایی) با دو گروه تغییرات از جمله حذف و جایگزینی روبه‌رو می‌شویم.

1. Overdifferentiation
2. Split

از آنجایی که زبان فارسی، رسم‌الخط عربی را برای نظام نوشتارش قرض گرفته است؛ تقریباً همه کلمات قرضی به شکل عربی آن نوشته می‌شود (حیات عامری،۱۳۹۶: ۸). بی‌شک یکی از دلایل حفظ آواهای عربی در زبان فارسی، نگاه همراه با تقدسی بوده که به این زبان به‌عنوان زبان وحی (قرآن کریم) می‌شده است. ازاین‌رو حذف تنها در برخی از وام‌واژه‌های زبان عربی رخ می‌دهد، به‌ویژه زمانی که در انتهای کلمه‌ای حرف همزه قرار داشته باشد؛ مانند هجاء ⟵ هجا.

از سوی دیگر جایگزینی تغییر بسیار شایع دیگری است که در نظام آوایی کلمات دخیل صورت می‌گیرد. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، به دلیل تفاوت ریشه‌ای دو زبان عربی و فارسی و نظام آوایی متمایزی که دارند، بسیاری از واج‌های عربی در زبان فارسی یافت نمی‌شود و تنها وجودشان در نظام خطی یا نوشتاری ملاحظه می‌شود. ازاین‌رو گاه شاهد چهار نویسه متفاوت «ز، ذ، ض، ظ» با یک تلفظ واحد /z/ و گاه شاهد سه نویسه «س، ص، ث» با تلفظ واحد /s/ در زبان فارسی هستیم. علاوه بر همخوان‌هایی که ذکر شد، همخوان‌های */ح/ط/ع/غ/و/* نیز در زبان فارسی غائب است و در نتیجه به ترتیب آواهای /W/G/?/t/h/ جایگزین می‌شود؛ ولی باید توجه کرد که این جایگزینی‌ها تنها در تلفظ نمایان و در نوشتار همان صورت کلمه عربی عیناً دیده می‌شود. برای مثال واژه «معلّم» در فارسی شکل خود را حفظ نموده است؛ ولی در گفتار بجای حرف عین، همزه تلفظ می‌شود. به بیان دیگر واج همزه/?/ جایگزین واج عین /ʕ/ می‌شود (*همان*).

/ mo?allem / ⟵ / mu ʕ allim /مُعَلِم/

در مثال بالا علاوه بر جایگزینی همخوانی مورد اشاره، سه جایگزینی واکه‌ای نیز صورت‌گرفته است. باید توجه کرد که واکه‌ها یا مصوت‌های زبان عربی سه جفت است که دوبه‌دو با هم متناظر است و از یک مخرج تولید می‌شود و تنها تفاوتشان در میزان کشش است. در زبان عربی مصوت‌های کوتاه فتحه /a/، *کسره* /i/ و ضمه /u/ تنها در کشش با مصوت‌های بلند /:a/ /:i/ /:u/ تفاوت دارد؛ درحالی‌که شش واکه زبان فارسی از نظر تولید نیز از هم متمایز است. به همین دلیل در نظام آوایی فارسی سه واکه دیگر جای سه واکه کوتاه‌زبان عربی در وام‌واژه‌ها را می‌گیرد که این واج‌ها عبارت است از /o/ /e/ /a/ (*همان*).

۹. تداخل

به‌طورکلی «چنانچه یادگیری اول بر یادگیری دوم تأثیر داشته است، در روان‌شناسی آن را تداخل می‌نامند» (ژیرار و گالیسون:۷۶) و یادگیری زبان نیز از این قاعده کلی مستثنی نیست. تداخل زبانی، نوعی انتقال خودکار و غیرارادی از زبان اول به زبان دوم، به علت تداخل در عادت‌هاست و هنگامی می‌توانیم به وجود تداخل زبان اول با زبان دوم پی ببریم که بتوانیم مسیر خطاهای زبان‌آموزان را تا رسیدن به سبب این خطاها که در زبان اول وجود دارد، تعقیب کنیم (قناعت‌پیشه، ۱۳۸۵: ۱۳-۱۴). اگرچه زبان‌شناسان بر اجتناب‌ناپذیری تداخل اتفاق‌نظر دارند، اما برخی این پدیده

را مثبت ارزیابی می‌کنند و برخی دیگر نیز آن را منفی برمی‌شمارند. بین دو زبان فارسی و عربی تداخل موجود کاملاً واضح و آشکار است. چنین تداخلی شاید به گمان برخی منفی تلقی شده و مانع یادگیری محسوب شود. با بررسی دقیق می‌توان گفت که در مراحل ابتدایی یادگیری، این تداخل کمک شایانی به زبان‌آموز کرده و او می‌تواند در مراحل بعدی با افزایش اطلاعات و آگاهی این شباهت‌ها را تحکیم بخشیده و آن‌ها را از تفاوت‌ها جدا کند (رسولی‌نژاد و دیگران،۱۴۰۰: ۶). همچنین برخی صامت‌های مشترک در زبان فارسی بر خلاف زبان عربی به‌صورت یکسان تلفظ می‌شوند، مانند/ء، ع/-/ت، ط/-/ث، س، ص/-/ح، ه/-/ذ، ز، ض، ظ/-/غ، ق/ درحالی‌که هرکدام از این حروف در زبان عربی به نوع خاصی تلفظ می‌شوند (همان). در اینجا لازم است به تفاوت آوایی زبان عربی با فارسی که سبب تداخل آوایی می‌شود، توجه کرد. خطاهای آوایی به خطاهایی گفته می‌شود که زبان‌آموزان در حین به کار بردن واژه‌ها با تفاوت‌هایی آوایی در شیوه تلفظ مواجه می‌شوند. تداخلی که از زبان مادری ناشی می‌شود در هیچ زمینه‌ای، واضح‌تر از تداخل در دستگاه صوتی نیست. تداخل‌های زبانی مربوط به یادگیری آهنگ جمله، نوای گفتار و عادت‌های فردی و تکیه و لهجهٔ افراد از این دسته است (ژیرار و گالیسون:۷۶).

۹-۱.دلایل بروز تداخل زبانی

معمولاً زبان‌آموز با پیش‌داوری غلط، یادگیری را با این فرض آغاز می‌کند که برای هر آوا یک آوا در زبان خارجی وجود دارد، بنابراین فرض، از آواهای زبان مادری خود در زبان دوم استفاده می‌کند و می‌خواهد ارتباط در زبان خارجی را تجربه کند که در واقع تمسک به اصل برابری آواها، موجب بروز خطا می‌شود. ازاین‌رو بلوم – کلونکا[1] و لونیستون[2] معتقدند، تسلط بر زبان خارجی شامل این فرایند تدریجی است:

۱. کنار گذاشتن برابری ترجمه‌ای

۲. تثبیت استقلال ساختارهای دستوری زبان خارجی از موارد مشابه زبان اول

۳. توانایی فکر کردن به زبان خارجی (قناعت‌پیشه، ۱۳۸۵: ۱۶).

از جهتی دیگر زبان‌آموز حجم معینی از آواها، کلمات و کاربرد آنها را در شرایط مختلف حفظ می‌کند و سپس با استفاده از قوانین مشخص دستوری و املائی منظور خود را طرح‌ریزی و بیان می‌نماید، اما باتوجه‌به اینکه او در زبان خارجی تجربه و تمرین کمتری نسبت به گویشوران دارد، در عمل از به‌کارگیری این قوانین بنیادین ناتوان است و برای بیان منظور خود، تحت تأثیر آواها و ساختار زبان مادری قرار می‌گیرد.

1. Blum – Kulonka
2. Levenston

۹-۲.عوامل مؤثر در میزان تداخل

اگرچه تداخل در یادگیری هر زبان خارجی توسط همه زبان‌آموزان اتفاق می‌افتد، اما بسامد خطاهای ناشی از آن تحت تأثیر برخی عوامل از جمله پیشینهٔ ذهنی زبان‌آموز از زبان دوم و استادهای مربوطه تدریس درس آواشناسی و همچنین کتاب‌های تدریس آواها و... متغیر است. معمولاً خطاهای تداخل در مراحل اولیه یادگیری از فراوانی نسبتاً بالایی برخوردار است، چراکه عدم آشنایی و یا آشنایی ناکافی با آواها و ساختارهای زبان خارجی، زبان‌آموز را به بهره‌گیری از تجارب قبلی‌اش در زبان مادری، سوق می‌دهد و هرچه در زبان خارجی مهارت بیشتری بیابد، از بسامد این نوع خطاها کاسته می‌شود (گنجی و دیگران، ۱۳۸۷: ۷). از طرفی دیگر زبان‌هایی که آواهای همسان بیشتری دارند مانند (فارسی و عربی) نسبت به زبان‌هایی که آواهای همسان کمتری دارند مانند (انگلیسی و ژاپنی) بیشتر در معرض خطر تداخل دوطرفه قرار می‌گیرند.

۱۰.خطاهای ناشی از تلفظ نادرست صامت‌های مشترک بین فارسی و عربی

از زمانی که خط عربی وارد زبان فارسی شد، چالش‌هایی نیز به وجود آمد؛ چراکه در فارسی بعضاً یک تلفظ وجود داشت، در حالی که در زبان عربی برای هر آوا نشانه‌ای متفاوت بود، یعنی هر وقت آن نشانه را دیدید، آن آوا مدنظر است؛ پس در نتیجه کلماتی که از عربی وارد فارسی شد، همان‌گونه نوشته می‌شود که صاحب زبان می‌گویند، بنابراین ما مواجه شدیم با تلفظ آنها و رسم‌الخطی که نشانه آن بوده است؛ ولی در زبان فارسی برای آن آوایی وجود نداشته که آن را تلفظ کنند، پس رسم‌الخط عربی گرفته شده و نشانه‌های آوا آن‌ها را با نزدیک‌ترین آوا برای زبان فارسی تلفظ می‌گردد که چه آن واج «س، ث، ص» باشد با یک‌جور مخرج /s/ آن را تلفظ می‌کنیم؛ و اگر ما بخواهیم آن واج‌هایی را که تلفظ آن‌ها در فارسی یکسان است، بفهمیم باید آن را مکتوب کنیم یا از بافت بفهمیم و پیشینه ذهنی زبان‌آموز را درباره واژه آن می‌نویسیم مثلاً: «یتکوّن عَلَم إیران من ثلاثة ألوان: أخضر وأبیض وأحمر». با توجه به بافت جمله ما دیگر کلمه «أَلَم» که به معنای درد است را در این جمله بکار نمی‌بریم.

۱۱. تحلیل داده‌های پژوهش

روش مورداستفاده این پژوهش توصیفی – تحلیلی و پیمایشی است. در ابتدا به‌منظور جمع‌آوری مبانی نظری مرتبط با موضوع پژوهش از روش توصیفی – تحلیلی استفاده شد و در نهایت به‌منظور بررسی نقش تداخل آوایی دو زبان عربی و فارسی در یادگیری مهارت شنیداری و گفتاری از سوی عربی آموزان فارسی‌زبان، آزمونی محقق ساخته طراحی و اجرا گردید. جامعه آماری پژوهش حاضر را عربی آموزان فارسی‌زبان در نیمسال دوم دوره کارشناسی تشکیل می‌دهند. بر این اساس از دو دانشگاه سمنان و تهران،۲۲ نفر از هر دانشگاه به‌عنوان نمونه آماری

انتخاب شدند. مدت یادگیری زبان عربی در هر دو دانشگاه دو نیمسال تحصیلی بوده است. تعداد شرکت‌کنندگان در هر دو دانشگاه (۴۴) نفر بوده و آزمون شامل ۲۶ واژه بود.

سؤال	واژه	پاسخ	دانشگاه: تهران	دانشگاه: سمنان	کل	p- value Statistics
			تعداد (درصد)			
سؤال ۱	ثَمِین/سَمِین	نادرست	۱۰(۴۵/۵)	8(36/4)	۱۸(۴۰/۹)	P = ۰/۵۴۰
		درست	۱۲(۵۴/۵)	۱۴(۶۳/۶)	۲۶(۵۹/۱)	chi - square = ۰/۳۸
سؤال ۲	زَلَّ/ذَلَّ/ضَلَّ/ظَلَّ	نادرست	۱۶(۷۲/۷)	۹(۴۰/۹)	۲۵(۵۶/۸)	P = ۰/۰۳۳
		درست	۶(۲۷/۳)	۱۳(۵۹/۱)	۱۹(۴۳/۲)	chi - square = ۴/۵۴
سؤال ۳	یَهوِي/یَحوِي	نادرست	۱۱(۵۰/۰)	۴(۱۸/۲)	۱۵(۳۴/۱)	P = ۰/۰۲۶
		درست	۱۱(۵۰/۰)	۱۸(۸۱/۸)	۲۹(۶۵/۹)	chi - square = ۴/۹۶
سؤال ۴	یَزهَر/یَظهَر	نادرست	۱۳(۵۹/۱)	۳(۱۳/۶)	۱۶(۳۶/۴)	P = ۰/۰۰۲
		درست	۹(۴۰/۹)	۱۹(۸۶/۴)	۲۸(۶۳/۶)	chi - square = ۹/۸۲
سؤال ۵	أمطار/أمتار	نادرست	۰(۰/۰)	۱(۴/۵)	۱(۲/۳)	P = ۰/۳۱۲
		درست	۲۲(۱۰۰/۰)	۲۱(۹۵/۵)	۴۳(۹۷/۷)	chi - square = ۱/۰۲
سؤال ۶	السَّاهِل/السَّاحِل	نادرست	۱۰(۴۵/۵)	۹(۴۰/۹)	۱۹(۴۳/۲)	P = ۰/۷۶۱
		درست	۱۲(۵۴/۵)	۱۳(۵۹/۱)	۲۵(۵۶/۸)	chi - square = ۰/۰۹
سؤال ۷	الآهِل/العَاهِل	نادرست	۷(۳۱/۸)	۵(۲۲/۷)	۱۲(۲۷/۳)	P = ۰/۴۹۸
		درست	۱۵(۶۸/۲)	۱۷(۷۷/۳)	۳۲(۷۲/۷)	chi - square = ۰/۴۶
سؤال ۸	التَّمر/الطَّمر	نادرست	۶(۲۷/۳)	۷(۳۱/۸)	۱۳(۲۹/۵)	P = ۰/۷۴۱
		درست	۱۶(۷۲/۷)	۱۵(۶۸/۲)	۳۱(۷۰/۵)	chi - square = ۰/۱۱
سؤال ۹	المَقلِي/المَغلِي	نادرست	۱۰(۴۵/۵)	۱۰(۴۵/۵)	۲۰(۴۵/۵)	P = ۰/۹۹۹
		درست	۱۲(۵۴/۵)	۱۲(۵۴/۵)	۲۴(۵۴/۵)	chi – square = ۰/۰۰۱
سؤال ۱۰	السُّؤال/السُّعَال	نادرست	۶(۲۷/۳)	۵(۲۲/۷)	۱۱(۲۵/۰)	P = ۰/۷۲۸
		درست	۱۶(۷۲/۷)	۱۷(۷۷/۳)	۳۳(۷۵/۰)	chi - square = ۰/۱۲
سؤال ۱۱	کَثرَة/کَسرَة	نادرست	۱(۴/۵)	۰(۰/۰)	۱(۲/۳)	P = ۰/۳۱۲
		درست	۲۱(۹۵/۵)	۲۲(۱۰۰/۰)	۴۳(۹۷/۷)	chi - square = ۱/۰۲
سؤال ۱۲	حَبط/هَبط	نادرست	۸(۳۶/۴)	۷(۳۱/۸)	۱۵(۳۴/۱)	P = ۰/۷۵۰
		درست	۱۴(۶۳/۶)	۱۵(۶۸/۲)	۲۹(۶۵/۹)	chi - square = ۰/۱۰

(جدول شمارهٔ ۷: بررسی ارتباط تعداد پاسخ‌های درست هر سؤال با نوع دانشگاه در دانشجویان)

واژه‌های موجود در آزمون که ابزار این پژوهش نیز است. از کتاب صدی الحیاة نگارش دکتر مسعود فکری که در یک صوت جمع‌آوری‌شده بود، استخراج شده است. دلیل انتخاب کتاب صدی الحیاة این بوده است که: این کتاب سعی کرده بر اساس برنامه درسی جامع حرکت کند که شامل چهار مهارت اصلی: شنیدن،گفتن، خواندن، نوشتن است. همچنین آنها را به روشی همپوشانی و مرتبط با هم ترکیب می‌کند و به دانشجویان اجازه می‌دهد تا مهارت‌های زبانی

متعادلی را کسب کنند. دیگر اینکه کتاب مذکور بر اساس وضعیت و ملاحظات خاص دانشجویان ایرانی نوشته شده و فرهنگ این مرز و بوم را رعایت نموده است.

جدول نتایج شمارهٔ ۷ در تحلیل داده‌های این پژوهش که شامل واجهایی است که موجب تداخل آوایی زبان‌آموزان عربی فارسی‌زبان است از آزمون *کای اسکوئر* استفاده شد تا دریابیم توزیع داده‌ها بر اساس دسته‌بندی‌های آن، با توزیعی که انتظار داریم یا مشاهده می‌کنیم تفاوت معناداری دارد یا خیر؟ همچنین برای داده‌هایی که در قالب دسته‌ها و طبقات تقسیم شده‌اند و امکان استفاده از آزمون‌های پارامتری وجود ندارد، نیز از همان آزمون بهره گرفته‌ایم.

جهت بررسی ارتباط تعداد پاسخ درست و نادرست در هر سؤال با دانشگاه محل تحصیل که با استفاده از آزمون *کای اسکوئر* به‌دست‌آمده است، نشان داد که در سؤالات دو ($P = ۰/۰۳۳$)، سه ($P = ۰/۰۲۶$) و چهار($P = ۰/۰۰۲$) از لحاظ تعداد سؤالات غلط بین دانشگاه تهران و سمنان تفاوت معنی‌داری وجود داشت. به بیان دیگر در هر ۳ سوال تعداد گزینه‌های غلط دانشجویان دانشگاه تهران بیشتر بود و در سایر سؤالات بین دو دانشگاه از لحاظ تعداد سؤالات غلط تفاوت معنی‌داری از لحاظ آماری مشاهده نشد ($P > ۰/۰۵$). همان‌طور که مشهود است در سؤال ۲ که «زلّ/ذلّ/ضلّ/ظلّ» آمده است و ۴ نوع تلفظ/Z/ دارند، بیشترین خطاها را در بین بقیه آواها دارند و این مسأله بیانگر آن است که واجهایی که از لحاظ تلفظ و نحوه ادا با حروف متناظر آن در زبان فارسی تفاوت دارند، بیشترین تداخل در آنها رخ می‌دهد. در ادامه نتایج تلفظ آواها تک‌تک مورد بررسی و مقایسه قرار می‌دهیم. همان‌طور پیش‌تر گفته شد از هر دانشگاه ۲۲ نفر دانشجو انتخاب شده است.

اولین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد: «ثَمِین/سَمِین» بود که دانشجویان تهران ۴۵/۵٪ (۱۰ نفر) و سمنان ۳۶/۴٪ (۸ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند. کلمه «ثَمِین» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است، یعنی این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ به این معنا که معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد. کلمه «سَمِین» از زیرگروه سطح سوم (بازخوانی) است، یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند؛ بنابراین زبان‌آموزان بر اساس شباهت، به کل‌گرایی بیش از اندازه می‌پردازند؛ لذا برای زبان‌آموزان مشکل ایجاد می‌کند و باعث می‌شود که گفتارشان غیرطبیعی جلوه کند. همچنین واج «س» ،از نظر شیوه تولید، سایشی و بی‌واک است و از نظر جایگاه تولید دندانی–لثوی است و اینکه واج «ث» از نظر شیوه تولید، سایشی و بی‌واک است و از نظر جایگاه تولید بین داندانی است.

دومین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد: «زَلَّ/ذَلَّ/ضَلَّ/ظَلَّ» بود که دانشجویان تهران ۷۲/۷٪ (۱۶ نفر) و سمنان ۴۰/۹٪ (۹ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند. کلمه «زَلَّ» از زیرگروه سطح سوم (بازخوانی) است، یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند،

اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند. همچنین اینکه واج «ز» از نظر شیوه تولید، سایشی و واکدار است و از نظر جایگاه تولید دندانی– لثوی است و اینکه واج‌های «ذ و ظ» از نظر شیوه تولید، سایشی و واکدار و از نظر جایگاه تولید بین دندانی است و اینکه واج «ض» از نظر شیوه تولید، انفجاری و واکدار است و از نظر جایگاه تولید دندانی – لثوی است. کلمات «ذَلَّ/ضَلَّ/ظَلَّ» از زیر گروه سطح چهارم (تمایر افراطی) است، یعنی این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

دسته سوم کلمات: «یَهوِی/یَحوِی» بود که دانشجویان تهران ۵۰/۰٪ (۱۱ نفر) و دانشجویان سمنان ۱۸/۲٪ (۴ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «یَهوِی» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند. در این سطح، زبان‌آموز به‌راحتی می‌تواند آوا را از زبان مبدأ به زبان مقصد به شکلی مثبت انتقال دهد. چنین انتقالی بر این اصل قرار دارد که هیچ‌گونه مشکلی را در برنخواهد داشت. کلمه «یَحوِی» از زیر گروه سطح چهارم (تمایر افراطی) است، این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

چهارمین دسته کلمات: «یَزهَر/یَظهَر» بود که دانشجویان تهران ۵۹/۱٪ (۱۳ نفر) و دانشجویان سمنان ۱۳/۶ (۳ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «یَزهَر» از زیر گروه سطح سوم (بازخوانی) است، یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند. همچنین اینکه واج «ز» از نظر شیوه تولید،سایشی و واکدار است و از نظر جایگاه تولید دندانی– لثوی است و اینکه واج «ظ» از نظر شیوه تولید، سایشی و واکدار و از نظر جایگاه تولید بین دندانی است. کلمه «یَظهَر» از زیر گروه سطح چهارم (تمایر افراطی) است و این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

پنجمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد: «أمطَار/أمتَار» بود که دانشجویان تهران ۰/۰ (صفر نفر) و دانشجویان سمنان ۴/۵ (۱ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «أمطَار» از زیر گروه سطح چهارم (تمایر افراطی) است و این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد. کلمه «أمتَار» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی میان دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند.

ششمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد: «السَّاهِل/السَّاحِل» بود که دانشجویان تهران ۴۵/۵ (۱۰ نفر) و دانشجویان سمنان ۴۰/۹ (۹ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «السَّاهِل» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ و واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند. کلمه «السَّاحِل» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

هفتمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «الآهِل/العَاهِل» بود که دانشجویان تهران ۳۱/۸ (۷ نفر) و دانشجویان سمنان ۷/ ۲۲(۵ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «الآهِل» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند. کلمه «العَاهِل» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

هشتمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «التَّمر/الطَّمر» بود که دانشجویان تهران ۲۷/۳ (۶ نفر) و دانشجویان سمنان ۳۱/۸ (۷ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «التَّمر» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند. کلمه «الطَّمر» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

نهمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «الْمَقلِی/الْمَغلِی» بود که دانشجویان تهران ۴۵/۵ (۱۰ نفر) و دانشجویان سمنان ۴۵/۵ (۱۰ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «الْمَقلِی» از زیر گروه سطح سوم (بازخوانی) است،یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند. همچنین اینکه واج «ق» از نظر شیوه تولید، انفجاری و بی واک است و از نظر جایگاه تولید ملازی است و اینکه واج «غ» از نظر شیوه تولید، سایشی و واکدار و از نظر جایگاه تولید ملازی است. کلمه «الْمَغلِی» از زیر گروه سطح چهارم (تمایز افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد،در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد. دهمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «السُّؤال/السُّعَال» بودکه دانشجویان تهران ۲۷/۳ (۶ نفر) و دانشجویان سمنان ۲۲/۷ (۵ نفر) آنها را نادرست شنیده‌اند.

کلمه «السُّؤال» از زیر گروه سطح سوم (بازخوانی) است،یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند. همچنین اینکه واج «ؤ» از نظر شیوه تولید،انفجاری و بی‌واک است و از نظر جایگاه تولید چاکنایی(حنجره‌ای) است و اینکه واج «ع» از نظر شیوه تولید، سایشی و واکدار و از نظر جایگاه تولید حلقی است. کلمه «السُّعَال» از زیر گروه

سطح چهارم (تمایر افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ یعنی معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد.

یازدهمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «کَثرَة/کَسرَة» بود که دانشجویان تهران ۴/۵ (۱ نفر) و دانشجویان سمنان ۰/۰ (صفر نفر) آنهارانادرست شنیده‌اند.

کلمه «کَثرَة» از زیر گروه سطح چهارم (تمایر افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد، در زبان مبدأ غایب است؛ یعنی معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد. کلمه «کَسرَة» از زیر گروه سطح سوم (بازخوانی) است،یعنی واحدهای آوایی در هر دو زبان وجود دارند، اما از نظر روش تولید یا توزیع متفاوت‌اند. همچنین اینکه واج «ث» از نظر شیوه تولید،سایشی و بی‌واک است و از نظر جایگاه تولید بین‌دندانی است و اینکه واج «س» از نظر شیوه تولید،سایشی و بی‌واک و از نظر جایگاه تولید دندانی–لثوی است.

دوازدهمین کلماتی که از دانشجویان تهران و سمنان پرسیده شد «حَبط/هَبط» بودکه دانشجویان تهران ۳۶/۴ (۸ نفر) و دانشجویان سمنان ۳۱/۸ (۷ نفر) آنهارانادرست شنیده‌اند.

کلمه «حَبط» از زیر گروه سطح چهارم (تمایر افراطی) است. این واحد آوایی در زبان مقصد،در زبان مبدأ غایب است؛ و معادل آن واحد در زبان مقصد، در زبان مبدأ وجود ندارد. کلمه «هَبط» از زیر گروه سطح صفر (انتقال) است، در این سطح، هیچ اختلاف یا تضادی بین دو زبان وجود ندارد؛ یعنی واحدهای آوایی در زبان مبدأ و مقصد مشابه‌اند.

دانشگاه	میانگین ± انحراف استاندارد	آماره آزمون	درجه آزادی	مقدار معنی‌داری
تهران	06/2 ± 68/7	15/2	42	P = ۰/۰۳۷
سمنان	72/1 ± 91/8			

(جدول شمارۀ ۸: مقایسه میانگین نمره دانشجویان به تفکیک دانشگاه)

نتایج جدول شمارۀ ۸ در تحلیل داده‌های این پژوهش که شامل واج‌هایی است که موجب تداخل آوایی زبان آموزان عربی فارسی‌زبان است از آزمون *کولموگروف – اسمیرینوف* استفاده شد تا ببینیم، آیا داده‌ها از یک توزیع خاص پیروی می‌کنند یا خیر. همچنین آیا این دو مجموعه داده از توزیع‌های مشابهی پیروی می‌کنند یا تفاوت معنی‌داری بین آنها وجود دارد. همچنین از آزمون *لون* برای بررسی برابری واریانس‌ها در چند گروه مختلف استفاده می‌شود. این آزمون زمانی کاربرد دارد که بخواهیم مطمئن شویم فرض برابری واریانس‌ها،که در بسیاری از آزمون‌های آماری فرض می‌شود، برقرار است یا خیر؟

باتوجه‌به برقرار بودن فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در هر دو گروه دانشگاه تهران و سمنان که از آزمون *کولموگروف – اسمیرینوف*[1] استفاده شد و همچنین نتیجه آزمون لون؛ برقراری پیش‌فرض برابری واریانس در دو گروه، جهت مقایسه میانگین نمره دانشجویان دو دانشگاه از

1 . Kolmogorov–Smirnov test.

۱۲ سؤال که گزینه درست نمره یک و گزینه نادرست نمره صفر دریافت کردند، مشاهده شده که از لحاظ میانگین نمره بین دو دانشگاه تهران و سمنان تفاوت معنی‌داری از لحاظ آماری وجود داشت (P = ۰/۰۳۷)، به بیان دیگر میانگین نمرات دانشجویان دانشگاه سمنان بالاتر از دانشجویان دانشگاه تهران بود.

در ادامه با توجه به سلسله‌مراتب دشواری تلفظ آواها و تحلیل داده‌های پژوهش، از بین ۱۲ واژه‌ای که از دانشجویان دو دانشگاه آزمون گرفته شد. ۶ واژه در سطح چهارم (تمایز افراطی) و سطح سوم (بازخوانی) بوده است و ۶ واژه دیگر آن در سطح چهارم (تمایز افراطی) و سطح صفر (انتقال) بوده است. بیشترین اشتباهات صورت گرفته در بین واژه‌های سطح چهارم و سطح سوم است.

۱۲. نتیجه

نتایج پژوهش، بیانگر این است از آنجایی‌که زبان‌آموز در تلاش برای یادگیری زبان دوم است، به دلیل پایبندی به زبان مادری خود ناخودآگاه، تلاش برای حفظ ساختار زبان قبلی دارد و در برابر یافته‌های جدید که نظام آوایی زبان است، مقاومت نشان می‌دهد. بر اساس تجزیه و تحلیل تقابلی در سطح آوایی به این نتیجه رسیدیم که پس از توصیف و سپس مقایسه و مقابله دو زبان و هم‌چنین سلسه مراتب دشواری‌های تلفظ آواها، آواهایی که در سطح چهار (تمایز افراطی) است، بیشترین دشواری را در آموزش آواهای زبان عربی به فارسی زبانان ایجاد می‌کند؛ چراکه در این سطح باید یک مورد کاملاً جدید آموخته شود که هیچ‌گونه مورد مشابهی در زبان مادری ندارد؛ بنابراین، بیشترین تمرکز ما در امر یادگیری نظام آوایی زبان مقصد، باید بر این آواها باشد. در ادامه بر اساس تجزیه و تحلیل مقابله‌ای آزمونی از عربی آموزان فارسی زبان گرفته شد که به نتایج زیر رسیدیم.

جدول شمارهٔ۷ (بررسی ارتباط تعداد پاسخ‌های درست هر سؤال با نوع دانشگاه در دانشجویان) نشان داد که در سؤالات دو (P = ۰/۰۳۳)، سه(P = ۰/۰۲۶) و چهار(P=۰/۰۰۲) از لحاظ تعداد سؤالات غلط بین دانشگاه تهران و سمنان تفاوت معنی‌داری وجود داشت. به بیان دیگر در هر ۳ سؤال تعداد گزینه‌های غلط دانشجویان دانشگاه تهران بیشتر بود و در سایر سؤالات بین دو دانشگاه از لحاظ تعداد سؤالات غلط تفاوت معنی‌داری از لحاظ آماری مشاهده نشد (P > ۰/۰۵). همان‌طور که مشهود است در سؤال ۲ که «زلّ/ذلّ/ضلّ/ظلّ» آمده است و ۴ نوع تلفظ /Z/ دارند، بیشترین خطاها را در بین بقیه آواها دارند و این مسأله بیانگر آن است که واج‌هایی که از لحاظ تلفظ و نحوه ادا با حروف متناظر آن در زبان فارسی تفاوت دارند، بیشترین تداخل در آنها رخ می‌دهد. همچنین جدول شمارهٔ ۸ (مقایسه میانگین نمره دانشجویان به تفکیک دانشگاه)، باتوجه‌به برقرار بودن فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در هر دو گروه دانشگاه تهران و سمنان که از آزمون *کولموگروف – اسمیرینوف* استفاده شد و همچنین نتیجه آزمون لون؛ برقراری

پیش‌فرض برابری واریانس در دو گروه، جهت مقایسه میانگین نمره دانشجویان دو دانشگاه از ۱۲ سؤال که گزینه درست نمره یک و گزینه نادرست نمره صفر دریافت کردند، مشاهده شده که از لحاظ میانگین نمره بین دو دانشگاه تهران و سمنان تفاوت معنی‌داری از لحاظ آماری وجود داشت ($P = ۰/۰۳۷$)، به بیان دیگر میانگین نمرات دانشجویان دانشگاه سمنان بالاتر از دانشجویان دانشگاه تهران بود؛ و این مسأله بیانگر آن است که آموزش و یادگیری زبان و همچنین دور ماندن از تداخل‌های آوایی بر مبنای دو رکن استاد و کتاب‌های آموزشی شکل می‌گیرد که با توجه به آزمونی که از تعداد ۲۲ نفر دانشگاه سمنان گرفته شد، میانگین نمرات دانشجویان دانشگاه سمنان بالاتر از دانشجویان دانشگاه تهران بود، نشان می‌دهد که استاد و کتاب آموزش نقش‌برجسته‌ای در به دور ماندن از تداخل‌های آوایی ایفا می‌کند، همچنین تأکید استاد بر تلفظ صحیح، نقش‌برجسته‌ای در آموزش صحیح حروف عربی به عربی آموزان فارسی‌زبان دارد؛ زیرا تلفظ صحیح حروف عربی برای ارتباط برقرار کردن با عرب‌ها در زمینه‌های مختلف نقش بسزایی دارد. بر اساس پژوهش صورت گرفته از مهم‌ترین شاخصه‌های تداخل نظام آوایی در زبان عربی و فارسی در «هم‌خوان‌ها» و «واکه‌ها» هستند. در تولید هم‌خوان‌ها، سه مؤلفهٔ اصلی دخالت دارند: جایگاه تولید؛ شیوه تولید و واک‌داری یا بی‌واکی. در تولید واکه‌ها نیز سه مؤلفه اصلی دخالت دارد: ارتفاع زبان؛ جایگاه زبان و گردی لب‌ها؛ بنابراین بیشترین خطا و تداخل آوایی عربی آموزان، آنگاه روی می‌دهد که یکی از این شش مؤلفه را به‌درستی رعایت نکنند و رعایت نکردن هر مؤلفه، خطاهای آوایی مشخصی را در پی دارد.

منابع

ضیاء حسینی،محمد (۱۳۹۲)،مبانی زبان‌شناسی مقابله‌ای، تهران، انتشارات رهنما.

فهمی حجازی، محمود، (۲۰۰۶ م)، مدخل إلی علم اللغة، الطبعة الرابعة، قاهره،الدار المصریة السعودیة.

مدرسی قوامی، گلنار (۱۳۹۰)، بررسی علمی گفتار(آواشناسی)، تهران، انتشارات سمت.

حق‌شناس، علی‌محمد (۱۳۵۶)، آواشناسی(فونتیک)، تهران، انتشارات آگاه.

ثمره، یدالله(۱۳۷۸)، آواشناسی زبان فارسی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

گالیسون، روبرو، ژیرار، دنی (۱۳۶۶)، زبان‌شناسی کاربسته و علم زبان‌آموزی، ترجمه – اقتباس و نگارش الله‌وردی آذری نجف‌آبادی، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی.

البرزی،پرویز،رئیسی،رعنا. (۱۳۸۸). «بررسی سیر تحول زبان‌شناسی مقابله‌ای»، نشریه نقد زبان و ادبیات خارجی، دورهٔ ۲، شمارهٔ ۱،صص ۵۵– ۷۳.

تهوری، زهرا، همایونی، سعد الله، ثباتی، الهام. (۱۳۹۵). «روش تعاملی در آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان (مطالعه موردی سطح آوایی)» نشریه مطالعات آموزش زبان فارسی، شمارهٔ۳۹، صص۲–۱۱.

الجمیلی،سمیر،(۲۰۰۴ م)،التدخل اللغوی مصدر صعوبة للطلبة العراقین والعرب الذین یتعلمون اللغة الإنجلیزیة، مجلة العلوم الإنسانیة، العدد۸، الصفحات: ۶–۱۸.

کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه. (۱۳۸۵). «نقد تصحیح مقاله محمدرضا مجیدی والمار تزنز»، نشریه زبان و زبان‌شناسی، سال دوم، شمارهٔ اول، صص ۱۰۹–۱۱۷.

کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه و هاشمی، افتخار سادات. (۱۳۹۳). «انطباق زبانی واکه‌های وام‌واژه‌های زبان عربی در فارسی، رویکرد بهینگی»، نشریه جستارهای زبانی. صفحه۲۲۹-۲۵۷.

همایونی، سعد الله، فولادی، مریم. (۱۴۰۱). «واکاوی روش آموزشی فعالیت ـ محور (TBLT) در فرایند یاددهی و یادگیری نظام آوایی زبان عربی»، نشریه علم زبان. صفحه۳۶۱-۳۹۴.

عامری، حیات. (۱۳۹۶). «مقاله وام‌واژه‌های عربی در فارسی، بررسی تحولات آوایی و معنایی»، نشریه دو فصلنامه مطالعات تطبیقی فارسی – عربی، شماره ۲،صفحه۸۷-۱۰۴.

قناعت‌پیشه،عترت الزهرا. (۱۳۸۵). «بررسی میزان تداخل زبان فارسی در یادگیری زبان انگلیسی‌زبان آموزان دوره متوسطه»، نشریه رشد آموزش زبان، دورهٔ ۲۰، شمارهٔ ۳، صص۱-۵.

رسولی‌نژاد، مصطفی، میراحمدی، سید رضا، کشاورز، حبیب. (۱۴۰۰). «تأثیر تداخل زبانی مثبت در یادگیری زبان عربی»، نشریه پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، شمارهٔ ۴، صص۱۸۷-۲۰۲.

گنجی، نرگس، جلائی پیکانی، مریم. (۱۳۸۷). «تداخل و تأثیر آن در نگارش عربی دانشجویان فارسی‌زبان»، مجله علمی و پژوهشی انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی، شمارهٔ ۱۰،صص۷۷-۱۰۰.

Alborzi, P., Raeisi, R.,2009 . "Review of the Evolution of Contrastive Linguistics," Journal of Foreign Language and Literature Review, Volume 2, Issue 1, Pages 55-73. [In Persian].

Al-Jumaili, S., 2004, Linguistic Interference as a Source of Difficulty for Iraqi and Arab Students Learning English, Journal of Human Sciences, Issue 8, Pages 6-18.[In Arabic].

Ameri, H. ,2017, "The Article on Arabic Loanwords in Persian, Analyzing Phonetic and Semantic Changes," Biannual Journal of Comparative Persian-Arabic Studies, Issue 2, Pages 87-104. [In Persian].

Brown, H.D. (1994),Principles of Language and Teaching(3rd edition),New jersy.Prentice Hall Inc.

Fahmy Hegazy, M.,2006, Introduction to Linguistics, 4th edition, Cairo, Egyptian Saudi House.[In Arabic].

Galisson, R., Girard, D., 1987, Applied Linguistics and Language Learning Science, translated, adapted, and written by Allavardi Azari Najafabadi, Tehran: Jihad Daneshgahi Publications. [In Persian].

Ganji, N., Jalaie Paikani, M.,2008, "Interference and Its Effect on Arabic Writing of Persian-Speaking Students," Scientific and Research Journal of the Iranian Association of Arabic Language and Literature, Issue 10, Pages 77-100.[In Persian].

Ghanaatpisheh, E.Z. ,2006, "Examining the Extent of Persian Language Interference in Learning English Among High School Students," Journal of Language Education Development, Volume 20, Issue 3, Pages 1-5. [In Persian].

Haqshenas, A. M.,1977, Phonetics, Tehran, Agah Publications. [In Persian].

Homayouni, S., Fouladi, M. ,2022, "Analysis of the Task-Based Language Teaching (TBLT) Method in the Teaching and Learning Process of the Arabic Phonological System," Journal of Linguistics, Pages 361-394.

Kurd Zaferanlou Kambouzia, A. ,2006. "Critique of Mohammad Reza Majidi's and Walmar Tezenz's Article Correction," Journal of Language and Linguistics, Second Year, First Issue, Pages 109-117. [In Persian].

Kurd Zaferanlou Kambouzia, A., and Hashemi, E. S.,2014, "Linguistic Adaptation of Loanword Vowels from Arabic in Persian, an Optimality Approach," Journal of Linguistic Inquiries, Pages 229-257. [In Persian].

Lado, R. (1957),linguistics Across Cultures. Ann Arbor,MI, university fmichigan press.

Modarresi Qavami, G.,2011 , Scientific Study of Speech (Phonetics), Tehran, SAMT Publications. [In Persian].

Oller, j.w. and S.M. Ziaa Hosseini,(1970), The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors.

Prator,C.H. (1967), Hierarchy of Difficulty, Un Published classroom Lecture, Los Angles university of Californi.

Rasouli-Nejad, M., Mirahmadi, S. R., Keshavarz, H., 2021, "The Impact of Positive Language Interference in Learning Arabic," Journal of Research in Arabic Language and Literature Education, Issue 4, Pages 187-202. [In Persian].

Samare, Y.,1999, Phonetics of the Persian Language, Tehran, Academic Publishing Center. [In Persian].

Tehouri, Z., Homayouni, S., Sabati, E.,2016, "Interactive Method in Teaching Persian Language to Arabic Speakers (Case Study of Phonetic Level)," Journal of Persian Language Teaching Studies, Issue 39, Pages 2-11. [In Persian].

Zia Hosseini, M.,2013, Fundamentals of Contrastive Linguistics, Tehran, Rahnama Publications.[In Persian].

University of Tehran Press

Journal of Language Research

Online ISSN: 2676-3362

https://jolr.ut.ac.ir

A Model for Toponyms in Markazi Province villages

Zabihallah Komijani Bozcheloei[1], **Maryam Sadat Ghiasian**[2]

1. Ph.D. Student of Linguistics, English Language and Linguistics Department, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran. Email: zabikomijan28@yahoo.com

2. Department of linguistics and Foreign Languages,, Payame Noor University, Tehran, Iran. Email: m_ghiasian@pnu.ac.ir

Article Info	Abstract
Article Type: Research Article **Article History:** 16, August, 2024 **In Revised Form:** 1, October, 2024 **Accepted:** 15, October, 2024 **Published Online:** **19, January, 2025** Keywords: Ecolinguistics, Toponymy, Markazi Province, Iran	In understanding the culture and language of any geographical features, it is very important to examine the toponyms. In this study, it has been tried to investigate and classify the places of names of Markazi province in Iran based on the model of Tenet and Blair (2021), who conducted a survey on the places of Australian national. The placesnames studied in this research are the residential placenames in Markazi province including the names of villages based on the official statistics of the National Portal of the Statistical Centre of Iran in 2016. ۲۲۵ placenames of villages in this province were purposefully selected from among 379 villages based on the factors of linguistic distribution, population density, distance, and existing historical background of the villages. The model of each village is determined approximately based on ۷ categories of descriptive, associative, evaluation, occurrent, copied, eponymous and innovative. The findings show that the descriptive category with about 61.08% has the highest percentage and includes 137 placenames. Then, in order, the other categories are placed: the associative category with 47 place names at the limit of 20.85%, the eponymous with 20 cases at about 9.79%, and the occurrent with 18 cases at about 7.84% and the evaluative category with one placename about 0.44%. The categories of copying and invention have been without any placenames.

Cite this The Author(s): Komijani Bozcheloei, Z., Ghiasian, M. S.,(2024-2025): A Model for Toponyms of Markazi Porovince villages; Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter - (239-264)- DOI: 10.22059/jolr.2024.380976.666895.

Publisher: University of Tehran Press.

1.Introducrion

To know more about their surroundings, human beings need to name places. Assuming that the choice of name for a place has always been based on criterion, this research examines the motivations for naming villages in Markazi province. To understand the motivations, it is also necessary to research and study the geography, language and ethnicity of that region. Therefore, the present study introduces the motivations and criteria for naming the villages of this province by basing the results of the research conducted on linguistic distribution in Markazi province (Komijani, Ghiasian, and Taheri Ardali, 2022).Researchers come up with different definitions for placenames, for example, Taraghi Oghaz considers it to be equivalent to "toponym". Toponym is a Greek word composed of two parts: "topo" meaning land and "onim" meaning name (Taraghi Oghar 2002: 139). Asadorian considers the placenames to be those linguistic elements that reflect the ethnographic image of a particular region and reveal the linguistic identity of the primary and secondary inhabitants or other events. As an ancient country, Iran has a rich 'toponymic' heritage." (Asadorian 2017: 52). In a general view, the model of the Iran's toponyms can be examined by considering cultural, historical, religious, geographical, social, scientific, and literary criteria, people, celebrities, epic heroes, and kings in a general category with key and general indexes. Each of these categories is divided into dozens of subcategories or subtypes. The political, cultural, economic, and social developments of each geographical region over time can affect the naming (Bastani Rad & Mardokhi, 2013: 27).

2. Literature Review

The study of the model of placenames is one of the interdisciplinary topics of linguistics. The scope of its studies and the motivation for naming is a part of the field of sociolinguistics and environmental linguistics based on studies (Ghatreh, Poshtvan & Talebi, 2015). Mencken (cited in Tenet & Blair, 2021) has classified the place of names into eight categories, which are: names of people, ancient places, Native American names, names from foreign languages, mythical names, descriptions of places, geographical features, and imaginary names. Mac Arthur (cited in Tenet & Blair, 2021) in the first edition of the Structure of Geographical Names, introduces the places of names with 5 categories: descriptive, honorary, conventional, supplementary, and unknown. Zelinsky (2002) has also presented 8 categories for the preliminary typology of generic nouns. Each of these categories is divided into different subcategories. In this classification, artificial and natural elements such as satellites, stars, and cultural categories have been mentioned. Like Stuart, Gammeltoft (2005) focused on the motivation for toponyms and presented categories at three levels: the relationship of local names, their characteristics and their functions. Bréelle (2013) developed a specific set of noun place ideas. Tent and Blair studied the toponyms and referred to their functional and spatial values and believed that the toponyms should be understood in terms of typology; In a survey conducted in 2009 and 2014, they presented a model of placenames in the Australian National Names Placement Centre. In Tent & Blair's (2021) revised paper, the structure of their model process was amended again, and amendments were made based on the type of semantic components and categories and some indexes in the original article.

3. Materials and Methods

The placesnames studied in this research are the residential placenames in Markazi province including the names of villages based on the official statistics of the National Portal of the Statistical Centre of Iran in 2016. 225 placenames of villages in this province were purposefully selected from among 379 villages based on the factors of linguistic distribution, population density, distance, and existing historical background of the villages. The model of each village is determined approximately based on ۷ categories of descriptive, associative, evaluation, occurrent, copied, eponymous and innovative.

4. Discussions and conclusion

The findings show that the descriptive category with about 61.08% has the highest percentage and includes 137 placenames. Then, in order, the other categories are placed: the associative category with 47 place names at the limit of 20.85%, the eponymous with 20 cases at about 9.79%, and the occurrent with 18 cases at about 7.84% and the evaluative category with one placename about 0.44%. The categories of copying and invention have been without any placenames. The study of the names of villages in Markazi province using a systematic methodology based on three stages of identification, documentation, and interpretation has provided a comprehensive insight into the history, structure, and motivations associated with these names. Statistical analysis of the model of placenames in Markazi province shows that the dominant pattern in the naming of these villages is descriptive, which includes more than 61% of the toponyms. By focusing on the geographical, cultural, or historical characteristics of the locality, this category expresses the deep connection of the people of the region with their surroundings.

پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲

دانشگاه تهران

https://jolr.ut.ac.ir/

انگاره‌های جای‌نام آبادی‌ها در استان مرکزی

ذبیح اله کمیجانی بزچلویی[1]، مریم سادات غیاثیان[2] ✉

۱. گروه آموزش زبان انگلیسی و زبان شناسی،واحد کرمانشاه،دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه،ایران، رایانامه: zabikomijan28@yahoo.com

۲. گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: m_ghiasian@pnu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده

در شناخت فرهنگ و زبان هر مکان جغرافیایی، بررسی جای‌نام‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است. در این پژوهش سعی شده جای‌نام‌های استان مرکزی بر اساس انگاره تنت و بلر (۲۰۲۱) که پیمایشی را درباره جای‌نام‌های ملی استرالیا انجام دادند بررسی و طبقه‌بندی شوند. جای‌نام‌های مورد بررسی، جای‌نام‌های مسکونی در استان مرکزی شامل نام آبادی‌ها بر اساس آمار رسمی درگاه ملی مرکز آمار ایران سال ۱۳۹۵ بوده است. ۲۲۵ جای‌نام آبادی‌های این استان بر اساس عوامل پراکندگی زبانی، تراکم جمعیتی، فاصله و پیشینهٔ تاریخی موجود آبادی‌ها از میان ۳۷۹ آبادی به صورت هدفمند انتخاب شدند. انگاره هر آبادی بر اساس 7 مقوله توصیفی، پیوندی، ارزیابی، رویداد، نام افراد خاص، رونشت و نوآورانه به صورت تقریبی مشخص شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که مقوله توصیفی با حدود ۶۱،۰۸ درصد بیشترین درصد را به خود اختصاص داده است و شامل ۱۳۷ جای‌نام می‌شود. سپس به ترتیب سایر مقولات قرار دارند؛ مقوله پیوندی با ۴۷ جای‌نام در حدود ۲۰،۸۵ درصد، مقوله نام افراد خاص با ۲۰ جای‌نام در حدود ۹،۷۹ درصد، مقوله رویداد با ۱۸ جای‌نام در حدود ۷،۸۴ درصد، مقوله ارزیابی با یک جای‌نام در حدود ۰،۴۴ درصد . مقولات رونوشت و نوآورانه بدون جای‌نام بوده‌اند.

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۳/۰۵/۲۶

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۷/۱۰

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۷/۲۴

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱۰/۳۰

واژه‌های کلیدی: زبان‌شناسی زیست‌محیطی، جای‌نام شناسی، استان مرکزی

استناد: ذبیح اله،کمیجانی بزچلویی، غیاثیان، مریم سادات؛(۱۴۰۳): انگاره‌های جای‌نام آبادی‌ها در استان مرکزی: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۲۳۹-۶۴۸).
DOI: 10.22059/jolr.2024.380976.666895.

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

بشر برای شناخت بیش‌تر محیط پیرامون خود نیاز به نامگذاری مکان‌ها داشته است. این پژوهش با فرض اینکه انتخاب نام برای یک مکان، همواره از طرف نام‌گذارنده بر اساس ملاک و معیار بوده است به بررسی انگیزه های نام‌گذاری آبادی‌های استان مرکزی می‌پردازد؛ برای شناخت انگیزه‌های نام‌گذاری دریک منطقه، به پژوهش و بررسی جغرافیا، زبان و قومیت آن منطقه نیز نیاز است. لذا پژوهش حاضر با مبنا قراردادن نتایج پژوهش انجام شده در مورد پراکندگی زبانی در استان مرکزی (کمیجانی، غیاثیان و طاهری اردلی، ۱۴۰۱) به معرفی انگیزه‌ها و ملاک‌های نام‌گذاری آبادی های این استان می‌پردازد.پژوهش‌گران برای جای‌نام‌ها تعاریف متفاوتی می‌آورند برای مثال ترقی اوغاز جای‌نام را معادل «توپونیم» می‌داند. توپونیم واژه‌ای یونانی مرکب از دو بخش «topo» به معنی زمین، و «onim» به معنای نام است (ترقی اوغار، ۱۳۸۱: ۱۳۹) رفاهی با نگاه تاریخی جای‌نام را معادل وجه تسمیه می‌داند و می‌نویسد: نخستین بار که ایرانیان با این علم آشنا شدند، برایش معادل «وجه تسمیه» به کار بردند (رفاهی، ۱۳۸۰: ۱۶) احدیان و بختیاری واژهٔ «جای‌نام شناسی» را که اسمی مرکب و اضافه مقلوب نام جای است برگزیده‌اند. (احدیان و بختیاری، ۱۳۸۸: ۱۸۱).آسادوریان جای‌نام‌ها را آن دسته از عناصر زبانی می‌داند که تصویر قوم نگاری یک منطقه خاص را منعکس و هویت زبانی ساکنان اولیه و ثانویه یا رخدادهای دیگر را آشکار می‌کنند. ایران به عنوان یک کشور باستانی از میراث «توپونامیکی» ثروتمندی برخوردار است». (آسادوریان[1] ۲۰۱۷: ۵۲). در یک نگاه کلی می‌توان انگاره[2] جای‌نام‌های ایران را با در نظر داشتن معیارهای فرهنگی، تاریخی، دینی، جغرافیای طبیعی، اجتماعی، علمی و ادبی، اشخاص، مشاهیر، قهرمانان حماسی و شاهان در یک دسته‌بندی کلی با شاخص‌های کلیدی و عمومی بررسی کرد. هرکدام از این دسته‌بندی‌ها به ده‌ها زیر دسته یا زیرگونه تقسیم می‌شود. تحولات سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی هر منطقه جغرافیایی در طی زمان می‌تواند بر نام‌گذاری‌ها تأثیر بگذارد (باستانی راد و مردوخی، ۱۳۹۲: ۲۷). استان مرکزی با مساحتی حدود ۲۹ هزار و ۱۲۷ کیلومتر مربع کم‌تر از ۱٫۸۲ درصد از کل مساحت کشور را در برگرفته است. این استان در مسیر راه‌های اصلی غرب و جنوب کشور واقع شده است و با قرار گرفتن بین سه استان مهم اصفهان، قم و تهران از موقعیت ویژه‌ای برخورداراست. ۷۵ درصد از مساحت استان مرکزی را ناهمواری‌ها تشکیل می‌دهند. این اطلاعات بر اساس آخرین تقسیمات کشوری، برگرفته از سرشماری سال ۱۳۹۵ در مرکز آمار ایران است. در استان مرکزی دو زبان فارسی و ترکی، رواج دارد. زبان فارسی با حدود ۷۸ درصد به عنوان زبان غالب در استان مرکزی است. در این استان مردم به دو زبان فارسی معیار و محلی صحبت می‌کنند. توسط زبان‌وران(۱) صحبت می‌شود. منظور از زبان فارسی محلی، زبان فارسی با لهجه آن منطقه است. ترکی با حدود ۱۵ درصد، راجی با حدود ۲ درصد،

1.A. Assadorian
2. model

خلجی با حدود ۰/۴۵ درصد و تاتی جنوبی با حدود ۰/۲۸۷ درصد و سایر زبان‌ها با درصدی کمتر از یک در استان مرکزی رواج زبانورانی دارند (کمیجانی؛ غیاثیان و طاهری اردلی، ۱۴۰۱: ۲۱۳). پرداختن به اسامی شهرها و آبادی‌ها از نظر زبان‌شناسی نیز دارای اهمیت بسیاری است است و به شناخت گویش‌های رایج در هر منطقه، در دورهٔ تاریخی مشخصی کمک می‌کند. همچنین باتوجه به این اسامی همچنین می‌توان تداوم و تاثیر تحول اسامی جغرافیایی مناطق مختلف و یا تداوم آن را، بر گونه‌های زبانی، تغییرات آوایی و نوشتاری، الگوهای مهاجرت، تأثیر گویش و زبان‌های رایج در منطقه را بر نام‌گذاری بررسی کرد (ر.ک. شیخ الحکمایی،۱۳۸۷: ۱۸-۱۷). هدف کلی این مقاله رده‌بندی انگاره جای‌نام آبادی‌های استان مرکزی بر اساس مجموعه‌های اصلی و زیر مجموعه‌های آن در تحقیق پیمایشی جهانی تنت و بلیر (۲۰۲۱) است.

۲. پیشینهٔ پژوهش

بررسی انگارهٔ جای‌نام‌ها یکی از موضوعات میان‌رشته‌ای زبان‌شناسی است. دامنهٔ مطالعاتی انگارهٔ جای‌نام‌ها و انگیزهٔ نام‌گذاری، جزئی از حوزهٔ زبان‌شناسی اجتماعی و زبان‌شناسی زیست‌محیطی براساس مطالعات (قطره، پشتوان و طالبی ۱۳۹۴) است. منکن[1] (نقل شده در تنت و بلیر، ۲۰۲۱) جای‌نام‌ها را در هشت مقوله طبقه‌بندی نموده است که عبارتند از: نام اشخاص، مکان‌های قدیمی، نام‌های بومی آمریکا، نام‌هایی از زبان‌های خارجی، نام‌های اسطوره‌ای، توصیف محل‌ها، عوارض جغرافیایی، نام‌های خیالی. مک آرتور[2] (نقل شده در تنت و بلیر،۲۰۲۱) در اولین ویرایش ساختار نام‌های جغرافیایی، جای‌نام‌ها را با ۵ مقوله: توصیفی[3]، افتخاری[4]، قراردادی[5]، تکمیلی[6]، ناشناخته[7] معرفی نموده است. استوارت[8] (۱۹۵۴) اولین پژوهش‌ها را در رده‌بندی جای‌نام‌ها بر اساس روش نظام‌مند انجام داد. او روش‌شناسی تطبیقی را با ۹ مقوله برای جای‌نام‌ها ارائه نمود که عبارتند از: توصیف[9]، کیفیت[10]، تعیین مالکیت مکان‌ها برای گروهی از اشخاص، مشارکت، اهداف زمانی مکان‌ها، همراهی آن‌ها با یک مکان، اشخاص، انگیزه محلی از واژه‌ها و تغییرات در نام‌ها. البته لازم به ذکر است که استوارت در اثر دیگری (نقل شده در تنت و بلیر،۲۰۲۱) جدول انگاره جای‌نام‌ها را با ساختار رده‌شناسی بر اساس مرجع انگاره جای‌نام‌های جهانی با ۱۰ مقوله اصلی و ۱۹ زیرمقوله‌ها ارائه نموده است. پیارسه[11] (۱۹۵۵: ۲۰۱) نیز با پیروی

1. Mencken
2. Lewis A. McArthur
3. Discriptive
4. Honorary
5. Arbitrary
6. Complementary
7. Unknown
8. Stewart
9. Describe
10. Qualities
11. Pearce

از انگاره جای‌نام‌های استوارت (۱۹۵۴)، علاوه بر ۹ انگاره جای‌نام‌های استوارت تصورات بر گرفته از قصه‌های فولکلور، تأثیر حماسه‌های محلی و وقایع مهم تاریخی را نیز به انگاره‌های او اضافه کرد. بیکر[۱] و کارمونی[۲] (۱۹۷۵) روش‌شناسی جای‌نام‌ها را در فرهنگ لغت نام مکان‌های ایندیانا[۳] انتشار دادند. آن‌ها به انگاره جای‌نام‌های استوارت چهار مقوله جدید اضافه کردند. آلگو[۴] (۱۹۸۸) نیز در حدود ۱۰۰۰ جای‌نام را در استرالیا بررسی کرد و انگاره‌ای را (جدول ۱) بصورت درصدی ارائه نمود:

ردیف	انگاره جای نام ها	درصد
1	بومی	۲۹%
2	اشخاص استرالیایی	۲۸%
3	اشخاص انگلیسی	۸%
4	اشخاص دیگر	۳%
5	توصیفی	۱۳%
6	مکان های انگلیسی	۹%
7	مکان های دیگر	۳%
8	رویدادها	۴%
9	کشتی ها	۲%
10	متفرقه	۱%

جدول ۲-۱ درصد مقولات آلگو (۱۹۸۸) برگرفته از مقاله تنت و بلیر (۲۰۰۹)

اسمیت[5] (۱۹۹۳) در انگاره جای‌نام‌ها، مشخصه‌های زبان‌شناختی را با چارچوب اطلاعات نام‌های رسمی هماهنگ نمود. گلاسر[۶](نقل شده در تنت و بلیر،۲۰۲۱) در تحلیل انواع جای‌نام‌های عمومی در استرالیا، آن‌ها را به دو بخش نام مکان‌های بومیان استرالیا[۷] و نام مکان‌های انگلیسی ـ استرالیایی[۸] به صورت توصیفی ارائه نموده است. مارچنت[۹] (نقل شده درتنت و بلیر،۲۰۲۱) برخی از جای‌نام‌های ساحلی فرانسوی را با جای‌نام‌های ساحلی استرالیایی مقایسه نموده، و برای بررسی انگاره جای‌نام‌ها ۸ مقوله ارائه نموده است. زلینسکی[۱۰] (۲۰۰۲) نیز برای رده‌شناسی مقدماتی جای‌نام‌های عمومی، ۸ مقوله ارائه نموده است. هر کدام از این مقولات به زیر مجموعه‌های مختلفی تقسیم می‌شوند. در این تقسیم‌بندی به عناصر مصنوعی و طبیعی مانند ماهواره‌ها،

1. Baker
2. Carmony
3. Indiana Place Names
4. Algeo
5. Smith
6. Gläser
7. Aboriginal placenames
8. Anglo-Australian placenames
9. Marchant
10. Zelinsky

ستاره‌ها و مقوله‌های فرهنگی اشاره نموده است. گاسکو[1] (نقل شده در تنت و بلیر،۲۰۲۱) روشی را برای مرتب کردن و شماره‌گذاری جای‌نام‌های جنوب دکاتا برای چهار سطح ارائه نمود که عبارتند از: سطح اول دانش و آگاهی درباره خاستگاه جای‌نام‌ها، سطح دوم انگیزه انتخابی جای‌نام‌ها، سطح سوم منبع جای‌نام‌ها از مکان‌های جغرافیایی تا استعاره‌ها و سطح چهارم جای نام زبان‌ها است. رِنیک[2] (۲۰۰۵) نیز انگاره جای‌نام‌ها را به ۸ مقوله اصلی: نام‌های شخصی، نام‌های برگرفته از مکان‌های دیگر، نام‌های محلی یا توصیفی، رویداد تاریخی، نام‌های ذهنی، نام‌های اشتباه، نام‌های بیش‌تر از یک منبع، نام‌های غیراشتقاقی طبقه‌بندی نموده است. گاملتوفت[3] (۲۰۰۵) مانند استورات بر انگیزه نام‌گذاری جای‌نام‌ها تمرکز داشت و مقوله‌ها را در سه سطح ارتباط نام های محلی، ویژگی نام‌های محلی و کاربرد نام‌های محلی، ارائه داد. بریل[4] (۲۰۱۳) مجموعه خاصی از انگاره جای‌نام‌ها را توسعه داد. تنت [5] و بلر[6] (۲۰۱۴) مطالعاتی در باب انگیزه انتخاب جای‌نام‌ها انجام داده‌اند و جای‌نام‌ها را براساس رده و نقش آنها دسته‌بندی کرده‌اند.

تنت و بلیر در مطالعات جای‌نام‌ها به ارزش کاربردی و مکانی آن‌ها پرداختند و معتقد بودند که باید جای‌نام‌ها بر اساس رده‌شناسی قابل درک باشند. آنها در پیمایشی که در سال‌های ۲۰۰۹ و ۲۰۱۴ صورت گرفت انگاره جای‌نام‌ها را در مرکز بررسی جای‌نام‌های ملی استرالیا ارائه داده‌اند. در مقاله اصلاحیه تنت و بلیر (۲۰۲۱) دوباره ساختار فرایند انگاره جای‌نام‌ها بازنگری شد و و بر اساس نوع مقولات و مولفه‌های معنایی و برخی از شاخص‌ها در مقاله اصلی اصلاحاتی صورت گرفت.

۳. مبانی نظری

با توجه به انگاره و رده بندی جای‌نام‌ها توسط تنت و بلیر (۲۰۲۱) در مرکز بررسی جای‌نام‌های ملی استرالیا، بر اساس تمرکز بر روی سازوکار نام‌گذاری که شامل نام‌گذاران و انگیزه آنهاست، جای‌نام‌ها عبارتی اسمی با دو بخش است که بخش نخست آن اسم خاص و بخش دوم آن اسم عام است. اسم عام مربوط به مشخصات جغرافیایی و مانند نام خانوادگی است که برای تعدادی از جای‌نام‌ها استفاده می‌شود. بخش اسم خاص آن یک قسمت از جای‌نام‌ها و یک نام بی‌نظیر است که مشخصه‌های خاص را در آن جای‌نام‌ها با کمترین شباهت توصیف می‌کند. پیمایش جای‌نام‌های ملی در استرالیا بر اساس سه مرحله کلیدی ثبت، مستندسازی و تفسیر است. منظور از ثبت یک جای‌نام، تعیین شکل زبانی، نوع مکان جغرافیایی[7] (آبادی، دشت، مزرعه و....)[2] و

1 .Gasque
2. Rennick
3. Gammeltoft
4. Bréelle
5. Tent
6. Blair
7. Feature type

موقعیت جغرافیایی (طول و عرض جغرافیایی) آن است. این روش برای نظرسنجی در جهت یافتن اطلاعات تاریخی و فرهنگی تلاش می‌کند. به طور مثال از ما می‌خواهد که «داستان» جای‌نام را مشخص کنیم. یک شرح حال از آن جای‌نام بنویسیم و به سؤالات مرتبط با منشأ آن مانند چرا، چگونه، کجا و کی پاسخ دهیم. بنابراین، جدول تفسیر در پایگاه داده، اسناد جمع آوری شده را برای نیل به نتیجه نشان می‌دهد. در برخی موارد ممکن اسناد موجود برای یک جای‌نام، چیزی در مورد دلیل آن به ما نگوید. اطلاعات ممکن است فقط مربوط به برخی سؤالات پرسشی باشد. تنت و بلیر (۲۰۱۴) مطالعات جای‌نام‌ها را به صورت علمی با پاسخ به سؤالات پرسشی آغاز کردند. این پرسش‌ها عبارت بودند از آن مکان چیست؟ کجاست؟ چه کسی آن را نامگذاری کرده است؟ چه موقع نامگذاری کرده است؟ چرا به این نام نامگذاری کرده است؟ اولین اهداف پژوهش تنت و بلیر انگیزه و سازوکار[1] فرایند نام‌گذاری است. جای‌نام‌ها باید با این مقوله‌ها و مکان‌هایی که در آنجا قرار دارد، تناسب داشته باشد. تطابق با قومیت، فرهنگ، تمدن و زبان از اهداف مهم، در نام‌گذاری مکان‌های بزرگ و مهم است. لذا در آخرین پژوهش تنت و بلر (۲۰۲۱) در مرحله تفسیر و رده شناسی جای‌نام‌ها حذف و تعدیل‌هایی در انگارهای قبلی این دو محقق صورت گرفت. آنها سه گام اصلی زیر را در این مسیر پیشنهاد دادند: گام اول، علت اصلی نام‌گذاری جای‌نام‌ها، «ایجاد تمایز» است. نام‌گذاری ابزاری است برای متمایز کردن مکان‌ها از یکدیگر، هم از نظر زبانی و هم از نظر مفهومی. وقتی مکانی نام‌گذاری می‌شود، از یک فضای بی‌نام به مکانی مشخص تبدیل می‌گردد که قابل شناسایی و تعریف است. این تمایز، هویت مکان را شکل می‌دهد و امکان ارتباط، شناسایی و تمایز آن را از سایر مکان‌ها فراهم می‌کند. گام دوم: تحلیل انگیزه‌ها و نیّت در نام‌گذاری است. این هدف به بررسی دلایل پشت انتخاب یک نام می‌پردازد. پرسش‌هایی از این دست مطرح می‌شود: آیا هدف از نام‌گذاری، بزرگداشت شخص یا رویدادی خاص بوده است؟ آیا ویژگی‌های جغرافیایی یا طبیعی مکان در نام‌گذاری نقش داشته‌اند؟ یا اینکه احساسات، باورها و نگرش‌های نام‌گذار بر انتخاب نام تأثیرگذار بوده‌اند؟ این بخش بر نیت و قصد افراد یا جوامعی که نام‌گذاری را انجام داده‌اند تمرکز دارد. گام سوم نیز بیان یا همان صورت زبانی نیّت است: واژه یا عبارتی توصیفی است؟ نام فرد برجسته‌ای است که روی یک محل جغرافیایی گذاشته شده است؟ یا اینکه نامی تازه است که متناسب محل جغرافیایی ضرب شده است. تنت و بلر (۲۰۲۱) شش مولفه معنایی زیر (جدول ۳-۲) به صورت ابتکاری و شهودی ارائه کردند که پایه‌ای برای ارایه انگاره رده‌شناسی جای‌نام‌های آنها (تنت و بلر،۲۰۲۱) با ۷ مقوله (جدول ۳-۳) شد.

1. mechanism

جدول ۳-۲ مولفه معنایی وتعاریفشان برگرفته از مقاله تنت و بلیر (۲۰۲۱)

مولفه معنایی	تعاریف مؤلفه معنایی
توصیفی[۱]	انعکاس نشانی ویژه از یک مشخصه یا محیط پیرامون آن
عاطفی[۲]	انعکاسی پاسخی خودانگاشتی به وسیله نام‌گذاران آن مشخصه
بزرگداشت، یادبودی[۳]	افتخار کردن به یک شخص یا یک رویداد یا یک حادثه مهم
ذاتی، طبیعی[۴]	نشان ویژه از خود مشخصه‌ها، به جای محیط یا درون خودش
نام وار[۵]	کاربرد دوباره یک نام موجود
جای نامی[۶]	کاربرد دوباره یک نام مکان موجود

اصلاحیه انگاره جای‌نام‌ها توسط تنت و بلیر به تقویت شناسایی نام‌ها، تغییرات و فرایند نام‌گذاری کمک فراوانی نموده است. رده‌شناسی جای‌نام‌های اصلاحیه (تنت و بلیر ۲۰۲۱) بر روی مقولات انگیزه/ سازوکار زیر تمرکز دارند:

۱ – توصیفی (استفاده از یک نام که دلالت بر مشخصه ذاتی یک ویژگی می کند).

۲- مشارکتی، پیوندی (استفاده از نامی که تداعی گرا یک ویژگی یا بافت موقعیتی آن باشد).

۳- ارزیابی (استفاده از نامی که واکنش احساسی نام‌گذار را منعکس می‌کند).

۴- رویداد (استفاده از نامی که رویداد، مناسبت یا تاریخ را در زمان نام‌گذاری نشان می‌دهد).

۵- رونوشت (رونوشت برداری از نام یک مکان جغرافیایی یا از زبان دیگر).

۶- نام افراد خاص (استفاده از اسامی خاص یا عنوانین اشخاص برای مکان های جغرافیایی).

۷- نوآورانه (معرفی یک جای نام با شکل زبانی جدید).

در پژوهش حاضر، تجزیه و تحلیل انگاره جای‌نام‌های آبادی‌های استان مرکزی، براساس رده‌شناسی جدول ۲-۳ انجام شده است:

جدول ۳-۳. رده‌شناسی جای‌نام‌های اصلاح شده (برگرفته از تنت و بلیر ۲۰۲۱)

انواع جای نام ها	توضیحات
۱.توصیفی	۱. استفاده از یک نامی که دلالت بر مشخصه ذاتی یک مکان جغرافیایی می‌کند
۱-۱.مکا نگاری[۷]	۱,۱ نمایانگر ظاهر فیزیکی یک مکان جغرافیایی به صورت تحت اللفظی یا استعاری
۲-۱. رابطه‌ای[۸]	۱,۲ نشان‌دهنده رابطه بین یک مکان و مکان‌های جغرافیایی نزدیک به آن، از بعد زمان ، مکان یا ابعاد
۳-۱. موقعیتی[۹]	۱,۳ نشان‌دهنده موقعیت یا جهت یک یک مکان جغرافیایی
۴-۱. کاربردی	۱,۴ نشان‌دهنده نقش یک ویژگی
۲. پیوندی[۱۰]	۲. استفاده از نامی که تداعی‌گر یک ویژگی یا بافت موقعیتی آن مکان جغرافیایی باشد
۲-۱.محیط	۲,۱ بیانگر یک ویژگی در محیط طبیعی پیرامون مکان جغرافیایی

1. descriptive
2. emotive
3. commemorative
4. inherent
5. onomastic
6. toponymic
7. topographic
8. relational
9. locational
10. associative

۲-۲. حرفه/ فعالیت	۲,۲ نشان دهنده یک شغل یا فعالیت روزمره ای است که در یک مکان جغرافیایی انجام می‌شود
۲-۳. ساختار	۲,۳ نشان دهنده سازه‌ای پیش ساخته است که در مکانی جغرافیایی مستقر شده است
۳. ارزیابی[1]	۳. استفاده از نامی که واکنش احساسی نام‌گذار را منعکس می‌کند
۳-۱.حسین برانگیز	۳,۱. بازتاب حس مثبت به یک مکان جغرافیایی
۳-۲-محکوم کننده	۳,۲. انعکاس احساس منفی به مکانی جغرافیایی
۴. رویداد[2]	۴. استفاده از نامی که رویداد، مناسبت یا تاریخ را در زمان نام‌گذاری نشان می‌دهد
۴-۱. حادثه	۴,۱. ضبط یک رویداد یا حادثه ای که منجر به نام‌گذاری ویژگی شده باشد.
۴-۲.مناسبت	۴,۲. یاداور زمان یا تاریخی است که نام‌گذاری در آن زمان صورت گرفته است
۵. رونوشت[3]	۵. رونوشت برداری از نام یک مکان جغرافیایی یا از زبان دیگر
۵-۱. مکانی	۵,۱. استفاده از نام یک مکان جغرافیایی
۵-۲. زبانی	۵,۲. استفاده از شکل نام یک ویژگی از زبان دیگر
۶نام افراد خاص[4]	۶. استفاده از اسامی خاص یا عناوین اشخاص برای مکان‌های جغرافیایی
۶-۱. انسان	۶,۱. استفاده از نام یک شخص یا گروهی از افراد
۶-۱-۱. نام‌گذار	۶,۱,۱. استفاده از نام خود نام‌گذار
۶-۱-۲. شخص برجسته	۶,۱,۲. استفاده از نام یک شخص برجسته، حامی، عالی مقام، نجیب، سیاست‌مدار و یا نام گروهی از این دست
۶-۱-۳ همکار	۶,۱,۳ استفاده از نام گروه یا یکی از اعضای هیئت اعزامی یا کاوشگران سهیم در کشف مکان جغرافیایی
۶-۱-۴.عضو خانواده یا دوست	۱,۴. استفاده از نام یکی از اعضای خانواده یا دوست نام‌گذار
۵-۱-۶. شخص مرتبط	۶,۱,۵. استفاده از نام شخص یا گروه، برای مثال، بنیان‌گذار، سازنده، مالک یا ساکن محلی
۲-۶. موجود جاندار	۶,۲. استفاده از اسم خاص موجودی جاندار غیر انسان
۳-۲.موجود غیر جاندار	۶۰۳. استفاده از اسم خاص موجودی غیر جاندار
۶-۳-۱. موجود انتزاعی	۶,۳,۱. استفاده از نام مناسبت، موجود یا مفهوم قابل توجه، مانند یک نبرد، یک انجمن سیاسی یا مقوله انتزاعی دیگر
۶-۳-۲.وجود ملموس	۶,۳,۲. استفاده از نام موجودی مانند کشتی یا قطار
۶-۳-۳.کشتی اعزامی	۶,۳,۳. استفاده از نام کشتی درگیر در کشف یا نام‌گذاری مکان جغرافیایی
۶-۶-۴. موجود ادبی و اسطوره‌ای	۶,۶,۴. استفاده از نام یک شخصیت یا مکان برگرفته از ادبیات، کتاب مقدس یا اساطیر
۷. نوآورانه[5]	۷. معرفی یک جای نام با شکل زبانی جدید
۷-۱. طنز	۷,۱. استفاده از زبان به قصد طنز برای ایجاد یک جای نام جدید
۷-۲.مناسب	۷,۲ ایجاد شکل زبانی جدید یا وارد کردن واژه‌ای از زبان دیگر برای تولید یک نام خوش آوا، نامی با معنای تلویحی مثبت یا مناسب

مرکز بررسی جای‌نام‌های ملی استرالیا بر اساس تعاریف، اسناد و انواع مشخصه‌ها برای انجام پژوهش اصلی به طور مستقیم با اطلاعات فرهنگی و تاریخی آن اسناد و مشخصات ارتباط دارد. این اطلاعات از اسناد و داده‌های میدانی ثبت شده است. در جای‌نام‌ها تأکید بر نوشتن زندگی‌نامه، ارجاع نام‌ها، پاسخ به سوالات پرسشی بر اساس داستان‌هایی است که به هویت تاریخی آنها اشاره دارد. از مهم‌ترین خصوصیات این روش، کاربرد روش‌شناسی با سوالات کوتاه، تفسیر شفاهی سوالات برای چند جای‌نام، جای‌نام شناسی مشخصات و توضیحات مختصر است.

1. evaluative
2. occurrent
3. copied
4. eponymous
5. innovative

۴.روش‌شناسی

این پژوهش با توجه به روش‌های زبان‌شناسی تاریخی به تحلیل ساختار جای‌نام آبادی‌های استان مرکزی پرداخته است. از دیدگاه نظری در حوزهٔ نام‌شناسی قرار می‌گیرد و روش شناسی آن بر اساس انگاره های مرکز جای نام‌های ملی استرالیا است. نام‌شناسی، دانشی میان‌رشته‌ای است که به مطالعهٔ اسامی خاص می‌پردازد، این اسامی از زمان‌ها، زبان‌ها و جغرافیاهای گوناگون است و انواعی دارد. منابع مطالعاتی این دانش اسامی موجود در جامعه و همچنین اسامی موجود در منابع مکتوب و اشیا هستند. در واقع هرچیزی نامی دارد و هر نام می‌تواند مورد پژوهش قرار گیرد (شیخ الحکمایی ورضوان ۱۳۹۸: ۱۶۱-۱۶۲). داده های اولیه با کمک منابع کتابخانه‌ای گردآوری شده است. جای‌نام‌های مورد بررسی، جای‌نام‌های مسکونی در استان مرکزی شامل نام آبادی‌ها بر اساس آمار رسمی درگاه ملی مرکز آمار ایران سال ۱۳۹۵ است. بر اساس آخرین تقسیمات کشوری برگرفته از سرشماری سال ۱۳۹۵ مرکز آمار ایران، استان مرکزی دارای ۱۲ شهرستان، ۲۳ بخش، ۳۴ شهر، ۶۶ دهستان است و ۱۳۹۴ آبادی دارای سکنه و ۴۶ آبادی خالی از سکنه است. مرکز این استان شهر اراک است و سایر شهرستان‌های این استان عبارت‌اند از: محلات، ساوه، تفرش، خمین، فراهان، دلیجان، شازند، آشتیان، کمیجان، زرندیه و خنداب. بالاترین درصد جمعیت، در شهرستان اراک و کمترین جمعیت در شهرستان آشتیان ساکن هستند و همچنین بالاترین تراکم جمعیت استان مربوط به دو شهر صنعتی استان، یعنی اراک و ساوه است. دست‌یابی به آوانگاری این جای‌نام‌ها به یاری بررسی‌های میدانی، شفاهی، اطلاعات رسمی در پایگاه نام‌های جغرافیایی سازمان نقشه برداری و در برخی موارد نیز بر اساس ارتباط تلفنی با اهالی روستاها بوده است. برای انجام پژوهش مذکور، ابتدا فهرست تمامی آبادی‌های استان مرکزی در قالب فایل اکسل به تفکیک هر شهرستان، بخش و دهستان از وبگاه مرکز ملی آمار ایران (۱۳۹۵) بارگیری شد. سپس علاوه بر نام فارسی آبادی‌ها، اسامی رسمی آنها با خط لاتین و تلفظ محلی آن‌ها به صورت واجنویسی مختصر و بر اساس اصول ترانویسی آزیران در دو ستون مجزا[1] وارد فایل اکسل شد. این فایل اکسل جهت بررسی میدانی جای‌نام‌ها، با روش میدانی و ابزار مصاحبه ضبط و گردآوری شده است. یافتن تلفظ محلی[2] هر یک از آبادی‌ها، کمک شایانی به بررسی نوع زبان‌های محلی می‌کند و اصطلاح علمی آن جای‌نام‌شناسی یا توپونیمی است (سبزعلیپور، ۱۳۹۶). اصول ترانویسی توسط آنونبی[3] برای ثبت دقیق داده‌های پرسش‌نامه در تارنمای اطلس زبان‌های ایران (آزیران) ارائه شده است.[4] یکی از الزامات مهم اجرای دقیق و منسجم این پژوهش، استفاده از اصول ترانویسی است. منظور از صورت لاتین، همان تلفظ رسمی آبادی است که در اخبار و سخنرانی‌های رسمی تلفظ می‌شود. در نگارش

1. http://iranatlas.net
2. local pronunciation
3. Anonby
4. www.carlton.ca/iran/transcription

صورت لاتین از اصول واج‌نویسی زبان فارسی و همزمان از اصول خط فارسی بهره گرفته شده است و در ترانویسی اسامی محلی، صرفا از اصول واج‌شناختی زبان مدنظر استفاده شده است. همان‌طور که گفته شد بخشی از داده‌های پژوهش، به صورت روش تحقیق کتابخانه‌ای از مرکز آمار ایران تهیه شده است. بخش دوم جمع‌آوری داده‌ها، با روش گرداوری میدانی، یعنی مشاهده و ضبط داده ها انجام شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها درباره نام محلی هر آبادی از افراد بومی یا علاقه‌مندان به مباحث زبانی ، یا کارمندان شاغل در استانداری، بخشداری، و یا شوراهای روستایی و همچنین دست‌فروشانی که پیوسته در در بین آبادی‌ها در رفت وآمد وداد و ستد بوده اند، پرسش شده است.روش تحلیل داده‌ها توصیفی تحلیلی است که بر اساس سه \پودمان[1] زیر انجام می‌شود: ۱-ثبت-۲- مستندات. ۳- تفسیر. فرایند اجرایی پودمان‌های ذکر شده در بررسی جای‌نام‌های آبادی‌های استان مرکزی:

۱.شناسایی: برای شناسایی صحیح و بدون ابهام مرجع نام هر مکان، سه عامل باید تعیین شود: شکل زبانی، نوع ویژگی مکان و مشخصات جغرافیایی مکان (طول و عرض جغرافیایی). برای نمونه مرحله شناسایی در مثال زیرآورده شده است:

۱-۱ شکل زبانی [Rudbārān] رود باران؛

۱-۲ نوع مکان های جغرافیایی [آبادی]؛

۱-۳ مشخصات جغرافیایی مکان (طول و عرض جغرافیایی) [" 33.92178/ 49.93778 "]

این اطلاعات به عنوان داده‌های پایه و بسنده، در پایگاه داده‌ها برای تعریف نام مکان ثبت می‌شود. یک شکل زبانی ممکن است برای مکان‌های متفاوت. به عنوان مثال، شهر پرث در اسکاتلند، شهر پرت در استرالیای غربی یا نوع ویژگی متفاوت (رز خلیج به عنوان یک حومه در بندر سیدنی، خلیج رز به عنوان یک خلیج در بندر سیدنی) وجود داشته باشد (بلیر ۲۰۱۷: ۲). اگر اطلاعات دیگری، مانند: شماره شناسایی، نام منطقه محلی، محله و سایر توضیحات مربوط به آن وجود داشته باشد نیز در اکسل ثبت می‌شود. این سه مشخصه به ترتیب در زیر توضیح داده می‌شود:

۱-۱. شکل زبانی

مانند همه واژه‌نامه‌ها، شکل نوشتاری، به جای گفتاری، به عنوان داده اولیه در نظر گرفته می شود. سابقه تاریخی جای‌نام آبادی به صورت مکتوب ثبت می‌شود اما به طور کلی کار میدانی، برای گردآوری موثر داده‌های تلفظی دشوار است و انواع تلفظ در مناسب‌ترین شکل نوشتاری وارد اکسل می‌شوند.

۲- ۱. نوع مکان جغرافیایی

مکان‌های جغرافیایی و اصطلاحات مربوط به آنها در استرالیا، در نهایت به ۲۲۵ جای‌نام دسته بندی شده اند که شامل مکان‌های جغرافیایی و شهری هستند و برخی از آنها به دلیل اهمیت تاریخی‌شان در جای نام‌ها اورده شده اند (مانند ایستگاه راه آهن، اداره پست، چشمه، کوه، رود و

1. module

اراضی روستایی). بسیاری ازاین نامها به عنوان اسم جنس[1] در یک جای‌نام عمل می کنند؛ برای نمونه می توان به این دو مورد اشاره کرد که در جای نامهای تپه قرمز و سفیدکوه به ترتیب تپه و کوه اسم جنس به شمار می روند (Red Hill, Mount White). نام‌های بسیط (شامل یک تکواژ آزاد) در زبان فارسی دری، همچون نام‌های ایرانی باستان و ایرانی میانهٔ غربی دو منشأ دارند؛ یا اصلاً نام هستند یا ماده‌های فعل هستند که به عنوان نام به کار می‌روند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۳:۳۰۴ و ۳۳۷). از سوی دیگر برخی توصیف‌گرها، عمومی، بسیار تخصصی یا منطقه‌ای هستند. برخی از اصطلاحات در استان مرکزی به عنوان عنصر عمومی در یک نام و یا به عنوان عنصر خاص استفاده می‌شود. توصیف‌گر شناسایی شده برای ویژگی‌ها و تعریف هر اصطلاح شامل آن نیز می‌شوند.

۳-۱. مشخصات جغرافیایی مکان

مختصات هر جای‌نام به صورت طول و عرض جغرافیایی(تصویر ۴-۱) در دو ستون اکسل برای نشان دادن نقاط مورد مطالعه درج شده است که این نقاط از مراکز رسمی نقشه برداری کشور تهیه شده است. دسترسی به مختصات جغرافیایی هر آبادی در این فایل و جهت مکان‌یابی آبادی‌ها در روی نقشه اطلس، از بانک نقشه‌های روستانی شبکه روستایی ایران (روستانت[2]) استفاده شد و مختصات دستی وارد فایل اکسل شد (ر.ک. کمیجانی، غیاثیان و طاهری اردلی، ۱۴۰۱)

نام		نام					
dehestan_Pers	dehestan_rom	settlement_Persiar	settlement_roman_201	local_pronunciatior	latitude	longitude	coordinates_sour
امان آباد	Amān Ābād	امان آباد	Amān Ābād	Amān Ābād	34.00753563	49.91507507	ncc.gov.ir
امان آباد	Amān Ābād	انجدان	Anjedān	Anjedān	33.98259412	50.03475806	ncc.gov.ir
امان آباد	Amān Ābād	حسن آباد	Hasan Ābād	Hasan Ābād	33.87477076	49.89557857	ncc.gov.ir
امان آباد	Amān Ābād	رودبا ران	Rudbārān	Rudbārān	33.92177933	49.93778333	bahesab.ir
امان آباد	Amān Ābād	زالو	***	***	33.8537011148	49.942002004	google.com/maps
امان آباد	Amān Ābād	ساق	Sāq	Sāq	34.10781933	49.54551533	bahesab.ir
امان آباد	Amān Ābād	کاروانسرا	Kārvānsarā	Kārvānsarā	33.95798267	49.99254867	bahesab.ir
امان آباد	Amān Ābād	گیلی	Gili	Gili	33.89905267	49.88670567	bahesab.ir

تصویر۴-۱ مختصات جغرافیایی اکسل آماری ۱۳۹۵ در استان مرکزی (منبع : نگارندگان)

جهت مشخص شدن نقاط استان مرکزی بوسیله طول و عرض جغرافیایی ابتدا مرز استان مرکزی با نرم افزار QGIS با نسخه ۳,۲۴ به صورت غیربرخط طراحی و از تمام نقاط آبادی های موجود در فایل اکسل که دارای طول و عرض جغرافیایی بودند، حدود ۲۲۵ نقطه انتخاب شد. جای‌نام‌های مذبور بر اساس عوامل پراکندگی زبانی، تراکم جمعیتی، فاصله آبادی‌ها و پیشینه تاریخی آبادی‌ها انتخاب شدند. در انتخاب آبادی‌ها این مراحل طی شد: از ۱۳۹۴ آبادی استان مرکزی در حدود ۳۷۹ آبادی با ترکیب اسم یا صفت + آباد و ۳۷ آبادی با ترکیب مزرعه + اسم با صفت بودند که از دامنه جامعه آماری حذف شدند. از هر شهرستان چند نقطه دور و چند نقطه نزدیک با توجه به فاصله هرآبادی تا آن شهرستان و همچنین با در نظر گرفتن تنوع زبانی و جمعیتی (ر.ک. کمیجانی، غیاثیان و طاهری اردلی:۱۴۰۱)، در نهایت ۲۲۵ آبادی انتخاب شد.

1. generic noun
2. www.map.roostanet.com

۲.مستندات

اطلاعات مربوط به تاریخچه نام مکان و استفاده از آن به طور معمول در منابعی که داده‌ها را ارائه می‌دهند، یافت می‌شود. بنابراین، هدف اصلی پژوهش یافتن اطلاعات تاریخی و فرهنگی است. برای شناخت بهتر محیط می‌توانیم در صورت وجود صورت تاریخی داستان‌های موجود از هر جای‌نام نام مکان را بر اساس شواهد موجود در منابع تفسیر کنیم. انواع مختلفی از اسناد در پایگاه داده ثبت می‌شوند که عبارتند از: کتاب، فرهنگ لغات، مجله، روزنامه، نسخه‌های خطی (از جمله خاطرات و مکاتبات؛ نسخه های الکترونیکی و ...)، وبگاه ها، نقشه‌ها، مصنوعات (شامل پلاک‌ها، علائم، بناهای تاریخی، اشیاء و صنایع دستی)، داده های شفاهی (شامل مصاحبه های ضبط شده در پروژه‌های انجام شده و اطلاعات تاریخ شفاهی)، نقل قول‌های متعدد. این مستندات برای هر یک از جای‌نام‌ها جمع‌آوری می‌شود تا امکان تحلیل یک نام مناسب فراهم شود.

۳. تفسیر

پژوهش حاضر تلاش می‌کند تا با استفاده از مستندات ثبت شده برای هر جای‌نام آبادی‌ها و شرح حال آن نام، به سوالات پرسشی مرتبط با منشاء آن جای نام پاسخ دهد. پنج سوال زیر (بر اساس خود ویژگی به جای نام) عبارتند از: ۱.چه نوع مکان جغرافیایی است؟۲.کجاست؟۳.چه کسی آن مکان را نام‌گذاری کرده است؟۴.چه زمانی نام‌گذاری انجام شده است؟۵.چرا این نام را گذاشته‌اند؟

شواهد و مستندات مربوط معمولاً پاسخی به همه یا حتی بیشتر سوالات نمی‌دهد. بنابراین، تفسیر داده شده ممکن است ناقص باشد. علاوه بر این، اسناد ممکن است داستان های چندگانه متناقضی را در مورد منشاء نام مکان نشان دهند و بنابراین فرضیه های گوناگونی طرح شود. بنابراین، پاسخ به سؤالات «چه» و «کجا» در پایگاه داده ها در مدخل مربوط به هرجای نام ثبت شده است. اطلاعات موجود درباره کسی که نام‌گذاری را انجام داده است و تاریخ نام‌گذاری نیز در همان مدخل نوشته می‌شود. دشوارترین کار پاسخ به سوال چرایی و انگیزه انتخاب نام است و چنانچه اطلاعاتی چون سازوکارو انگیزه نام گذاری موجود نباشد بر اساس رده شناسی پیشنهادی بلیرو تنت (۲۰۲۱)، که در جدول ۳-۳ به تفصیل ارائه شد، هر جای نام در هفت مقوله انگیزه/ سازوکار قرار داده می شود.تصمیم‌گیری در مورد وضعیت هر مقوله به عوامل مختلفی بستگی دارد که شامل تعداد اسناد پشتیبان، تاریخ آن اسناد، و قضاوت نام‌شناس در مورد قابلیت اطمینان منبع هستند.

۴.یافته‌ها و تحلیل داده‌ها

به عنوان نمونه برای نشان دادن روند کار و تحلیل جای‌نام‌های استخراج شده آبادی‌ها در استان مرکزی، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد؛

آبادی آغذی گنگ /Aghzei ganag/ یکی از آبادی‌های توابع بخش مرکزی شهرستان زرندیه است که کوهستانی و دره‌ای است. نام این آبادی از دو واژه ترکی، آغذی به معنای دهانش و واژه گنگ به معنای باز درست شده است؛ یعنی دهانش باز است. این نام حالت توصیفی دارد زیرا این آبادی به دلیل قرار گرفتن در کنار دره‌ای که دهانه این دره به دهان باز تشبیه شده، آغذی گنگ نام‌گذاری شده است.

نخجیروان /Nakhjeirvān/ آبادیی در دهستان باقرآباد، بخش مرکزی شهرستان محلات استان مرکزی است. این اسم مرکب، از دو بخش نخجیر به معنای شکار و پسوند ān- اسم مکان ساز درست شده است. این آبادی در ابتدای آب گرم محلات، در دامنهٔ کوه و در حاشیه رودهای قم و لعل بار قرار دارد و چون شکارها از سمت کوه به این قسمت می‌آمده‌اند، بدین شکل توصیفی، نامگذاری شده است.

سقانلیق /Soghānlugh/ آبادیی از توابع دهستان نور علی بیگ، بخش مرکزی شهرستان ساوه و در حاشیه شهر ساوه واقع در استان مرکزی است. این اسم مرکب توصیفی است و از دو واژه سقان در زبان ترکی به معنای پیاز و– لیق ـ تغییر یافته تکواژ لیگ ـ پسوند اسم مکان ساز ساخته شده است. این آبادی در قدیم به مزرعه کشت پیاز معروف بوده است. .

دره‌سبز /Darr-e sabz/ آبادیی از توابع دهستان اسفندان بخش مرکزی شهرستان کمیجان واقع در استان مرکزی است. اسمی که اهالی آبادی از دیرباز بر آن گذاشته‌اند، قورت دلیگه /Ghurt daligeh/ است که از دو واژه تشکیل شده است. قورت در زبان ترکی به معنای گرگ و دلیگه از دو تکواژ دلیگ ـ به معنای سوراخ گرگ ـ و –ه نسبت ساخته شده است، چون این آبادی در میان تپه‌ها قرار داشته لذا با عنوان سوراخ گرگ نام‌گذاری شده بود. بعدها نام فارسی آبادی به دره گرگ و سپس نام رسمی آن توسط وزارت کشور به دره‌سبز تبدیل شده است.

غینرجه /Gheinarjeh/ یک آبادی واقع در بخش مرکزی شهرستان خنداب از توابع استان مرکزی است. این آبادی در بالای تپه‌ای واقع است. زبان محلی مردم این آبادی ترکی است. این آبادی براساس مقوله توصیفی نام‌گذاری شده است. نام این آبادی از واژه غینر که فعل گذشته ساده در زبان ترکی و از مصدر غینامق به معنای جوشیدن است. این آبادی از لحاظ خصوصیات عارضه‌نگاری[1]، در پایین ترین قسمت نسبت به تپه ها و کوه‌های اطرافش با نام‌های رازگردان، لنجاب و قلیچ تپه قرار گرفته است. بنابراین، در نقاط مختلف آبادی مثکشکول و آق گل، بدون هیچ‌گونه دخالت انسان، آب از زمین می‌جوشد.

قوشه‌خانی /Ghoshe khāni/ آبادی شهرستان تفرش است که مردم آن به زبان ترکی صحبت می‌کنند و نام این آبادی هم ترکی است. این جای نام ترکیبی از دو واژه قوشه و خانی است. در زبان ترکی قوشا یعنی جفت و در کنار هم است. خانی هم از ترکیب خانه و –ی نسبت تشکیل شده است. قوشه خانی در ترکی به خانه‌های جفت و در یک ردیف، کنار هم گفته

1. topography

می‌شود. نظر دیگر در نامگذاری این جای‌نام، وجود لانه یا خانه گنجشک است. واژه قوش در زبان ترکی به معنای گنجشک است. به نظر می رسد معنای اولی بیشتر با تلفظ محلی جای نام همخوانی دارد؛ زیرا آبادی در دامنه کوه قرار گرفته و خانه‌های آن در یک ردیف و جفت هم ساخته شده‌اند.

رباطآغاج /Robāt Aghaj/ این آبادی واقع در بخش مرکزی شهرستان خمین، از دو واژه تشکیل شده است. در زمان‌های گذشته به کاروانسرا و محل استراحت مسافران رباط گفته می‌شد. واژه آغاج یک واژه به زبان ترکی و به معنای درخت است. رباط آغاج به کاروانسرایی که از درخت ساخته شده است اطلاق می‌شد. در این آبادی نشانه‌هایی از کاروانسرا وجود دارد.

کوشکک /Kushkak/ یکی از آبادی های بخش مرکزی شهرستان آشتیان است. کوشکک از دو بخش کوشک و پسوند -ک تصغیرتشکیل شده و کوشکک به معنای کاخ و قلعه کوچک است. علت نامگذاری آن وجود کوشکی در این آبادی است. از این نمونه جای‌نام‌ها در سایر مناطق ایران هم استفاده شده است.

ساری‌قاش /Sarighāsh/ آبادیی در شهرستان ساوه بخش نوبران، با مردمی به زبان ترکی است. در زبان ترکی، ساری به معنای رنگ زرد و قاش به معنای ابرو است. این واژه اسم مرکب و اضافه توصیفی است. ، نمونه های دیگری از جای نام های با این ساختار در این مناطق وجود دارند. مثل: قزل قاش، تیمور قاش، گزل دره.

قلیچ‌تپه /Ghelich tappeh/ آبادیی از بخش مرکزی شهرستان خنداب و زبان محلی آن لکی است. . این جای نام از دو واژه تشکیل شده است. واژه اول قلیچ که در زبان محلی لکی و ترکی به شمشیر گفته می‌شود. قلیچ تپه یعنی شمشیری که مانند تپه است.

جای‌نام برخی از آبادی‌ها، مثل یانقویی سفلی، آق قویی، شیرین قویی در شهرستان ساوه واقع هستند و زبان محلی این آبادی‌ها ترکی است. واژه قویی /Guyi/ در زبان ترکی به چاهی که با دست کنده شده گفته می‌شود. پس کاربرد این واژه برای دسترسی به آب بوده و بخش دوم نام‌جای بیان‌گر کیفیت و مزه آب آن آبادی، یا موقعیت قرار گرفتن آن بوده است که با واژه‌هایی مثل آق (سفید) شیرین و یان (کنار) توصیف شده است.در بررسی جای‌نام‌ها به نقل از ابوالقاسمی (۱۳۸۳) نام‌ها (اسم‌ها و صفت‌ها) در زبان فارسی، از دوره باستان تا فارسی نو، یا بسیط‌اند یا مشتق یا مرکب، یا عبارت هستند. مشتق واژه‌ای است که در ساخت آن پیشوند یا پسوند به کار رفته است. پیشوندها و پسوندها، تکواژهای غیر مستقل هستند، که غالباً مقولهٔ دستوریِ واژهٔ اصلی را تغییر می‌دهند ابوالقاسمی، (۱۳۸۳: ۳۰۵). پیشوند بر، در، هم، فرو، نا، با، بی، د، ژ، دش، بـ ، در ساختار برخی از جای‌نام‌های ایرانی دیده می شوند. واژهٔ مرکب واژه‌ای است که از دو یا چند تکواژ آزاد تشکیل شده است (همان ۳۱۲). یکی از مهم‌ترین نشانه‌های زبانی، قرار گرفتن پیشوندها و پسوندهای مشخص در جای نام‌ها است، که در بیش‌تر زبان‌ها از جمله در زبان فارسی و دیگر زبان‌های رایج در ایران نیز رواج دارند. در جداول ۱-۵ و ۲-۵ به برخی از عناصر سازنده جای‌نام‌ها اشاره می‌کنیم:

جدول ۵–۱ برخی پسوندهای به کار رفته در ساخت جای‌نام‌های استان مرکزی

- دان (dān -) در معنای در برگیرنده و جای نگهداری، پسوند اسم مکان ساز، نمونه: انجدان - زار (zār -) پسوند اسم مکان ساز، نمونه: شوره‌زار - گاه (gāh -) پسوند اسم مکان ساز، نمونه: شترگاه، قدمگاه - ستان (estān -) پسوند اسم مکان ساز، نمونه: خمستان - جرد(jerd -) -گرد (gerd-)، کرت (kert-) پسوند ساخت جای نام، نمونه: آلوسجرد، دستجرده، دینجرد، ولازجرد – وند (vand -) پسوند ساخت صفت از اسم، نمونه: گزاوند - لان (lān -) پسوند اسم مکان ساز، نمونه: طرلان - کند (kand -) به مفهوم خانه و شهر پسوند جای‌نام‌ساز، نمونه: داغ کندی، ده خرابه کند - بان (bān -) پسوند اسم / صفت فاعلی ساز است به معنای حافظ و نگهبان، نمونه: مهربان – ان (ān -) پسوند ساخت مکان، نمونه : لکان، میان‌رودان، وشتگان - ی (i -) پسوند ساخت صفت نسبی از اسم، نمونه: شادباغی، داغ‌کندی، خلیفه کندی، دمورچی، اشتهری	-انه (āne) پسوند صفت نسبی ساز، نمونه: سورانه، سکانه، فریسمانه -ی (-i) پسوند ساخت صفت نسبی از اسم - ه (e -) پسوند ساخت اسم و صفت، نمونه: نهرپشته، گوی چشمه - ین (in -) پسوند صفت نسبی ساز، نمونه: قرمزین، چنگزین، ارجین، کوهین - ج (aj -) پسوند اسم ساز و صفت ساز، نمونه: دیزج، کندج، دوزج - ق (aq -) پسوند فارسی میانه ag- است، نمونه: قارلق، جوشق - ک (ak -) پسوند اسم تصغیرساز، نمونه: استیجک، کوشکک میدانک، درمنک - گان (gān -)و جان (jān) پسوند ساخت صفت نسبی از اسم، نمونه: وشتگان، چوگان، فسنگان/فسنجان، بیجگان - قان (qān -) پسوند ساخت صفت نسبی از اسم، نمونه: منجینقان - ینه (ine -) پسوند صفت نسبی ساز، نموه: زرینه

جدول ۵–۲ فهرست معانی برخی از واژه های بسیط بکار رفته در ساختار جای‌نام آبادی‌های استان مرکزی (فرهنگ معین ۱۳۸۰)

آباد (ābād): برپا،ویران، خراب، قریه،آباد کشور آباد آغاج (āghāj): درخت به زبان ترکی آب (āb): مایعی است شفاف ،بی‌طعم بی بو آدینه (ādine): روز جمعه، آخرین روزهفته آق (āgh): سفید،سپید،آق پر،آق سفید،آق تپه، تپه سفید امامزاده (emāmzāde): فرزند یا نواده بند (band): رشته ای برای اتصال ریسمان، طناب بلاق یا(بلاغ) (bulāq) یا (bolāq): چشمه به زبان ترکی بابا (bābā): پدر، باب، آب بن (bon): بیخ، بنیاد، ریشه ده (deh): آبادی کوچک،درخارج شهر، روستا درّه (darr-e): گشادگی میان دو کوه، شامل زمینی است دراز و کشیده که غالباً رودی در آن جریان دارد و یا معبر سیل رود (rud): نهری که از جویبارهای متعدد تشکیل می‌شود. قشلاق (qeshlāq): محلی که هوای نسبتا گرم که زمستان را در آن گذرانند. گرمسیر تپه (tappe): پشته، برآمده از زمین حصار (hesār): دیوار دور قلعه، بارو پیر (pir): پدر بزرگ، سالخورده ،کلان سال کهریز (kahriz): مجرای آب در زیر زمین، قنات دشت ((dašt): زمین پهناور، هموار، جلگه رباط (robāt): کاروانسرا زاغه (zāqe): سوراخی که در کوه، تپه یا بیابان برای استراحت چهارپایان آماده کنند. آغل سفلی (soflā): پست، پستی، پایین چنار (chenār): درختی از تیره نزدیک به گزنه‌ها که یکی از درختان زیبا و پردوام دارای پهنه وسیعی از لحاظ شاخ و برگ است. چقا (cheqā): در زبان کردی به معنای تپه	چال (chāl) گودالی به شکل استوانه که در زمین حفر کنند و از آن آب بالا کشند. چاه (chāh): گودال، گودالی که عمق آن بیشتر از یک گز نباشد. چم (cham): رود چشمه (cheshme): جایی که آب از پایین به بیرون آید، سوراخ کوچک، منبع اصل مبدا چشمه چهار (زchāhār): عدد اصلی میان سه و پنج کمر (kamar): میانه کوه کوشک (kušk): بنای مرتفع وعالی، ،قصر، کاخ کوه (kuh): هر یک از برآمدگی‌ها و متفاوت سطح زمین که از خاک و سنگ فراوان کانی‌های مختلف تشکیل شده است گوشه (gushe): کنار، کناره، کران گنبد (gonbad): ساختمانی تقریباً به شکل نیمکره که از خشت و آجر و گچ و غیره بر فراز عمارتی سازند. گل (gol): گیاه، عضو تولید مثل تکثیر گیاهان که از برگ‌های تغییر شکل یافته به وجود آمده است. گدار (godār): گذار، گذاره، محل عبور، معبر، اسب گدار علیا (olya): مونث اعلی، بلندتر، بالاتر هر مکان بلند و مشرف گوشه (goshe): جای مخصوص ودیواردار قاش (ghāsh): ابرو قزل (ghezil): طلا، به رنگ طلا قلعه (qal-e): محوطه محصور با دیوارها و برج‌های محکم که جهت اقامت سربازان یا سکنه بنا کنند تا از حملات دشمن مصون ماند. مزرعه (mazra-e): محل کشت و زرع، کشتزار

در جدول ۵-۳ نیز به برخی از نمونه‌های جای‌نام‌ها در استان مرکزی اشاره شده است:

جدول ۵-۳ انگاره برخی از جای‌نام‌های آبادی‌های استان مرکزی

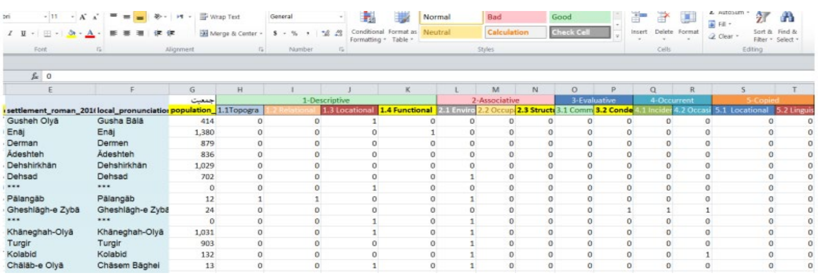
انواع جای نام ها	نمونه‌ها
۱.توصیفی	
۱-۱.مکان نگاری	سقرجوق، کوشکک، وسقونقان، جوشق، قارلوق، قره‌چای، رباط آغاج، کمانکش، ویسمان، آق‌کهریز، ینگی قلعه آقداش، داغ‌کندی، -زل‌دره، چشمه‌سار، کهنه‌حصار، قره‌داش، آقاجکندی، کله‌چوب، چقاسیاه، مرواریددره قره‌بنیاد، آبباریک، آق‌قویی، الویر، گوی‌چشمه، قشلاق قره‌زاغه، دربند گوی بلاغ، دره‌سبز، میدانک، استهری ینگ ملک، پلنگ آب، قزل‌قلعه، غینرجه، قلیچ‌تپه، چخماق‌تپه، سقرجوقک، قزل شمه، آق‌بلاغ، دره‌شور
۲-۱- رابطه‌ای	بیجگان، حصار قلیچ، خیزاب، دیوکن، جوشاپ، دماب، میان‌رودان، کجارستان، درب جوقا، لوسجرد،سلی‌جرد، باغچه غاز، مچینک، تیمورقاش، غینر، آغچه بلاغ، فاقرلو،آب بخشان،قمارخان،آب‌گرم،بند امیر،گرکباغی،جیران بلاغی،آزادکین،عود آغاج، ولازجرد، قلعه ازرج، آدشته، کله بید،جوشیروان، کرکانک، تلخاب، آقچه کهریز، فردقان، خوره‌یاتان، طایقان، هستیجان، گزاوند
۳-۱- موقعیتی	بندچای، ساریقاش، قزل‌قاش، آراقلعه، گوجه‌منار، سنگستان، ورکبارعلیا، قرمزین، استیجک، سرسختی پایین، قرینه دره سفلی، خناردره علیا، وزمستان سفلی، خلج علیا، تلخستان، بن گنبد، لنجرود، تحت محل، آدینه مسجد بالا، قلعه‌چی بالا، کتیران پایین، کله نهرمیان، باغ برآفتاب، جردیجان، قلاور پایین، ورین پایین، بلوبند، یانقویی سفلی، لالکان، راستگردان، یاسبلاغ، سمقاور، سیجان، نهرپشته، گوشه سفلی، لنجاب علیا، خانقاه علیا، طور گیر، چالاب علیا، کمراب، ده چال، ارتگل، قانیاروق بالا، لنجاب سفلی، شوره بالا، قوشه‌خانی، قزلقاش، ورکبار سفلی، انجیلاوند علیا، پشتکوه، دودهک، فیزیانه سفلی، گزطاف سفلی
۴-۱- کاربردی	گل‌بداق، دارانجیر
۱.پیوندی	
۱-۲- محیطی	رودباران، ده‌نمک، قطار آغاج سفلی، کلاغ‌نشین، گوگ سیگرد، سفیدآب، خشتیجان، قوچستان، کهک، چنارستان، سینقان، وشتگان، سولاب، قیاجیک، سقانلیق، بادام چالق، چمران، بالقلو، جوشقان، قارلق، پلنگدر، پاکل، خمستان، چنارستان، دوآب، گچلو، گونستان، دستجرده، آتشکوه، خجیروان، چلسبان، کبودکمر، چالمیان، چهرقان، طرلان، اناج،فاراب، قمشلو، چیزان، درمنک،هفته خانک، خلوزین، قره کهریز، راونج، حصارده
۲-۲-حرفه/ فعالیت	قلعه گاوگدار، چناقچی سفلی، خرازان کهنه، دمورچی، سنجه باشی
۳-۲- ساختاری	-
۱.ارزیابی	
۱,۱-تحسین برانگیز	-
۲-۳- محکوم کننده	آغذی‌گنگ
۱- رویداد	
۱-۴- حادثه	رباط میل، هرازیجان، جوباده،سوکقزقان، آتلن، باجگیران، ده خرابه کند، ده پول،شادباغی،

	خسبیجان، بیاتان سوخته، گوره زار، منجنیقان، رازگردان، گورچان، نقوسان، ازنوجان
4.2 مناسبت	دینجرد
۲.رونوشت	
۱-۵- مکانی	
۲-۵- زبانی	
۲.نام گذارنده	
۱-۶- انسان	
۱-۱-۶- نام دار	قیزقلعه، قوچ امام،خلیفه کندی، قوچ بلاغی، برج عیوض، قوش تپه، خمار باغی، ملک باغی، چقا سیف الدین
۲-۱-۶- -شخص برجسته	
۳-۱-۶- همکار	
۴-۱-۶- عضوخانواده یا دوست	سیاه سلطان، خلج مالمیر، قلعه دیزیجان، چهارچریک
۵-۱-۶- -شخص مرتبط	کردیجان، دربند لران، لکان، رباط ترک،شاهسون کندی سفلی، لریجان، کسرآصف
۲-۶- موجود جاندار دیگر	
۳-۶- موجود غیر متحرک	
۱-۳-۶- موجود انتزاعی	
۲-۳-۶- موجود ملموس	
۳-۳-۶- کشتی اعزامی	
۴-۶-۶- موجود ادبی و اسطوره ای	طرازناهید، قلعه‌آلا
۲- نواورانه	
۱-۷- طنز	
۲-۷- مناسب	

جای‌نام‌ها استان مرکزی بر بنیان انگاره اصلاح شده تنت و بلیر (۲۰۲۱) در ۷ مقوله رده‌بندی با اجزای معنایی بررسی شده است. در جدول ۵-۴ پراکندگی انگاره جای‌نام‌های آبادی‌های استان مرکزی با سازوکار و انگیزه توصیفی و غیر توصیفی نام‌گذاری، ارائه شده است:

جدول ۵-۴ پراکندگی انگاره جای‌نام‌های آبادی‌های استان مرکزی

شاخص ها	تعداد	درصد	نمونه	توضیحات
+توصیفی				
شاخص ها	**تعداد**	**درصد**	**نمونه**	**توضیحات**
۱-توصیفی	137	۶۱.۰۸	-	
۲-مکان نگاری	41	۱۸.۳۰٪	چقاه سیاه	تپه سیاه
۱-۲-رابطه‌ای	42	۱۸.۷۰٪	خیزآب	منظور وضعیت جاری شدن آب در یک منطقه
۳-۱-محلی	52	۲۳.۲۰٪	ورکبار سفلی	ورک به زبان ترکی خار
۴-۱-کاربردی	2	٪۰.۸۸	گل بداق	گل بلاغ همان گل چشمه
۲-مشارکتی، پیوندی	47	۲۰.۸۵٪		
۱-۲-محیطی	42	۱۸.۶۰٪	فاراب	در زبان محلی ترکی پررو یعنی پر از آب
۲-۲-حرفه/ فعالیت	5	۲.۲۵٪	خرازان کهنه	به یک شغل اشاره می کند.
۳-۲-ساختار	0-	0	.	
۳-ارزیابی	1	۰.۴۴٪		
۱-۳-تحسین برانگیز	0	0	.	
۲-۳-محکوم کننده	1	۰.۴۴٪	آغذی گنگ	نکات منفی یا عیب
4-رویداد	18	۷.۸۴		
۱-۴-حادثه	17	۷.۴۰٪	باچگیران	محل انجام رویداد
۲-۴-مناسبت	1	0.44%	دینجرد	دینگرد
			-توصیفی	
شاخص‌ها	**تعداد**	**درصد**	**نمونه**	**توضیحات**
۵-رونوشت	۰	۰	۰	
۱-۵ مکان	۰	۰	۰	
۶-نام گذارنده	20	۹.۷۹٪	۰	
۱-۶ -انسان	0	۰		
۱-۱-۶-نام دار	9	۴٪	قیزقلعه	قیز در زبان ترکی دختر
6-1-4 عضو خانواده	۴	۱.۸۰٪	سیاه سلطان	سلطان همان پادشاه
۵-۱-۶ شخص وابسته	۷	۳.۱۱٪	دربند لران	وابسته به قومی
۴-۶-۶ ادبی، کتابهای مقدس	۲	۰.۸۸٪	قلعه دیزیجان	قلعه دیزیگان یا دژگان
۷-نوآوری	0	۰	۰	
۲-۷-مناسب	0	۰	۰	
جمع	225	100%		



E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
		جمعیت	1-Descriptive				2-Associative			3-Evaluative		4-Occurrent		5-Copied	
settlement_roman_201	local_pronunciation	population_	1.1Topogra	1.2 Relational	1.3 Locational	1.4 Functional	2.1 Enviro	2.2 Occup	2.3 Structu	3.1 Comm	3.2 Conde	4.1 Incider	4.2 Occasi	5.1 Locational	5.2 Linguis
Gusheh Olyā	Gusha Bālā	414	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Enāj	Enāj	1,380	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Derman	Dermen	879	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ādeshteh	Ādeshteh	836	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dehshirkhān	Dehshirkhān	1,029	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dehsad	Dehsad	702	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
***	***	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pālangāb	Pālangāb	12	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Gheshlāgh-e Zybā	Gheshlāgh-e Zybā	24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
***	***	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Khāneghah-Olyā	Khāneghah-Olyā	1,031	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Turgir	Turgir	903	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Kolabid	Kolabid	132	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Chālāb-e Olyā	Chāsem Bāghei	13	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

تصویر ۵-۱ اکسل نمونه داده های جای نام های استان مرکزی بر اساس مقولات هفت‌گانه تنت و بلر (۲۰۲۱)

یافته‌های پژوهش‌های اخیر دربارۀ جای‌نام‌ها در استان مرکزی، بر اساس داده‌های آماری

است. تصویر ۵-۱ بخش کوچکی از اکسل داده های جای نام های استان مرکزی را نشان می‌دهد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تحلیل انگاره‌های جای‌نام‌های آبادی‌های استان مرکزی با بهره‌گیری از انگاره رده‌بندی جای نام‌های تنت و بلیر (۲۰۲۱) انجام شد. بر اساس این انگاره، جای‌نام‌ها می‌توانند ویژگی‌های مختلفی مانند توصیفی، مشارکتی، ارزیابی، رویدادی و غیره داشته باشند. در این راستا، جای‌نام‌های آبادی‌های استان مرکزی در 7 مقوله اصلی و زیرمجموعه‌های آنها طبقه‌بندی شدند. نتایج نشان داد که بیشتر جای‌نام‌ها به لحاظ ساختار معنایی، ویژگی‌های توصیفی دارند. این ویژگی‌ها نشان‌دهنده رابطه نزدیک مردم با ویژگی‌های جغرافیایی و تاریخی منطقه است و بر اهمیت فهم تاریخ، هویت و فرهنگ محلی تأکید دارد. بررسی جای‌نام‌های آبادی‌های استان مرکزی با استفاده از روش‌شناسی منظم و مبتنی بر سه مرحله شناسایی، مستندسازی و تفسیر، بینشی جامع درباره تاریخچه، ساختار و انگیزه‌های مرتبط با این جای‌نام‌ها ارائه کرده است. تحلیل آماری انگاره‌های جای‌نام‌ها در استان مرکزی نشان می‌دهد که الگوی غالب در نام‌گذاری این آبادی‌ها مقوله توصیفی است، که بیش از ۶۱ درصد از جای‌نام‌ها را شامل می‌شود. این مقوله با تمرکز بر ویژگی‌های جغرافیایی، فرهنگی یا تاریخی محلی، بیانگر ارتباط عمیق مردم منطقه با محیط پیرامونشان است.مقوله پیوندی با ۲۰٫۸۵ درصد از جای‌نام‌ها در رتبه دوم قرار دارد. این مقوله نشان‌دهنده تأثیر عوامل اجتماعی و تعاملات انسانی در فرآیند نام‌گذاری است. همچنین، مقوله‌های رویداد (۷٫۸۴ درصد) و نام‌گذارنده (۹٫۷۹ درصد) نشان‌دهنده اهمیت تاریخی یا فردی در این فرآیند هستند، اما سهم نسبتاً کمتری در مقایسه با سایر مقولات دارند. نبود جای‌نام‌هایی با انگاره‌های ابداعی و رونوشت نیز نشان‌دهنده الگوی محافظه‌کارانه و پایبندی به سنت‌ها در نام‌گذاری آبادی‌های این منطقه است. این پژوهش همچنین نشان داد که استفاده از مختصات جغرافیایی و تحلیل زبانی برای شناسایی دقیق جای‌نام‌ها، همراه با گردآوری مستندات تاریخی، ابزارهایی ارزشمند برای ارائه تصویری دقیق و چندوجهی از جای‌نام‌های منطقه است. فرآیند بررسی شامل چالش‌هایی مانند تنوع منابع، عدم تطابق در اطلاعات تاریخی و محدودیت‌های ناشی از تلفظ‌های محلی بود، اما استفاده از نرم‌افزارهایی مانند QGIS و داده‌های موجود در پایگاه‌های نقشه‌برداری، دقت این مطالعه را افزایش داد.این مطالعه بر اهمیت مطالعات میان‌رشته‌ای در حوزه زبان‌شناسی و جای‌نام‌شناسی تأکید دارد. رده‌بندی انگاره‌های جای‌نام‌ها و تحلیل آنها می‌تواند در درک بهتر تعاملات انسانی با محیط زیست، تاریخ و فرهنگ منطقه‌ای مؤثر باشد و به‌عنوان یک ابزار کاربردی در پژوهش‌های آینده در این حوزه، به‌ویژه در تحلیل جای‌نام‌های سایر مناطق ایران، مورد استفاده قرار گیرد. نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر می‌تواند به حفظ میراث و هویت فرهنگی و زبانی منطقه کمک کند و زمینه‌ساز تحقیقات عمیق‌تر درباره تاریخ، فرهنگ و هویت مناطق مختلف کشور شود.

پی‌نوشت‌ها

۱. در این مقاله منظور از زبانوران همان گویشوران محلی است.

۲.معادل تخصصی اصطلاح feature در رشته جغرافیا، عوارض است اما با توجه به اینکه مخاطبان این مقاله بیشتر زبان‌شناسان هستند، از معادل مکان جغرافیایی استفاده شد.

منابع

ابوالقاسمی، محسن (۱۳۸۳). *دستور تاریخی زبان فارسی* (چاپ چهارم). تهران: انتشارات سمت.

احدیان، محمدمهدی و بختیاری، رحمان (۱۳۸۸). درآمدی بر جای‌نام شناسی ایران، *جستارهای نوین ادبی*، ۲(۱۶۵)، ۱۹۹-۱۸۱.

باستانی راد، حسن و مردوخی، دل‌آرا (۱۳۹۲). گونه‌شناسی جای‌نام‌ها در جغرافیای تاریخی ایران، *پژوهش‌های تاریخی ایران و اسلام*، ۷(۱۲)، ۵۰-۲۱.

ترقی اوغاز، حسنعلی (۱۳۸۱). نقد کتاب مبانی توپونیمی و نگاهی به توپونیمی‌های ایران، *مجله زبان‌شناسی*، ۱۷(۲)، ۱۴۵-۱۳۷.

سبزعلیپور، جهان دوست (۱۳۹۶). تأملی بر جای‌نام‌شناسی منطقه تات نشین شاهرود خلخال، *نشریه زبان فارسی و گویش‌های ایرانی*، ۲(۱)، ۱۸۴-۱۶۳

شیخ‌الحکمایی، عمادالدین (۱۳۸۷). *فهرست اسناد بقعه شیخ‌صفی‌الدین اردبیلی*. تهران: کتابخانه، موزه و مرکز اسناد مجلس شورای اسلامی.

شیخ‌الحکمایی، عمادالدین و رضوان، رامینا (۱۳۹۸). دانش نام‌شناسی و پژوهش‌های علوم تاریخی. *پژوهش‌های علوم تاریخی*، ۱۱(۲)، ۱۶۶-۱۴۳.

کمیجانی، ذبیح‌الله؛ غیاثیان، مریم سادات و طاهری اردلی. مرتضی (۱۴۰۱). پراکندگی زبانی در استان مرکزی، *نشریه زبان فارسی و گویش‌های ایرانی*، ۷(۱)، ۲۱۶-۲۰۱

قطره، فریبا؛ پشتوان، حمیده و طالبی دستنایی، مهناز (۱۳۹۴). رویکرد زیست‌محیطی در پژوهش‌های زبان، *زبان‌شناخت*، ۶(۱۱)، ۲۴۳-۲۳۱.

معین، محمد (۱۳۸۰). فرهنگ فارسی معین. تهران: موسسه انتشاراتی امیرکبیر.

Abulqasemi, M. 2004. A Historical Grammar of The Persian Language (4th ed.). Tehran: SAMT. [in Persian].

Ahadian, M. & Bakhtiari, R. 2010. Geographical names. *New Literary studies*, 2(165), 181-199. [in Persian].

Algeo, J. 1988. The Australianness of Australian placenames. *Names: A Journal of Onomastics*, 36 (3-4), 173-186.

Assadorian, A. 2017. On the Toponymy of the Iranian Azerbaijan. *Advances in Anthropology*, 7, 146-153.

Baker, R. & Carmony, M. 1975. *Indiana Place Names*. Bloomington: Indiana University Press.

Bastani Rad, H. & Mardukhi, D. 2013. Typology of Toponyms in Historical Geography of Iran. *Historical Researches of Iran and Islam*, 7(12), 21-50. [in Persian].

Blair, D & Tent, J. 2021. A Revised Typology of Place-naming. *Names: A Journal of Onomastics.* 69(4), 31-47

Bréelle, D. 2013. Matthew Flinders's Australian toponymy and its British connections. Journal of the Hakluyt Society.

https://www.hakluyt.com/downloadable_files/Journal/Flinders_Toponymy.pdf.

Gammeltoft, P. 2005. In search of the motives behind naming: A discussion of a name-semantic model of categorization. In *Proceedings of the 21st International Congress of Onomastic Sciences*, Uppsala, 24-19 August 2002, Vol. 1, ed. Eva Brylla and Matts Wahlberg, Uppsala: Språk-och folkminnesinstutet, 151-160.

Ghatreh, F. Poshtvan, H. & Talebi Dastenaei, M. 2015. Ecological Approach in Linguistic Researches. Language Studies, 6(11), 231-243

Komijani, Z. Ghiasian, M. & Takhari Ardali, M. 2022. Language Distribution in Markazi Province. *Persian Language and Dialects*, 7(13), 201-216. [in Persian].

Moin, M. 2001. Moin Persian Dictionary. Tehran: Amirkabir Publication.

Pearce, T. 1955. Spanish place name patterns in the Southwest. *Names: A Journal of Onomastics*, 3 (4), 209-201.

Rennick, R. 2005. How to study placenames. *Names: A Journal of Onomastics*,53, 291-308.

Sabzalipoor, J. 2017. Toponymy in Khalkhāl's Tāti speakers regions. *Persian Language and Iranian Dialects*, 2(1), 163-184. [in Persian].

Sheikh al-Hokamaee, E. 2008. *The Documents of Shaikh Safi Ardabili's Tomb.* Tehran: Library, Museum and Document Center of parliament.

Sheikh al-Hokamaee, E. & Rezvan, R. 2020. Onomastics and Historical Sciences Studies. Historical Science Studies. 11(2), 143-166

Smith, G. 1993. Describing the types of placename information. *Names: A Journal of Onomastics*, 40, -306-299.

Stewart, G. 1954. A classification of place names. *Names: A Journal of Onomastics*, 2 (1), -13-1.

Taraqi Oghaz, H. 2002. Book Review: Fundamentals of Toponymy and a Look at Iranian Toponymy. *Journal of Linguistics*, 17(2), 137-145. [in Persian].

Tent, J. & Blair, D. 2009, 2014. Motivations for naming: a toponymic typology. ANPS Technical Paper No. 2.& 3. Revised Edition. South Turramurra: Placenames Australia.

Zelinsky, W. 2002. Slouching toward a theory of names: A tentative taxonomic fix. *Names: A Journal of Onomastics*,50 (4), -262-243.

Kheirandish, A.,2003. "Geographical Names as Part of Cultural Heritage." Monthly Book of History and Geography, 7th year, Issue 74, pp. 3-4. [In Persian].

Klugah, M.A. 2013. *Recounting history through linguistics: a toponymic analysis of Asogli migration* narratives. African Journal of History and Culture, 5(8), 151-159.

Komijani, Zabihollah, Maryam Sadat Ghiyasi and Morteza Taheri Ardali. Linguistic Distribution in Markazi Province. Journal of Persian Language and Iranian Dialects, 7th year, Issue 13, Spring and Summer 2022. [In Persian].

Laaboudi, D., & Marouane, M. 2018. *Ait and Oulad toponyms: geographical distribution and linguistic* implications'. Journal of Applied Language and Culture Studies. No.1, 107-131.

Marchant, Leslie R. 1998. France Australe*: A Study of French Explorations and Attempts to Found a Penal* Colony and Strategic Base in South Western Australia 1503-1826. Perth: Scott Four Colour Print. Mencken, H.L. 1967 [1921]. The American Language: *An Inquiry into the Development of English in the United States*. Abridged Edition. New York: Alfred A. Knopf.

McArthur, Lewis A. 1928. *Oregon Geographic Names*. Portland, Oregon: Oregon Historical Society Press.

McArthur, Lewis L. 1986. '*Another approach to place-name classification.' Names*: A Journal of Onomastics, 34 (2): 238-241.

Pearce, T.M. 1955. *'Spanish place name patterns in the Southwest.' Names*: A Journal of Onomastics, 3 (4): 201-209.

Reed, A.W. 1987 [1973]. *Place Names of Australia. Frenchs Forest, NSW*: A.H. & A.W. Reed Pty. Ltd. Rennick, Robert (2005). '*How to study placenames.' Names*: A Journal of Onomastics, 53: 291-308.

Sabzalipour, J. D. 2017. Reflections on the Toponymy of the Tatneshin Region of Shahroud-Khalkhal. Persian Language and Iranian Dialects, 2(1), pp. 3. [In Persian].

Sharq, S. 2006. "A Historical and Linguistic Study of the Names of Cities and Ancient Places in Fars Province." Master's Thesis in Ancient Culture and Languages, Bu-Ali Sina University, Hamadan. [In Persian].

Smith, G.1956. '*Place name patterns.' Names*: A Journal of Onomastics, 4 (2): 119-121.

Smith, G.1975. *Names on the Globe*. New York: Oxford University Press. Tent, Jan (forthcoming). 'A comparison and analysis of indigenous and introduced toponyms in the antipodes: A gazetteer-based study'. Names: A Journal of Onomastics.

Smith, G.1993. '*Describing the types of placename information.' Names*: A Journal of Onomastics. 40: 299-306.

Smith, G.1996. *'Amerindian place names: a typology based on meaning and form*.' Onomastic Canadiana, 78, 53-64. Stewart, George R. (1954). '*A classification of place names.' Names*: A Journal of Onomastics, 2 (1): 1-13.

Taraghi Oghaz, H. A.2002. A Review of the Book "Foundations of Toponymy" and a Look at the Toponymy of Iran. Linguistics Journal, 17(2), pp. 137-145. [In Persian].

Tent, J. 2015. *Approaches to research in toponymy. Names: A Journal of Onomastics*, 63(2), 65- 74. (DOI: 10.1179/0027773814Z.000000000103).

Tent, J., & Blair, D. 2009; 2014. *Motivations for naming: a toponymic typology*. ANPS Technical Paper No. 2. South Turramurra, NSW: Placenames Australia.

Tent, J., & Blair, D. 2011. *Motivations for naming: the development of a toponymic typology for Australian placenames*. Names: a Journal of Onomastics, 59(2), 67-89.

Tent, J., & Slatyer, H. 2009. *Naming places on the 'Southland': European place-naming practices from 1606* to 1803. Australian Historical Studies, 40(1), 5-31. (DOI: 10.1080/10314610802662995).

Tent, J. 2017. *Indigenous toponyms in the Antipodes: A gazetteer-based study. Names*: A Journal of Onomastics, 65(4), 204-214. (DOI: 10.1080/00277738.2017.1369743). (Forthcoming). The namescape of the Australian Antarctic Territory. ANPS Occasional Paper No. 12. South Turramurra, NSW: Placenames Australia.

Zelinsky, W.2002. '*Slouching toward a theory of names: A tentative taxonomic fix.' Names*: A Journal of Onomastics, 50 (4): 243-262.

Journal of Language Research
Online ISSN: 2676-3362
https://jolr.ut.ac.ir

A Cognitive Study of the Influence of Physiological Taste Language on Spoken Language in Persian and Arabic

Somayeh Mohammadi[1], **Zohreh Ghorbani Madavani**[2]

1. Department of Arabic Language and Literature, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Tehran, Iran somayemohamadi14566@gmail.com

2.Corresponding Author, Department of Arabic Language and Literature, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.zghorbani@atu.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:
Received:
7, November, 2023

In Revised Form:
17, August, 2024

Accepted:
10, November, 2024

Published Online:
19, January, 2025

Keywords: Concept of Flavor, Gustatory Domain, Cognitive Approach, Persian and Arabic Languages

Abstract

The present study examines the cognitive aspects of Persian and Arabic languages in the domain of taste and its resulting product, flavors, with the aim of understanding part of the perception of Persian and Arabic speakers derived through the gustatory domain. In this context, the study conducts a cognitive analysis of expressions that reflect the influence of the physiological taste function of the tongue on spoken language. The research method is descriptive-analytical and is conducted within the framework of the cognitive semantics approach. The study of the data shows that: 1. The mentioned languages primarily utilize the gustatory domain to conceptualize the idea of "testing and evaluation" and its associated outcomes, such as feelings of satisfaction and pleasure or dissatisfaction and pain; 2. The cognitive reality of the gustatory domain appears different from the external and conventional reality of the sense of taste. Externally, tasting is a sensory and temporary experience where the sole receptor is the tongue, and it is only relevant to edible substances. However, the cognitive mechanism uses this physical-taste experience to understand and perceive the environment and abstract concepts, "tasting" many of our experiences and environmental phenomena! For example, tasting the words of others, as in «شیرین¬سخن» ("sweet-tongued"), or describing someone as «گوشت¬تلخ» ("bitter-fleshed"). In this cognitive mechanism, the tongue is not the only receptor of taste; hearing can also create a taste, as in «با این خبر کاممون تلخ شد» ("this news left a bitter taste in our mouth"), and the heart "tastes" the sweetness of union, as in « به کام دل رسید» ("it reached the heart's desire"). Moreover, tasting is not limited to edibles; the eyes can be "شور" ("salty"), temperament can be "تند" ("hot"), and the face can be "ترش" ("sour"). The importance of understanding the non-edible world through the lens of edibles is highlighted by the fact that the set of correspondences within these metaphors allows us to think about our experiences and the phenomena around us using the knowledge we have about flavors. For example, since "بانمکی" (being salty) is desirable, interacting with a person perceived as "بانمک" (salty) is also understood as pleasant and desirable. In this way, the "saltiness" of the person in question can overshadow other undesirable traits they may have, just as the "saltiness" of a type of food can make its harmful aspects seem appealing. In conclusion, flavor serves as a phenomenological and evaluative perspective on the nature of our experiences as a target domain.

Cite this The Author(s): Mohammadi,S & Ghorbani Madavani,Z,(2024-2025) A Cognitive Study of the Influence of Physiological Taste Language on Spoken Language in Persian and Arabic: Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter - (265-289)- DOI: 10.22059/jolr.2024.367810.666866.

Publisheder: University of Tehran Press

1. Introduction

Human metaphorical understanding is based on their perception of the body and the world around them. In this context, humans, based on their knowledge of the tongue's ability to distinguish different tastes, perceive this part of the body as a tool for recognizing and differentiating various concepts and phenomena. In fact, humans utilize their bodies to comprehend and discern what they experience. For example, to convey the concept that someone hasn’t slept at all, they might say "ماذاق طعم النّوم" (he hasn't tasted the flavor of sleep), where the verb "taste" highlights the concept of a very brief experience, thereby metaphorically emphasizing the fleeting nature of not experiencing sleep even for a moment. This study aims to explore the connection between the domain of taste and thought by examining how taste is represented in Persian and Arabic languages. In this regard, the research seeks to answer the following questions:

A) What concepts have Persian and Arabic languages conceptualized using the domain of taste?
B) How does the cognitive mechanism of taste function?

2. Literature Review

This research is one of the few studies that examines taste metaphors in the Persian language from a cognitive perspective and then compares them with the Arabic language. Below are references to two articles in Persian that address taste, but they do not align with the objectives of the present study, which aims to examine how taste-related perception and cognition are understood among Persian and Arabic speakers. The first article explores taste from a mystical perspective, while the other examines taste in children's poetry. However, this research investigates taste metaphors in common and widely used expressions in a broad and comprehensive manner, regardless of the speakers' worldview or age group. Therefore, although there has been extensive research on conceptual metaphors, no previous study has been found that is exactly aligned with the present research. The article "The Experience of Taste and Tastelessness: Bahā' al-Walad's and Laozi's Mystical Experience of the External and Internal Worlds" by Bagheri and Khorsandi (2021) explores the mystical and metaphysical experiences of Bahā' al-Walad and Laozi, respectively, using the metaphors of "taste and tastelessness." For Bahā', the most sublime taste is the taste of God, a knowledge and quality through which one can affirm or reject the observable forms in transcendent experiences. He believes that the experience of taste encompasses the realm of sensory experiences, and the ultimate elevation of this journey lies within the realm of mystical experiences. Unlike Bahā' al-Walad, who considers the entire realm of sensory experiences and the transcendent world as the domain of a specific taste experience, Laozi views both the realm of sensory experience and the transcendent realm as devoid of the experience of taste. In Laozi's perspective, mystical experience requires detachment from the five tastes, which serves as a metaphor for freeing oneself from the body. The article "The Conceptual Metaphor of Tastes in Children's Poetry" by Salahi and Nabizadeh (2020) examines the conceptual metaphors with the source domain of "tastes" in thirty collections of children's poetry. The study's findings indicate that approximately 68 conceptual metaphors have been used in the selected works, with their source domain rooted in the gustatory sensory receptors. Among the various tastes, sweet (48 instances) and bitter (20 instances) tastes have been chosen to convey desirable and undesirable concepts, respectively.

3. Methods

The research method employed in this study is descriptive-analytical, and the analysis method follows the cognitive approach. The data primarily consists of common and everyday expressions used by Persian and Arabic speakers. In this context, a selection of taste-related metaphors from both spoken and written forms of these languages has been gathered from various sources for comparison. The identification of "taste" metaphors is based on the Metaphor Identification Procedure (MIP). To illustrate the function of this procedure, consider the phrase «ترشرویی نکن» ("don’t be sour-faced"), which is part of a broader discourse about a specific person. We identify the lexical units in the sentence: "ترش" (sour) is an adjective, "رو" (face) is a noun, and "ترشرویی" (sour-faced) is a descriptive compound. "نکن" (don’t) is a verb, and the subject is "you." By examining the contextual meanings of these lexical units, we understand that the addressee must be a person previously mentioned in the text, and the descriptive compound "ترشرویی" refers to the state of the addressee. These are the contextual meanings of the lexical units. We then observe that some words have a more basic meaning than their contextual meaning: in this case, "ترش" (sour) does not refer to a taste but to an unpleasant state, and "رو" (face) refers to the facial expression, which is most expressive whether the person is happy or not. The "sour" that refers to a taste is more concrete than the "sour" that is abstract, and the basic meaning of "sour taste" is more fundamental than its contextual meaning of "discontent." Here, we can say that this word in our hypothetical phrase is used metaphorically.

4. Discussions and conclusions

The study of the data shows that:

1.Both languages primarily utilize the gustatory domain to conceptualize the idea of "testing and evaluation" and the resulting outcomes, such as feelings of satisfaction and pleasure or dissatisfaction and pain.

2.The cognitive reality of the gustatory domain differs from the external and conventional reality of the sense of taste. In terms of external reality, tasting is a sensory and temporary experience, with the tongue being the sole receptor, relevant only to edible substances. However, the cognitive mechanism employs this physical-taste experience to understand and conceptualize the environment and abstract concepts, "tasting" many experiences and environmental phenomena! For instance, tasting the words of others, as in «شیرین¬سخن» ("sweet-tongued"), or describing someone as «گوشت¬تلخ» ("bitter-fleshed"). In this cognitive mechanism, the tongue is not the only receptor of taste; hearing can also create a sense of taste, as in « با این خبر کاممون تلخ شد» ("this news left a bitter taste in our mouth"), and the heart "tastes" the sweetness of union, as in «به کام دل رسید» ("it reached the heart's desire"). Moreover, tasting is not limited to edibles; the eyes can be "شور" ("salty"), temperament can be "تند" ("hot"), and the face can be "ترش" ("sour"). One significant aspect of understanding the non-edible world through the lens of edibles is that the set of correspondences within these metaphors allows us to think about our experiences and the phenomena around us using the knowledge we have about flavors. For example, since "بانمکی" (saltiness) is desirable, interacting with a person perceived as "بانمک" (salty) is also understood as pleasant and desirable. In this way, the "saltiness" of the person in question can overshadow other undesirable traits they may have, just as the "saltiness" of a type of food can mask or make its harmful aspects seem appealing. The conclusion is that flavor serves as a phenomenological and evaluative lens through which we interpret the nature of our experiences as a target domain.

پژوهش‌های زبانی
شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲
https://jolr.ut.ac.ir/
دانشگاه تهران

مطالعه تأثیر شناختیِ زبانِ فیزیولوژیک بر زبانِ سخن در فارسی و عربی

سمیه محمدی[۱]، زهره قربانی مادوانی[۲]

۱. گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، تهران، ایران. رایانامه: somayemohamadi14566@gmail.com
۲. نویسنده مسئول، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: zghorbani@atu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی
تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۰۸/۱۶

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۵/۲۷

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۸/۲۰

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱۰/۳۰

واژه‌های کلیدی:
مفهوم مزه، حوزه چشایی، رویکرد شناختی، زبان‌های فارسی و عربی

چکیده

پژوهش حاضر به مطالعه شناختی زبان‌های فارسی و عربی در حوزه چشایی و محصول مترتب بر آن یعنی مزه‌ها می‌پردازد با این هدف که از بخشی از فهم و ادراک فارسی‌زبانان و عرب‌زبانان که از طریق حوزه چشایی حاصل می‌گردد شناخت حاصل نماید. در همین راستا به تحلیل شناختی عبارت‌هایی که دربردارنده‌ی تأثیرات کارکرد چشاییِ زبان فیزیولوژیک بر زبان گفتاری است، می‌پردازد. روش پژوهش توصیفی- تحلیلی و در چارچوب رویکرد معناشناسی شناختی است. مطالعه داده‌ها نشان می‌دهد که ۱. زبان‌های مذکور از حوزه چشایی عمدتاً برای مفهوم-سازی مفهوم «آزمودن و ارزیابی» و نتایج ناشی از آن مانند احساس رضایتمندی و لذت یا نارضایتی و درد بهره می‌برند؛ ۲. واقعیت شناختیِ حوزه چشایی با واقعیت خارجی و متعارف حس چشایی متفاوت می‌نماید. به لحاظ واقعیت بیرونی، چشیدن تجربه‌ای حسی و موقتی است که تنها گیرنده آن، زبان و صرفاً در مورد خوردنی‌ها موضوعیت پیدا می‌کند ولی سازوکار شناختی این تجربه فیزیکی-چشایی را برای درک و شناخت محیط و مفاهیم انتزاعی بکار می‌برد و برای فهم و درک بسیاری از تجربیات و مصادیق محیطی، آنها را می‌چشد! از چشیدنِ سخن افراد گرفته «شیرین‌سخن» تا گوشت آنها «گوشت‌تلخ» در سازوکار مذکور، تنها گیرنده مزه، زبان نیست بلکه شنیدن نیز ایجاد مزه می‌کند «با این خبر کاممون تلخ شد» و دل، شیرینی وصال را می‌چشد «به کام دل رسید»؛ کما اینکه، چشیدن منحصر به خوردنی‌ها نیست و چشم نیز شور و خُلق، تند و روی، ترش تصور می‌گردد. یکی از نقاط اهمیت درک عالم ناخوردنی‌ها با خوردنی‌ها آنجا نمایان می‌گردد که مجموعه تناظرهای این استعاره‌ها به ما امکان می‌دهد با استفاده از دانشی که درباره‌ی مزه‌ها داریم، درباره‌ی تجربیات و مصادیق اطراف خود بیاندیشیم. برای نمونه چون بانمکی، مطلوب است پس معاشرت با فردی که بانمک تصور شود نیز راحت و مطلوب فهم می‌گردد و این‌گونه، بانمکیِ فرد موردنظر، دیگر ویژگی‌های او که ممکن است نامطلوب باشد را تحت شعاع قرار می‌دهد همانطور که بانمکیِ نوعی خوراکی می‌تواند جنبه‌های مضر آن را نیز مطلوب بنمایاند. نتیجه آنکه مزه نوعی نگرش پدیدارشناسانه و بالطبع ارزیابانه به ماهیت تجارب ما بمثابه حوزه مقصد دارد.

استناد: محمدی، سمیه؛ قربانی مادوانی، زهره؛ (۱۴۰۳): مطالعه تأثیر شناختیِ زبانِ فیزیولوژیک بر زبانِ سخن در فارسی و عربی: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۲۸۹-۲۶۵).
DOI: 10.22059/jolr.2024.367810.666866.

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

کارکرد استعاره مفهومی، توصیف ملموس قلمرو مفاهیم و اندیشه‌های انتزاعی است و حوزه چشایی نیز یکی از رایج‌ترین تجربیات حسی و بنیادین است. بر همین مبنی بر آنیم تا در این جستار با بررسی استعاره‌های حوزه مذکور مطابق با رویکرد شناختی (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰ و کوچش ۲۰۰۵) نشان دهیم که این حس چگونه در قالب تعامل فرد با محیط مادی و فرهنگی جهان پیرامون، عمل می‌کند و چه مفاهیم انتزاعی را از طریق حسی کردن، قابل فهم و بیان می‌نماید و این‌گونه هم مسیر تفهیم مفاهیم انتزاعی را فراهم و هم در ساخت خود این مفاهیم نیز نقش ایفا می‌کند؛ همچنین با تبیین الگوها، نگاشت‌های استعاری و حوزه‌های مبدأ در پی شناخت و توصیف ذهنیت و جهان‌بینی سخنگویان به زبان‌های فارسی و عربی در پیوند با حوزه مذکور هستیم. در واقع، کوچش (۱۳۹۸: ۱۹۱-۱۹۲) بر نقش اصلی زبان در پرده برداشتن از تصورات و باورهای مردم یعنی دانش مشترک آنها از تجارب بشری تأکید دارد.

بخشی از مفهوم‌سازی‌های مهم در فارسی و عربی با چشیدن صورت می‌پذیرد. یکی از کارکردهای این حس، این است که می‌تواند باعث تغییر ذائقه فرد گردد و او را خرسند یا ناخرسند گرداند. بازنمودهای حوزه مزه، عبارت‌های متنوعی را شامل می‌شود. توجه کنید که فارسی‌زبانان چگونه با «مزه» مفاهیم موردنظرشان را تصور و بیان می‌کنند:

این بچه خیلی بامزه است

این آدمِ گوشت‌تلخیه

سعدیِ شیرین‌سخن

مبادا با او تندی و ترش‌رویی کنی

این‌گونه سخن گفتن از مزه از نظر فارسی‌زبانان، عادی و متداول است. می‌توان گفت که آنها برای صحبت درباره مفاهیم مختلف و متنوعی از تعابیر و واژگان مربوط به «مزه» بهره می‌گیرند. استعاره‌های مفهومیِ متناظر با عبارات استعاری پیش‌گفته به ترتیب «فرد دوست‌داشتنی بامزه است»، «بدمعاشرت گوشت‌تلخ است»، «سخن شیرین است» و «خشونت‌ترش یا تند است» است که زیرساخت مفهومیِ عبارات مذکور را تشکیل می‌دهد. در حقیقت، درک استعاری انسان، بر اساس شناخت او از بدنش و دنیای اطرافش و تعامل این سه، محقق می‌شود. بشر با توجه به شناختش از قوه تمییز زبانش برای مزه‌های مختلف، در مواجهه با شرایط مختلف، این حوزه از بدن خود را ابزار شناخت و تمییز بخشی از مصادیق مفهومی مختلف تصور می‌نماید. او از بدن خود برای درک آنچه تجربه می‌کند بهره می‌برد مثلاً برای ساخت این مفهوم که فرد اصلاً نخوابیده، می‌گوید «ماذاق طعم النّوم» یعنی طعم خواب را نچشیده از آن جهت که چشیدن با توجه به برجستگی جنبه قلّت کمیت در آن، ماهیتِ «یک لحظه تجربه نکردن خواب» را برجسته‌سازی می‌کند و کوتاهی لحظه و چشیدن متناظر می‌گردند.

انسان با این شناخت از بدن خود برای درک و فهم آنچه تجربه می‌کند بهره می‌برد و با آن جهان را معنی می‌کند. تا قبل از دانش شناختی، بدن نقش مهمی را در مطالعات زبان، بازی نمی‌کرد ولی نظریه جسمی شدگی، بر بدن و نقش تعیین‌کننده آن در اندیشه و زبان و ایجاد معنا تأکید کرد. «منظور از جسمی شدگی این است که معنی بر اساس تجربه، به‌ویژه تجربه حاصل از حواس جسمانی بنا شده است. از همین رو است که زبان‌شناسان شناختی در بیشتر مطالعات مربوط به استعاره، از استعاره بدن بجای ذهن استفاده می‌کنند. اهل زبان معمولاً شنیدن را بجای اطاعت کردن، گرفتن فیزیکی را بجای درک کردن، قلب را به‌عنوان جایگاه عشق و خشم و شجاعت، روشنایی را بجای شادمانی و امید و تاریکی را برای غم و اندوه بکار می‌برند. آنان معتقدند که ارتباط میان واژه‌های بالا، در تمایل انسان به الگوگیری از افعال فیزیکی برای افعال ذهنی ریشه دارد» (فیاضی و دیگران، ۱۳۸۷ ش: ۱۶). در این زمینه می‌توان گفت بسیاری از داده‌های مورد بحث این پژوهش نیز در طول استعاره‌هایی قرار می‌گیرد که بنیان آنها، استعاره «بدن- انگاری ذهن» یا «مزه پنداریِ مفهوم انتزاعی» است. «همواره توجه انسان بر خویشتن موجب گشته تا پدیده‌های گوناگون زندگی در پیوند با وی ارزش‌گذاری شوند» (محمدیان و فرحانی‌زاده، ۱۳۹۷: ۳۳۴). فرد بدن خود را ابزار فهم محیط بمافیها تصور می‌کند و از طریق آن، جهان را تجربه و معنی می‌کند، برای نمونه مزه کردن یا چشیدن در اصل، قرار دادن جزئی از یک ماده خوراکی روی زبان برای تعیین مزه آن است در حالی که در نظام ذهنی، فرد می‌تواند خوشایند یا ناخوشـایند بودن معاشرت با کسی را از طریق چشیدن گوشت او بفهمد! و اگر آن را تلخ یابد می‌گوید «فلانی گوشت‌تلخ است» از آنجاکه خوردن تلخی دشوار و ناراحت‌کننده است، سعی می‌کند ارتباط خود را با او محدود و با او کم صحـبتی پیـشه کـند یا به دیگری می‌گوید «خوش‌مشرب» است چراکه معاشرت با او را خوشمزه می‌یابد و آن فرد را گوارا تصور می‌نماید! مجموعه تناظرهای این استعاره‌ها به فرد امکان می‌دهد با استفاده از دانشی که درباره‌ی مزه‌ها دارد، درباره‌ی افراد و تجربیات مختلف بیاندیشد و زندگی خود را ساماندهی کند! گاهی فرهنگ، نقش برجسته‌تری می‌یابد، مثلاً در عرف طبیِ گذشته تصور می‌شد که فرد در آستانه خشم، صفرا یا تلخاب وی شروع به ترشح می‌کند و به همین جهت به فرد مذکور می‌گفتند «خون خودت را تلخ نکن» و این‌گونه خون فرد خشمگین را تلخ تصور می‌کردند. در واقع به لحاظ واقعیت شناختی یا نظام ادراکی، چشیدن منحصر به خوردنی‌ها نیست بلکه در عبارت مذکور، این خون است که تلخ تشخیص داده می‌شود؛ کما اینکه تنها گیرنده مزه، زبان نیست بلکه می‌تواند در دل باشد: «به کام دل رسد یک روز صابر» دل نیز برای تصور رسیدن به آرزو، مزه خوش وصال را می‌چشد وصالی که چشیدنش به دلیل برجستگی جنبه لذت و همزمان محظوریت عرفی- فرهنگی از ابراز آشکار آن، کار عضوی عمیق‌تر و اندرونی‌تراز زبانِ در دسترس است یعنی دل.

از آنجا که چشیدن یکی از حواس بنیادین بشر است پیش‌بینی می‌شود که عبارت‌های هر دو

زبان، اطلاعات شناختی مشترکی را از مفهوم‌سازی‌های مزه نشان دهند. دلیل اصلی این فرض، ریشه داشتن واضح و مستقیم مزه در بدن است. به این معنا که زبان فیزیولوژیک به یک صورت عمل می‌کند و مزه‌های گوناگون، اثرات تقریباً مشابهی را بر مذاق انسان‌ها از هر فرهنگی که باشند، به وجود می‌آورد. هرچند این بدان معنا نیست که عبارت‌های این دو زبان در رابطه با این حوزه، کاملاً مشابه با یکدیگر باشند و یا اینکه هر عبارتی در یکی از آنها، الزاماً متناظری در زبان مقابل داشته باشد، چراکه گاهی برجسته‌سازی یکی از ویژگی‌های حوزه چشایی و یا وجود بافت‌های محیطی متفاوتِ سخنگویان این دو زبان باعث مفهوم‌سازی‌های متفاوتی می‌گردد.

پژوهش حاضر سعی دارد ارتباط میان حوزه چشایی و اندیشه را از طریق مطالعه و تدقیق در بازنمایی‌های مزه در زبان‌های فارسی و عربی کشف و تبیین نماید و در همین رابطه در جستجوی پاسخ به پرسش‌های زیر است: الف- زبان‌های فارسی و عربی از حوزه چشایی برای مفهوم‌سازی چه مفاهیمی بهره برده‌اند؟ ب- سازوکار شناختی مزه به چه صورت عمل می‌کند؟

می‌توان گفت مزه نوعی نگرش پدیدارشناسانه و بالطبع ارزیابانه به ماهیت تجارب ما به‌مثابه حوزه مقصد دارد. نگرش پدیدارشناسانه، ماهیت تجارب ما، یعنی ویژگی پدیدار شناختی آن‌ها را تبیین می‌کنند و چگونگی احساس فرد را هنگام تجربه حس موردنظر به تصویر می‌کشد. مثلاً نوع مزه، حال و هوای مقصد را مشخص می‌کند و به تعبیری مزه، مقصد را قضاوت می‌کند برای نمونه، حس تلخی از آن جهت که حس ناخوشایند جسمانی است، به‌طور طبیعی تجربه‌ای منفی ارزیابی می‌شود.

۱-۱.پیشینهٔ پژوهش

پژوهش حاضر از معدود پژوهش‌هایی است که با رویکرد شناختی به بررسی استعاره‌های مزه در زبان فارسی و سپس تطبیق آن با زبان عربی می‌پردازد. در ذیل به دو مقاله در فارسی اشاره می‌گردد که به مزه پرداخته‌اند ولی در راستای اهداف پژوهش حاضر که بررسی چگونگی فهم و ادراک ناشی از حوزه چشایی در میان فارسی‌زبانان و عرب‌زبانان را نشانه می‌گیرد قرار نمی‌گیرند چراکه اولی مزه را از منظر عرفانیِ برخی شخصیت‌ها و دیگری در اشعار کودکان جستجو می‌کند. درحالی‌که این پژوهش مزه را در عبارت‌های استعاریِ متداول و رایج سطح جامع و فراگیر زبان سوای از نوع نگرش و رده سنی گویشور، کاوش می‌نماید؛ بنابراین می‌توان گفت گرچه در مورد استعاره مفهومی، پژوهش‌های فراوانی صورت گرفته است ولی برای پژوهش حاضر در نوع خود، سابقه‌ای یافت نشد.

مقاله «تجربه مزه و نامزه؛ تجربه عرفانی آفاقی و اَنفسی بهاءِ ولد و لائوزه» از باقری و خورسندی (۱۴۰۰)، آنها از تجارب عرفانی و متافیزیک بهاء ولد و لائوزه به ترتیب با استعاره‌های «مزه و نامزه» نام برده‌اند. متعالی‌ترین مزه در نزد بهاء، مزه الله است، معرفت و کیفیتی که بر اساس آن می‌توان صور مشهود در تجارب متعالی را رد یا تأیید کرد. وی معتقد است که تجربهٔ

مزه، قلمرو تجارب حسی را شامل می‌شود و نهایت سیر اعتلای آن در قلمرو تجارب عرفانی است. برخلاف بهاء و لد که قلمرو تمام تجارب حسی و جهان فرا پدیداری را قلمرو تجربهٔ خاص مزه می‌داند در نظر لائوزه، هم قلمرو تجربهٔ حسی و هم قلمرو تجارب فرا پدیداری، فارغ از تجربهٔ مزه است. در دیدگاه لائوزه برای تجربهٔ عرفانی باید فارغ از پنج مزه بود که استعاره‌ای است برای رها کردن تن. همچنین مقاله «استعاره مفهومی مزه‌ها در اشعار کودکانه» از صلاحی و نبی‌زاده (۱۳۹۹)، در این پژوهش، استعاره‌های مفهومی با مبدأ «مزه‌ها» در سی مجموعـهٔ اشـعار کودکانـه بررسی شده‌اند. نتایج پژوهش نشان داد که حدود ۶۸ استعارهٔ مفهـومی در آثـار مـوردنظر بکار رفته که مبدأ آنها از مدرکات حوزهٔ چشاییِ‌اند. از میان مزه‌های گوناگون، مزه‌های شیرین (۴۸ مورد) و تلخ (۲۰ مورد) برای القای مفاهیم مطلوب و نامطلوب انتخاب شده‌اند.

۱-۲.مبانی نظری

بررسی شناختی مزه یعنی اینکه ذهن و نظام اندیشگانی درباره مزه به ما چه می‌گوید. پاسخ به این پرسش مطابق با رویکرد شناختی از طریق بررسی بازنمائی‌های مزه در زبان، رفتار، هنر و ... است که ما در این پژوهش زبان را عرصه کاوش خود قرار داده‌ایم. اینکه مغز درباره مزه به ما چه می‌گویید با آنچه دانشمندان علوم تجربی با بررسی مغز و عملکرد و زوایای بررسی یک موضوع از طریق رویکرد علمی به ما نشان می‌دهند مقداری متفاوت است چراکه دانش شناختی به دانش عرفی و در بخش زیادی به دانش ناخودآگاه انسان از مزه نیز رجوع می‌کند که می‌تواند سنخیتی با یافته‌های علوم آزمایشگاهی نداشته باشد؛ مثلاً اینکه شیرینی موجب گرمی گردد و ترشی موجب سردی، چندان مورد تأیید علم آزمایشگاهی نیست و یا اینکه گوشت فردِ ناخوشایند، تلخ تصور می‌گردد چندان به دانش آگاهانه و اختیاری انسان ارتباطی ندارد، بلکه عمده این فرایند ناآگاهانه رخ می‌دهد.

دلیل درک مفاهیم متعدد انتزاعی با طعم‌های مختلف را می‌توان در به‌کارگیری حوزه عینی‌ترِ طعم و مزه برای درک حوزه‌های پیچیده‌ترِ انتزاعی جست‌وجو کرد؛ چراکه «مزه» امکان درک و بیان آنها را ساده‌تر و میسر می‌سازد.

«در این جهان که انسان‌ها، حیوانات و گیاهان ساکنان آن هستند، مردم در خانه‌هایشان زندگی می‌کنند، پیکری دارند، غذا می‌خورند، بیمار می‌شوند و سپـس خوب می‌شـوند؛ حرکت می‌کنند و به مسافرت می‌روند؛ در محیط مادی پیرامونشان، انواع و اقسام اشیاء و اجسام وجود دارد که آنها هم دارای انواع و اقسام ویژگی‌ها هستند؛ این محیط مادی بر افراد تأثیر می‌گذارد؛ انسان‌ها ابزار می‌سازند، کار می‌کنند و در مبادلات و معاملات با فراد دیگر شرکت می‌کنند. این، جهانی است به غایت ساده شده، اما دقیقاً همین سادگی این جهان است که به ما امکان می‌دهد از بخش‌هایی از آن برای خلق مفاهیم انتزاعیِ پیچیده‌تری استفاده کنیم» (کوچش، ۱۳۹۸: ۴۲).

مزه نیز یکی از ساده‌ترین تجربیات بشر است که کارکردهای متعددی دارد و علاوه بر کارکرد

اولیه خود به‌عنوان ابزار چشایی و ماهیت بخشیدن به طعم‌های مختلف و تمایز خوشایند بودن برخی و ناخوشایند بودنِ برخی دیگر، نقش تعیین‌کننده‌ای در عرصه زبان و اندیشه ایفا می‌کند. از آنجاکه عمده توانایی‌های پایه بشر، نوعی کارکرد بقایی نیز دارند می‌توان گفت که مزه نیز چنین است مثلاً تلخی در اصل می‌تواند معرّف سمی بودن برخی خوراکی‌ها و اعلام هشداری برای مغز بشمار می‌آید و خوردنی‌های شیرین عمدتاً بی‌خطر و سازگار با سلامتی انسان و در راستای بقای اویند. بازتابی از چنین کارکردی نیز در حوزه انتزاعی قابل مشاهده است یعنی تلخی برای اتفاقات بد و خطر و حذر آفرین تصور می‌گردد و شیرینی برخلاف آن.

در واقع، استـعاری بودن سازوکار اندیشه، نه تنها امکان فهم معانی انتزاعی و دشوار را از طریق جهان ساده‌شده انسانی میسر می‌کند بلکه امکان تعبیر از فهم به دست آمده را نیز فراهم می‌سازد. اورتونی (۱۹۷۵) معتقد است «زبان استعاره می‌تواند به شخص اجازه دهد عباراتی را بیان کند که بیان آن اگر محدود به کاربرد کلمه به کلمه زبان باشد، کاری دشوار یا غیرممکن شود. به‌علاوه، زبان استعاره می‌تواند وسیله ارتباطی فشرده‌ای باشد. (یعنی) برخلاف بیشتر شکل-های زبانی، زبان استعاره می‌تواند این امکان را به ما بدهد تا اطلاعات زیادی را به صورت مختصر و بدون نیاز به جدا کردن گزاره‌ها در بازنمودهای واژگانی مرتبط با آنها، منتقل کنیم. سرانجام، این زبان می‌تواند درک و حصول جسمی شده روشنی از تجربه‌های خارق‌العاده فراهم آورد» (الشریف، ۲۰۰۷: ۱۰-۱۱). برای نمونه، بجای بیان چندین جمله و تعداد زیادی واژه برای رساندن منظور موردنظر، نظیر آنکه فلانی خوشایند نیست، تحملش سخت است، نمی‌توان با او احساس نزدیکی کرد و... با تعابیری استعاری نظیر «گوشت‌تلخ» تمامی توضیحات پیش‌گفته را می‌توان افاده کرد. گیبس نیز این مطلب را این‌گونه افاده می‌نماید که استعاره «بجای واحدهای گسسته، می‌تواند تصویری غنی‌تر و دقیق‌تر از تجربه ذهنی ما از آنچه می‌توان با زبان واژه‌ها بیان شود، ترسیم کند» (گیبس، ۱۹۹۴: ۱۲۴).

۱-۳.داده‌های پژوهش

روش تحقیق در پژوهش حاضر، توصیفی-تحلیلی و روش تحلیل مطابق با رویکرد شناختی است. داده‌ها، عمدتاً عبارت‌های متداول و رایجی هستند که فارسی‌زبانان و عرب‌زبانان به‌صورت روزمره با آنها زندگی می‌کنند و سخن می‌گویند. در همین راستا، منتخبی از عبارت‌های استعاری مربوط به مزه از صورت‌های گفتاری و نوشتاری زبان‌های نامبرده و از منابع مختلف گردآوری شده‌اند. منابع داده‌های پژوهش حاضر، عمدتاً عبارت‌اند از: فرهنگ فارسی عامیانه، امثال و حکم دهخدا، فرهنگ امثال و تعابیر عربی- فارسی، المنجد فی اللغهٔ العربیهٔ المعاصرهٔ و رسانه‌های مکتوب و شفاهی. طریقه تشخیصِ استعاره‌های «مزه» مطابق با شیوه پراگِل جاز[1] است. شیوه‌ای با نام

1. Pragglejaz Group

شیوه تشخیص استعاره (MIP)[۱] که به‌صورت زیر کارمی‌کند:

«۱- تمام متن- کلام را بخوانید تا به درکی کلی از معنای آن برسید.

۲- واحدهای واژگانیِ متن را مشخص کنید.

۳- الف) در مورد هر واحد واژگانی درون متن، معنای بافتی[۲] آن را پیدا کنید.

ب) در مورد هر واحد واژگانی مشخص کنید که آیا در حال حاضر، معنای پایه‌ای‌تری[۳] در سایر بافت‌ها نسبت به بافتی که در آن به کار رفته دارد یا نه. گفتنی است معانی پایه، ضرورتاً معانی رایج‌ترِ آن واژه نیستند و عبارت است از:

معنای عینی‌تر (هر آنچه را که می‌توان به‌سادگی تصور کرد، دید، شنید، لمس کرد، بویید و چشید)

معانی مرتبط با حرکات فیزیکی

معانی واضح‌تر (واضح در مقابل مبهم)

معانی قدیمی‌تر (به لحاظ زمانی)

ج) اگر معنای رایج و امروزی واحد واژگانی در سایر بافت‌ها نسبت به بافت موجود، پایه‌ای‌تر است، ببینید آیا معنای بافتی با معنای پایه در تقابل است و آیا در مقایسه با آن، قابل درک هست یا خیر.

۱.اگر این‌چنین است، پس واحد واژگانی مذکور استعاری است» (پراگل جاز، ۲۰۰۷: ۳). برای بررسی کارکرد شیوه مذکور، مثالی را در نظر می‌گیریم. فرض کنید جمله «ترشرویی نکن»، بخشی از یک گفتمان وسیع‌تری است که درباره وضعیت شخص خاصی است. می‌دانیم که واحدهای واژگانی جمله کدام‌ها هستند: «ترش» صفت است و «رو» موصوف و «ترشرویی» ترکیب وصفی. «نکن» فعل است و فاعلش «تو». در بررسی ماهیتِ معانی بافتی این واحدهای واژگانی درمی‌یابیم که مخاطب باید شخصی باشد که قبلاً در متن به آن اشاره شده است؛ ترکیب وصفی «ترشرویی» حالتی است که مخاطب دارد. این‌ها، معانی بافتی واحدهای واژگانی هستند. حال می‌بینیم که برخی واژه‌ها، معنای پایه‌ای‌تری نسبت به معنای بافتی خود دارند: یعنی «ترش» مزه نیست، بلکه حالتی ناخوشایند است و «رو» نیز چهره است که هنگام بیان وضعیت فردی چه خوشحال باشد یا نباشد، گاهی بجای اشاره به کلیت فرد، به چهره که بیشترین ابراز را دارد، اشاره می‌شود. حال «ترش» ی که مزه است عینی‌تر از «ترش» ی است که انتزاعی است و معنای

1. metaphor identification procedure (MIP)
2. contextual meaning
3. basic meaning

«ترش‌مزه‌گی» پایه‌ای‌تر از معنای بافتی آن یعنی «ناخرسندی» است. در اینجا می‌توانیم بگوییم که این کلمه در گفتمان مفروض ما، کاربردی استعاری دارند.

۱-۴.تحلیل داده‌ها

در بخشی از تعابیر، مزه ابزار شناخت و فهم برخی از مفاهیم ناشناخته (حقیقی-ادعائی) تصور می‌گردد و در بخشی دیگر، تجربه چشیدن و ذائقه انسانی برای بیان لذت‌بخش و مطبوع یا بدمزه و نامطبوع و حتی دردناک بودن مفاهیم مقصدِ شناخته‌شده عموماً احساسی بکار می‌رود. در زیر نقش حسّ چشایی برای شناسایی مفاهیم انتقال‌یافته به حوزه‌های مقصد «فهم» و «برخی احساسات» بررسی می‌گردد و چشیدن، مطلق مزه، شیرین، تلخ، ترش، شور، تند یا به عربی الذوق، حلو، مُرّ، حامض، مالح، حادّ بررسی می‌گردد.

فهم، مزه است

فهم و درک در نگاهی دقیق و کاوش‌گرانه به زبان از طریق قابلیت‌های ساده بشر حاصل می‌گردد. از منظر زبانی، طرق متعددی برای فهم یا تصور و بیان آن وجود دارد نظیر «یافتم!» که در آن فهم، شیئی گمشده است یا «به نظر من این‌گونه است» یعنی چشم من موضوع را این‌گونه می‌بیند و می‌فهمد که فهم در این تعبیر از طریق دیدن چشم حاصل می‌گردد هرچند دیدن متعارف رخ نداده و این ذهن است که انتزاع را می‌بیند! یا «مزه دهنش رو چشیدم» در اینجا مزه، مفهوم آزمودن چیزی به قصد شناخت و تشخیص آن را دربردارد. چشیدن در واقع حسی برای آزمودن، تشخیص و تمییز است که با خوردن یکی نیست بلکه مرحله پیش از آن است:

«تو که یک‌دفعه مزه زندان را چشیده‌ای»

«حرف دهن رو باید اول مزه مزه کرد بعد زد»

«حالا مزه زندگی را می‌فهمم»

چشیدن یعنی به زبان خود یک تجربه محیطی یا انتزاعی را مزه کردن و به تن خود آن را حس کردن جهت تصور مفهوم تجربه و آزمودن و فهم آن. چشیدن در معنای استعاری، توانایی درک و ارزیابی و تشخیص خوب از بد نیز هست «ذائقه خوبی داری»، «او بی‌ذوق و سلیقه است».

معادل حس چشایی و مزه کردن در عربی «ذَوق» است. ذوق در عربی هم به معنی میل و اشتها کاربرد دارد «لاذوقَ له فی الحلویا» و هم به معنای توانایی ارزیابی و تشخیص انتخاب خوب از بد و حس بدیهی زیبایی‌شناسی «ذوق فی اللِّباس»، «بحسب ذوق فلان»، «ذوقٌ سلیم»، «هو حسنُ الذوق فی الشّعر»، «یفتقر إلی الذوق»، «کان عنده ذوق»؛ به معنی ذائقه عمومی نیز است «لوحۀ فنیۀ بحسب ذوق العصر». ذوق به همین شکل یا در ساختارهای دیگر نظیر «ذائقه» در فارسی نیز بکار می‌رود «با ذائقه من جور نیست» که در آن سلیقه و

خوشایندی‌ها با حس چشایی فهم و بیان شده است و در عباراتی نظیر «تو ذوقش خورد، ذوق کردم، ذوق و شوق» ذوق به معنای حال خوش و لذت است.

۰.۲ احساس مزه است

یکی از حوزه‌های مقصدی که با حوزه چشایی درک و بیان می‌شود مربوط به «احساسات» است. احساس از منظر شناختی، یک ساختار مفهومی انتزاعی است که نسبت به یک عاملِ عمدتاً انتزاعی به وجود می‌آید نظیر احساس خشمی که در مواجه با برداشتی تحقیرآمیز ایجاد می‌گردد. حس عمدتاً مربوط به حواسی است که از طریق جسم درک می‌شود. درکی مستقیم، بدیهی و بی‌واسطه نظیر حواس پنج‌گانه و حس گشنگی و تشنگی و درد و نوازش... . در واقع تماس حسی با خار، تجربه درد و تماس لمسی با گل، لذت را به همراه دارد ولی درد و لذت فیزیکی با احساسِ غم و شادی یکی نیست.

احساس غالباً با عبارات متعدد شناختی ازجمله استعاری بیان و تصور می‌گردد، در رابطه با موضوع پژوهش حاضر، وقتی مزه برای بیان و درک احساس بکار می‌رود با «استعاره» مواجهیم -نه با مجاز شناختی یا صورت حقیقی و تحت‌اللفظیِ زبان- چراکه با شناسایی یک حوزه مفهومی [در اینجا احساس] با حوزه مفهومی دیگری [مزه] روبرو هستیم که یک عنصر [احساس] شبیه عنصری دیگری [مزه] می‌شود و نوعی «رابطه‌ی انگاری»[۱] برقرار است (کوچش، ۱۳۹۸: ۲۵۱). مثلاً وقتی می‌گوییم «این خبر کاممون رو تلخ کرد» از آن جهت است که سخن ناراحت‌کننده را به‌صورت مزه‌ای تلخ تصور و بیان می‌کنیم و به زبانِ خود زبان، خبر را می‌چشیم. کوتاه‌سخن آنکه، آنچه به طعم، ماهیت می‌بخشد زبانِ فیزیولوژیک است و آنچه به برخی مفاهیم متعدد ماهیت وجودی و کیفی می‌دهد کارکرد چشاییِ آن است؛ بنابراین مطابق با رویکرد شناختی، همین زبانی که با آن غذاها را می‌چشیم دست به مفهوم‌سازی می‌زند و ابزار درک تجربه‌های مجهولِ انتزاعی و احساست مختلف می‌گردد.

الف- عشق مزه است

در اینجا با تعابیری مواجهیم که در آنها عشق با مزه، فهم و بیان می‌گردد «شوق دیدار تو بس شیرین است» در اینجا احساس شوق به دیدار معشوق به‌مثابه ماده‌ای دارای مزه یا خوراکی شیرین تصور و بیان شده است؛ همچنین بارها شنیده‌ایم که برای ابراز دوست داشتن و نوازش و مهرورزیدن به کودک گفته می‌شود «عسل مامان، قند و نبات، شیرین، بخورمت و...» یا اینکه زنی را به تلاقی محبوبیت، شیرین می‌نامند یعنی خوش‌طعم و خوردنی. «شیرین نام است» که ماهیت استعاری دارد و از مزه گرفته شده است، یعنی «معشوق شیرین است» و برگرفته از محبوبیتِ مزه شیرین است. جوان ناکام نیز به جوانی اطلاق می‌گردد که ازدواج نکرده از دنیا

1. As-if- connection

می‌رود و غالباً برای مرد بکار می‌رود و برگرفته از این معناست که مردی که مزه شیرین ازدواج و وصال را نچشیده باشد و به این آروز، نرسیده باشد ناکام و شیرینی نخورده و به کام دل نرسیده است. در موارد اخیر می‌بینیم که مزه شیرین، بار فرهنگی زنانه نیز دارد بدین معنا که «زن شیرین است» و در این میان هم احساسی که به محبوب هست شیرین است هم محبوب شیرین است و هم مزه شیرین محبوب است. در عربی نیز گاهی با تعابیری مواجهیم که در آن عشق، گوارا تصور می‌گردد «الحب العذب». گوارایی می‌تواند بجهت حلاوت عشق باشد. همچنین محبوب یا معشوق «یا حلوتی» خطاب می‌شود و زیبایی او با «حلاوتش» تصور و بیان می‌گردد. در عامیانه نیز «الحب الحلو» و «بنت حلوة» به ترتیب بر عشق و دختر زیبا اطلاق می‌گردد.

ب- خوشی و خوشایندی مزه است

خوشی و خوش بودن، طیفی از احساسات ملایم تا شدید را شامل می‌شود و لذت بردن از چیزی تا احساس سعادت در زندگی را در برمی‌گیرد. یکی از مفاهیم مقصد مهمی که از طریق مزه، ملموس و معنادار می‌گردد، مفهومِ لذت است همانطورکه برای بیان لذت‌بخش و خوشایند نبودن حالتی از تعبیر «مزه نداشتنِ آن» استفاده می‌شود «تنها بودم و سینمای تنها مزه ندارد» یا «فلانی چقدر بی‌مزه است» یعنی مصاحبتش آدمی را خشنود نمی‌کند یا از نظر بی‌پرده زبان، فلانی خوشمزه نیست و نمی‌شود او را خورد! شایان ذکر است در بخشی از تعابیر، تصور و بیان لذت با مزه از طریق مجاز انجام می‌گیرد نظیر بیان واکنش فیزیولوژیک بجای خود لذت و سرمستی از مزه نظیر زمانی که خوشمزگی یا طلب طعمی خاص آن‌قدر شدت می‌گیرد که می‌تواند کنترل فرد را تحت شعاع قرار دهد «این‌قدر غذاهایش مزه دارد که آدم انگشتش را باهاشان می‌خورد»، «آب دهنش راه افتاد».

در عبارات استعاری دال بر «لذت مزه است»، گاهی لذت با «مطلق مزه» تصور و بیان می‌گردد «مزه داد، مزه دلچسپی داشت، چقدر بامزه است، بالأخره طعم خوشی را چشید». دقت در عبارات دربردارنده مزه، جزئیات مختلفی را نشان می‌دهد مثلاً اینکه عامل مزه منحصر به خوراکی‌ها نیست بلکه شنیدن نیز ایجاد مزه و شیرینی می‌کند «با این خبر کاممون شیرین شد»؛ بعضاً برای یادآوری شدت و دوام یک تجربه لذت‌بخش، مزه نه بر روی زبان بلکه زیر دندان حس می‌شود «مزه‌ش زیر دندونم مونده»؛ گاهی مزه، علامت تجاریِ گشته و روی آگهی‌نماها می‌رود «چیپس مزمز» یا «دلمزه»؛ همچنین مزه گاهی اثر تقریباً مشابه خود را بر مذاق افراد یک جامعه از دست داده و نسبی و سلیقه‌ای می‌گردد و به مذاق هرکسی، مزه‌ای خوش می‌آید «علف باید به دهن بزی مزه بده یا شیرین بیاد»؛ گاهی طعم فراتر از طعم مصادیق متعارف دنیا می‌گردد «مزه‌ش بهشتیه یا یخ در بهشت»؛ گاهی مزه مشخصاً نمکین است «بانمکه» [1] و برای زیبایی نیز بکار می‌رود و زیبایی با «مزه نمک» تصور می‌گردد «چهره ملیحی دارد» یا خوش-سخنی با نمک بیان می‌شود «این‌قدر نمک یا مزه نریز».

شایان ذکر است در زبان فارسی بیشترین مصداق لذت از میان مزه‌ها بـا «شـیرین» تصـور و بیان شده است که این می‌تواند به ذائقه شـیرین‌پسـندِ فارسـی‌زبانـان برگـردد و امـا در عبـارات دربردارنده «لذت شیرین است»، گاهی سخن مزه می‌گردد «سعدی شیرین‌سخن»، گاهی صـدا و لحن ادای کلام شیرین است «این بچه خیلی شیرین‌زبان است» یا «لهجـه شـیرین شـیرازی»؛ گاهی رفتار شیرین می‌شود «شیرین‌کاری بچه‌ها »؛ بعضاً زمان شیرین می‌گردد «لحظات شیرین زندگی، ماه عسل، دوران شیرین مدرسه»؛ گاهی «بچه شیرینی زندگیه»، گـاهی ترشـی شـیرین می‌گردد «گر صبر کنی زغوره حلوا سازی»؛ کسب مال رایگان یا آسان و بدون تحمل درد و رنج هم شیرین است «شیرینی بده»، «یه سود کلان شیرین میاد تـو دسـتت»؛ گـاهی عقـل ناتمـام شیرین است «عقلش شیرین میزنه» که می‌تواند بدین معنا باشد که به خرد ناقص تنـه میزنـی و نزدیک هستی.

شادی نیز شیرین است «شیرین‌کام باشی»؛ کما اینکه شیرین، یادآور مناسـباتِ خـوش اسـت چون در ذائقه انسانی، لذت‌بخش و با اوقات خوش ولذتبخش تناسـب دارد و در شـادی، شـیرینی تقاضا و میل می‌شود برعکس در اوقات ناخوش و مناسبات غم‌انگیز، کام فرد به لحـاظ شـناختی تلخ است ولی تلخی استفاده و خورده نمی‌شود. البته هـر شـیرینی، شـادی نیسـت در ایـن میـان شناخت فرهنگ‌ها اهمیت بیشتری پیدا می‌کند مثلاً به فرد فارسی‌زبان گفتـه مـی‌شـود «انشـاالله شیرینیت را بخوریم» یعنی در عروسیت شرکت کنیم ولی نمی‌گویند «حلوایت را بخـوریم». ایـن قبیل جزئیات فرهنگی را فرهنگ سخنگویان هر زبانی تعیین می‌کند و از فرهنگـی بـه فرهنـگ دیگر فرق می‌کند که مطالعات فرهنگ-شناختی و بینافرهنگی می‌تواند در شناخت فرهنگ‌هـا از یکدیگر، نقش تعیین‌کننده‌ای یابد.

در مقاصد مفهوم‌سازی‌شده با «شیرین»، جنبه‌های مثبـت و خوشـایند آنهـا برجسـتگی یافتـه است. نکته قابل تأمل آنکه، در عبارات مذبور دیدیم که مزه شیرین، لذت‌بخـش اسـت ولـی چـرا بجای شیرین، خود لذت‌بخش گفته نمی‌شود مثلاً بجای گفتنِ «این بچـه شـیرین زبـان اسـت» همان لذت‌بخش گفته شود. این می‌تواند به خاطر خصوصیات مزه شیرین و ویژگی مصادیقی که شیرین، صفت آنهاست (نظیر عسل، شیرینی، قند و نبات و ...) همچنین کیفیت و حـس و حـالی که هنگام چشیدن آنها تجربه می‌گردد و پیام‌هایی که ناخودآگاه به مغز مخابره می‌شود و ... باشد. همه این عوامل باعث می‌شود که برای برخی مفاهیم، حوزه چشایی یا مزه‌ای مشخص برانگیخته گردد؛ و اما در عربی در عبارات استعاری دال بر «لذت مزه است»، گاهی لذت با مطلق مزه یعنی «ذوق» بیان می‌گردد «تذوّق جمالاً/ الموسیقی/ عملاً فنیاً» که مفهوم مزه مزه کردن و تدریج را نیز دربر دارد. همچنین آنچه مطابق ذائقه فرد باشد باب میل و اراده او تصور می‌گردد: هذا یتفـق مع الإرادةْ والذَّوق والمزاج؛ لایَمُجُّه الذّوق ولا ینفُر منه. در عبارت اخیر حـس چشـایی، موجـودی زنده که دارای قوه ادراک و تمییز است نیز است. گاهی طعم کسی یا چیزی که فـرد از آن لـذت

می‌برد «نمکین» است که می‌تواند کودک باشد «طفلٌ ملیح» یا چهره «مَلاحهٔ وجـه» یـا کـلام «کان یُکثر من المُلَح»، «مِلحُ حدیث»، «استملح صـوتا». بانمـک بـودن، مصـداق را خوشـمزه و خوردنی و بتعبیری خوراکی دلپذیر برای چشم و گوش (روان) مـی‌سـازد؛ بنـابراین نمـک، خـوب ارزیابی می‌شود ولی سازوکار شناختی برای آن، حد و اندازه تصور می‌کند که فراتـر از آن، شـور و ناخوشایند و غیرقابل خوردن و تحمل می‌شود و کمتر از آن بی‌نمک: لیست فی وجهها الملاحهٔ.

مزه‌ها می‌توانند علاوه بر بُعد فیزیکی، بُعد فرهنگی_ اجتماعی نیز داشته باشـند. بـرای نمونـه، نمک در «دستم نمک ندارد، نمک‌گیر شدم» دال‌بر همسفره‌شدن و اطعام و دَین است؛ هم سفره شدن اهمیت خاصی در فرهنگ فارسی و عربی دارد «صالحَه ومالَحه»؛ حرمت و آشـنایی نیـز بـا آن تصور می‌گردد «بینهما مِلح»؛ بی‌عهد و وفاء و قدرنشناس نیز کسی است که نمک نگه نـدارد و هرآن آن را بریزد «مِلحُه علی ذیله»، «مِلحُه علی رکبتیه». کما اینکه نیکان و خـواص، نمـکِ زمین‌اند «مِلحُ الأرض». «این همان چیزی است که کوچش آن را برجسته می‌سازد؛ مثلاً کبـوتر بر اساس بُعد فیزیکی یک پرنده مثل همه پرنده‌های دیگر اسـت، امـا در بُعـد فرهنگـی، پیـام‌آور صلح است. ما از فرایندهای شناختی برای معنا بخشیدن به تجربه خود استفاده می‌کنیم. جهان را مقوله‌بندی می‌کنیم، دانش خود را در چارچوب‌ها سازمان می‌دهیم، از تجربه بدنی خود طـرح‌واره می‌سازیم و طرح‌واره‌ها را در آنچه تجربه می‌کنیم بکار می‌بریم، تجربه خود را به شـکل و زمینـه تقسیم می‌کنیم، فضاهای ذهنی و نگاشت‌های بیشتری میان آنها در فرایند بـرخط فهـم تشـکیل می‌دهیم و توانایی یکپارچه‌سازی ماهرانه و خلاق مواد مفهومی از فضاهای ذهنی خود را داریـم. ما بخش مهمی از اینها را آگاهانه انجام نمی‌دهیم؛ نظام شناختی ما بیشتر اوقات ناآگاهانـه عمـل می‌کند. این فرایندهای شناختی هستند که در فعالیت معنی سـازی ناآگـاه مـا مشـارکت دارنـد» (روزنامه اطلاعات، ۱۳۹۷: ۲۷۰۵۷، به نقل از مترجم آثار کوچش).

علاوه بر مطلق ذوق و نمکین‌بودن، برخی خوشایندی‌ها و خواستنی‌ها در عربی با شیرین، بیان می‌گردد «اختَر مایحلو لک»، «معسولُ الکلام» و گاهی پاسخی مثبت و یک کلمه‌ای برای تأیید امور خوشایند و موردپسند است «حلو»، نظیر خوش است در فارسی که ممکن است از خوشمزه برگرفته باشد. گاهی مفهوم یاد و خاطره، شیرین است «ذِکری حُلوی» و گاهی خواب «یَحلو النوم بعد تَعب النّهار» یا اقامت در جایی «تَحلو الإقامهٔ هنا» یا سرودی «حلا له هذا الغناء» یا کلامی و هم‌سخن شدن با کسی «یَحلو لی أن أتتحدَّث إلیکم»، «حلو الحدیث»، «کلام مُحلًّی»، «شَهیُ الأحادیث حُلوُ السَّمَر»، «یُعطیک من طرَف اللِّسان حلاوهٔ» یا دیداری «حلا فی عینیَّ أن أراکم متحدّین» یا شکلی و طرحی «حلاوهٔ الأشکال» یا انسانی «رجلٌ حلوٌ» یا هر آنچه باب میل است و خوشحال می‌کند، شیرین است «حسبما یَحلو له»، «عاش کما یحلو له»، یا دنیا و مافیها «حلت الدنیا فی عینیه» یا روزگار «ماأحلی الدَّهرُ وماأمرَّ» یا خوشی‌ها «ذاق حلوَ الحیاهٔ و مُرّها» یا نتیجه صبر و تلخی «عواقبُ الصّبر أحلی من العسل» یا فریب و زرگری

«حلّی له العَلقم» یا رشوه و مژدگانی «حُلوان لمُوظَّف/ لخبیر/ لدلّال». گاهی شیرین بر بیمزگی و به‌طور خاص بر بی‌نمکی اطلاق می‌شود «آب‌های شیرین» «ماءُ الینابیع حلوٌ»، «تحلیةُ المیاه»، «حَساء حُلو». در عربی، طعم ترش نیز مایه لذت و خوشنودی است: «أحمض قصّةً»[۲]: قصه را ترش [طنزآمیز] کرد و اینکه ترش کردن کلام به مذاق آدمی خوش می‌آید «أجاب بإحماض»: با ترشی [شوخی] پاسخ داد، «إنّه عَذبُ الألفاظ لطیفُ الإحماض»: او نیکو سخن و نیکوترش [طنزپرداز] است؛ بنابراین در عربی، لذت‌بخش: شیرین و ترش و بانمک است ولی در فارسی عموماً ترشی خوشایند و لذت‌بخش نیست بلکه نشانگر وضعیت و حالت ناخوشایند است «گر صبر کنی ز غوره حلوا سازی»، «ترش‌رویی نکن»، «ترش نکن».

ج- ناخوشی و ناخوشایندی مزه است

یکی از مفاهیم مقصد مهمی که از طریق مزه، ملموس و معنادار می‌گردد، مفهومِ ناراحتی است. ناراحتی و ناخوشایندی نیز طیفی از احساسات ملایم تا شدید را در برمی‌گیرد و ناخشنودی از چیزی تا احساس بدبختی در زندگی را شامل می‌گردد.

در عبارات استعاری دال بر «ناراحتی و ناخشنودی مزه است»، گاهی ناراحتی با «مطلق مزه» تصور و بیان می‌گردد «جک بی‌مزه، مزه نداد، مزه‌ش دلم رو زد، چقدر بی‌مزه است»؛ در بسیاری موارد، ناراحتی با «تلخی» تصور و بیان می‌گردد «با این خبر کاممون تلخ شد»؛ شنیدن حرف حق نیز تلخ است «حرف حق تلخ است»؛ گاهی طعم متعارف غذا تبدیل گشته و تلخ می‌گردد «زهرم شد»[۳]؛ فاصله نیز تلخ است «مزه تلخ جدایی»؛ شکست هم همین‌طور «طعم تلخ شکست»؛ گاهی بخشی از مسیر تلخ تصور می‌گردد «پایان تلخ زندگی او بود»؛ گاهی تلخ شیرین است «زهر از قِبل تو نوشدارو»؛ گاهی تلخی و شیرینی دو مزه مترتب بر یکدیگرند «صبر تلخ آمد ولیکن عاقبت/ میوه شیرین دهد پر منفعت»؛ زمان نیز تلخ می‌شود «اوقاتش را تلخ کرد، بگذرد این روزگار تلخ‌تر از زهر، لحظات تلخ زندگی»؛ گاهی تلخی، اگر فروداده شود شیرین است! «به تلخی چو زهر است خشم از گزند/ ولیکن چو خوردیش نوش است و قند). در ساختار شناختی خوشی و ناخوشی اگر موضوعی برای فرد مطلوب و خوشایند باشد این‌گونه انگاشته می‌شود که خوراک یا نوشیدنی‌ای است که به‌راحتی از گلو پایین بروند نظیر آنچه هنگام تناول کردن به فرد گفته می‌شود «گوارا باشد یا هنیئا مریئا» ولی موضوعات ناراحت‌کننده این‌گونه نیستند بلکه «ناگوارند» و حلق فرد را بند می‌آورند «با شنیدن این خبر تلخ، چیزی از گلوم پایین نمی‌رود، گلویم بند آمده» یا در عربی «شجانی، غصّنی، بلع إهانةً».

مزه غم تلخ است و مزه خوشی، شیرین و ذهن اگر درجات بالایی از غم را تجربه کند حتی مزه شیرینِ شیرینی نیز در ذهن او طعم می‌بازد و مایه لذت و خوشایندی او نمی‌گردد و واقعیت بیرونی مزه روی زبان هرچه باشد به‌صورت ناگوار و تلخ برای فرد غمگین تصور و بیان می‌گردد. این صرفاً یک تصور خیالی نیست بلکه می‌تواند بجهت شدت غم و ساختار شناختی فرد غمگین

باشد. پس علاوه بر مزه مطابق با واقعیت بیرونی، واقعیت شناختی مزه نیز وجود دارد. تعابیر متعدد استعاری نظیر «تلخ‌کامی» می‌تواند به این اشاره داشته باشد که «واقعیت بیرونی لزوماً برای ذهن و زبان همان‌گونه که هست به نظر نمی‌آید بلکه علاوه بر واقعیت بیرونی، واقعیت شناختی نیز خود یک واقعیت است، واقعیتی که از غربال استعاری ذهن درمی‌آید (محمدی، ۱۴۰۰: ۷۶).

گاهی ناراحتی و وضعیت بد، ترش است «گر صبر کنی ز غوره حلوا سازی» و گاهی تند «حرف‌هاش تنده و آزاردهنده‌س» و گاهی شور «شوربختانه». شور، بد و بدیمن و شوم ارزیابی می‌گردد «چشمش شور است» یا اینکه «دلم شور می‌زند» یعنی دلم از وضعیت بدی خبر می‌دهد یا چیزی ترس از پیشامدی غم‌انگیز را در دلم برمی‌انگیزاند. به‌طور کلی شوری بجهت غیرقابل تحمل بودن طعم آن «شورش را درآورده» یا مفهوم افراط و شدت و خروج از اعتدال «نه به این شوری شور نه به این بی‌نمکی» و یا بجهت برانگیزاندن مفهوم بی‌حاصلی نظیر آنچه در «شوره-زار» می‌بینیم، منفی ارزیابی می‌گردد.

در عربی و در عبارات استعاری دال بر «ناراحتی مزه است»، گاهی ناراحتی با «مزه» تصور و بیان می‌گردد «أذاقه العذابَ»، «ذاق منه الذُّل»، «ما ذاقَ طعمَ الرّاحة»، در برخی عبارات، جزئیات بیشتری مطرح می‌شود و «چشیدن» با توجه به مفهوم قلّت مقدار موجود در آن، ماهیت آنچه چشیده می‌شود را برجسته‌سازی می‌کند «جرّعه العذاب» یعنی عذاب را جرعه‌جرعه یا ذره ذره به او چشانید از آن جهت که فرد را آهسته و پیوسته زجر دهد یا «تَجَرَّعَ کأسَ الهزیمة» یعنی جام شکست و تجربه‌ای سخت و طاقت‌فرسا را تا انتها تحمل کرد. شایان ذکر است که گرچه در عبارات مذکور، واژه‌ای دال بر تلخی نیامده ولی ناگفته می‌دانیم که مزه آنها تلخ است!

در موارد متعدد و پربسامدی در زبان عربی، ناخوشی صراحتاً با تلخی فهم و بیان می‌گردد. در ساختار مفهومیِ تلخ‌انگاریِ غم، گاهی شدت ناگواری با دو تلخی یا تلخی مرکب تصور می‌گردد «أذاقه الأمَرَّین» که «أمرّین» بر فقر و پیری یا پیری و بیماری دلالت دارد؛ گاهی شدت غم با جامی پر از تلخی به تصویر کشیده می‌شود «کأس المُرَّة»، گاهی این حلق است که تلخ می‌شود «أسفت أسفًا تَرَکَ فی حَلقی مَرارَةً وفی نفسی عذابًا»، گاهی گریه تلخ است «بکت بکاء مرا»، شیوه حرف زدن نیز ممکن است تلخ باشد «تکلّمَ بمرارةٍ»، گرفتاری نیز تلخ است «صبروا علی مُرِّ الخُطوب»، همچنین یک شوخی آزاردهنده «مُزاحٌ مُرّ»، شکست و ناکامی هم همین‌طور «مَرارةُ الخیبة». در برخی تعابیر، ماهیت ماده تلخ مشخص است و گیاه علقم یا هندوانه ابوجهل است «ذاق العَلقم منه»؛ در رابطه با صبر نیز رایج است که برگرفته از درخت صبر است.

د. خشم مزه است

چنانکه پیشتر گذشت، درک خوشایندی یا ناخوشایندی فرد از کسی به لحاظ زبان–شناختی از طریق مزه کردن او حاصل می‌گردد. مزه کردن سخنش، گوشتش، چشم، خون، روی یا چهره،

کلیت او، خلق وخویش و فهمیدن میزان تلخی، شیرینی، نمک یا تندیش و اکنون:

[خشم تلخ است]

در عبارات استعاری دال بر «خشم مزه است»، گاهی خشم با «تلخی» تصور و بیان می‌گردد. نگاهی به عبارات دربردارنده این استعاره نشان می‌دهد که گاهی زمان، تلخ تصور می‌شود «اوقاتش تلخه»، گاهی زبان «زبونش تلخه»، کلیت فرد «عین زهرماره با هفت من عسل نمی‌شود خوردش»، گوشتش «گوشت‌تلخ است»، خونش «خون خودتو تلخ نکن». خشم در این بیان مفهومی، عامل فیزیولوژیک درونی دارد یعنی تلخاب یا زهره فرد وارد بدن می‌شود و آن را تلخ می‌کند کما اینکه به افراد زود خشم «صفراوی‌مزاج» گفته می‌شود. این دست عبارات برآمده از عمومیت یافتن دانش سنتی مزاج است. گاهی تلخی و آلودگی بجای هم بکار می‌روند که می‌تواند برآمده از استعاره «تلخی کثافت/ ناپاکی است» باشد «خون خودت را کثیف نکن» یعنی نگذار خشمت بیرون ریخته شود و بر بدنت تأثیر بگذارد. متناظر با این عبارت در عربی «خالطتِ المرارةُ غضبَه» یا «انشقّت مرارتُه غیظاً» است. البته تعبیر اخیر در فارسی برای ترس ذکر می‌شود «زهره‌ش ترکید». در عربی، به فرد نادان و احمق نیز «ممرور» گفته می‌شود، شاید ازآن‌جهت که زود واکنش نشان می‌دهند و خود را تلخ می‌کنند. در «مُرُّ الشخص» [۴] نیز خشم با تلخی بیان گشته کما اینکه ممکن است بتوان برای «أبو مرّة» که بر ابلیس اطلاق می‌گردد وجهی از عدم کنترل خشم نظیر آنچه هنگام تمرد در پیشگاه الهی داشت قائل شویم. وجه دیگر اینکه شیطان باعث برانگیختگی خشم در دیگران می‌شود.

[خشم ترش است]

ترش بودن خشم غالباً به مرحله قبل از ابراز خشم اطلاق می‌گردد. به عبارتی این عبوسی و بداخمی است که ترش است «ترش‌رویی نکن». در این تعبیر، صورت نقش اصلی را در نشان دادن وضعیت فرد نشان می‌دهد و علت برانگیزاننده چنین تعبیری، ممکن است چند وجه داشته باشد. یکی اینکه گرفتگی و انقباض صورت، ترش لحاظ گردد، درست مانند حالت صورت هنگام خوردن ترشی که چهره منقبض می‌گردد. دوم، ناشی از حالت چهره هنگام ترش کردن معده [۵] باشد که فرد را بدخلق می‌کند «ترش نکن حالا». ترش کردن به ماندگی و سوءهاضمه اشاره دارد. کما اینکه برخی به دختر مجردی که سنش بالا رفته باشد «ترشیده» گویند و ازدواج نکردن را ماندگی و ترشیدگی می‌دانند.

ترش در عربی می‌تواند علاوه بر مفهوم «طنز» نظیر آنچه در خوشایندها دیدیم، مفهوم مثبت دیگری نیز داشته باشد مثلاً در عربی «خِلّ» و «خلیل» به معنای دوست خالص و صمیمی و «خِلّة» به معنای دوستیِ خالصانه «بینهما خِلّة» وجود دارد که این واژگان می‌توانند ماهیت استعاری داشته و از سرکه که ترش است، آمده باشند و انگیزه آن می‌تواند جنبه ماندنِ طولانی مدت و خالص شدن سرکه باشد.

[خشم تند است]

تند از واژگانی است که در قلمرو حس و تعبیر از مزه‌ها بکار می‌رود و مربوط به حس چشایی به نظر می‌رسد «فلفل تند»؛ ولی تند را مربوط به حس لامسه نیز می‌دانند «حسن خیلی آتشش تند است»، در عبارتی چون «این لقمه خیلی تند بود سوختم» دو حس چشایی (تند) و آتش که می‌سوزاند (لامسه) ترکیب شده‌اند و این‌گونه، تند می‌سوزاند. اگر فرض را بر این بگذاریم که تند لامسه است بنابراین در تعابیری که به‌مثابه مزه بکار می‌رود، ماهیت استعاری دارد و از منبع لامسه آمده است. حال یا لمسِ آتش است و می‌سوزاند «آتیشش تنده» یا حرارت و سوزش، مزه تصور می‌گردد «طعمش تنده» یا لمسِ تیزی و بُرندگی است و تیزی، مزه می‌گردد. در واقع، تند به معانی متفاوتِ لمس «آتیشش تنده»؛ سرعت «باران تند، حزب تندرو، به تندی تاخت»؛ تنگنا و فضا و مساحت کم «زاویه تند»؛ سطح «شیب تند» و ... بکار می‌رود که از میان آنها لمس، ارتباط معنادارتری با طعم نشان می‌دهد.

در عبارات استعاری دال بر «خشم مزه است»، گاهی خشم با «تندی» تصور و بیان می‌گردد که در برخی تعابیر، سخن تند است «حرف‌های تند» «ادبیات تند» «انتقاد تند» یا اخلاق تند است «تندخو است» «واکنش تند» یا نگاه تند است «نگاه تندی به او کرد» یعنی نگاه نافذ و تیز و برنده‌ای به او کرد. عباراتی که می‌بینیم به‌نوعی در مورد اظهار خشم و خشونت است ولی می‌تواند به احساس درد و ناراحتی نیز ربط پیدا کند یکی از آن جهت که مرز کاملاً مشخصی میان احساسات نیست و در جوانب مختلفی با یکدیگر همپوشانی دارند و دیگر آنکه تندی و تیزی، جریحه‌دار کردن احساساتِ طرف مقابل را در پی دارد که برایش دردناک و ناراحت‌کننده است.

آنچه استعاری بودن ماهیت واژه تند در فارسی و مأخوذ بودن آن از لمس چه در مصداق سوزندگی و چه بُرندگی را تقویت می‌بخشد، این است که معادل تند در عربی «تیزی» است و عرب‌زبانان شدتِ درد رسانی و خشم و خشونت را عمدتاً با تیزی که مربوط به حس لامسه است، مفهوم‌سازی می‌کنند «حدّ علی شخص»، «حادّ الطّبع أو المزاج»، «لهجة حادّة»، «انتقاد حادّ»، «احتدّ الکلام بینهما»، «مناتشة حادّة». تیزی که معادل معنایی تند در عربی است، مفهومِ شدت، قوت و قدرت، نافذ و کاری بودن، غیرقابل تحمل بودن و به چالش‌کِشنده، خشونت، عدم مراعات و ملاحظه و تعارف، درد، خطر، ناخوشایندی و حتی تغییرات فیزیولوژیک و بالا رفتن فشار و سرخ شدن فردی که تندی می‌کند را دربردارد. واژگان برگرفته از آن نیز این معانی را در خود بازتاب می‌دهند برای مثال «حد و حدود» مفهوم بی‌تعارفی، خطر، قدرت و علامت‌گذاری را دربردارد. معادل دیگر تند در عربی علاوه بر «تیزی» «فُلفُل حادّ»، «رائحة حادّة»؛ «داغی» است «فُلفُل حارّ» از آن جهت که حس سوزش ایجاد می‌کند؛ «عواطف حارّة» که به معنای احساسات تند و آتشین است و «مزاج محرور» به معنای زودجوش که در این تعبیر، سرعت حرارت نیز تصور شده است.

دیگر مزه‌ها

مزه برای تصور مفاهیم مقصد متعددی بکار می‌رود که شرح مهم‌ترین آنها گذشت. علاوه بر مزه‌های مذکور، مزه‌های دیگری نیز وجود دارد، نظیر گسی «طعم گس خرمالو»؛ ملسی؛ [۶] چرب‌و چیلی؛ گوارایی «وَمَا یَسْتَوِی الْبَحْرَانِ هَذَا عَذْبٌ فُرَاتٌ سَائِغٌ شَرَابُهُ وَهَذَا مِلْحٌ أُجَاجٌ» (فاطر: ۱۲) در این آیه، بجای «ماء حلو»، آب گوارا آمده است و به تعبیری به جای مزه بـه عملکـرد آن که گوارا بودن و فرودادن خوشایند و راحت است، اشاره می‌کند.

گاهی بجای شیرین، مصداق و متعلّق آن می‌آید «فارسی شکر است» شکر مزه نیست بلکه مزه دارد. در «رابطمون شکرآب شده» یعنی شیرینی و لذت رابطه زایل شده است؛ «قند تو دلم آب می‌شد» یعنی کام دلم شیرین می‌شد؛ در «مرض قند»، «قند خون» و «قندش بالاست» استعاره‌های «شیرین بیماری و جهت است» را می‌بینیم.

گاهی ارتباط تنگاتنگی میان مزه و دما می‌بینیم «چای لبسوز و لبدوز»، «چایی از دهن افتاد» یعنی سرد و بی‌مزه شد. در اینجا داغی خوشمزگی و سردی بی‌مزگی تصور می‌گردد. کما اینکه گاهی بجای واژه بی‌مزه به کسی «خنک» گفته می‌شود که به همین از دهن افتادن خوردنی اشاره دارد یعنی نمی‌شود او را خورد «یخ نکنی! بی‌مزه».

در ادامه‌ی ارتباط میان مزه و دما، در فرهنگ عرفی، برخی مزه‌ها دما دارند و ترشی سرد و شیرینی گرم لحاظ می‌گردد «با یه مویز گرمیش میشه و با یه قوره سردی» که استعاره «مزه دما است» را دربردارد. از وجهی دیگر به لحاظ فرهنگی، ذائقه عمومی فرهنگ‌ها با یکدیگر گاهی متفاوت است مثلاً فارس زبان‌ها طعم شیرین را بسیار دوست دارند و مناطق فارس نشین، شیرینی‌های متفاوت و متعدد پرشماری دارند. هرچند گذشت زمان می‌تواند ذائقه را تغییر دهد برای نمونه اگر در گذشته طعم غوره و محصولات نرسیده و ترش، دلپذیر به‌حساب نمی‌آمد ولی اکنون غوره و چقاله و گوجه سبز ترش نمک‌زده و چیپس سرکه نمکی، مشتاقان زیادی دارند؛ کما اینکه برخی تلخی‌ها خوشایند است نظیر تلخی قهوه و شکلات. این بدان خاطر است که هر تلخی ناخوشایند نیست و برخی تلخی‌ها خاص‌اند و خوشایند.

علاوه بر دما، تازگی و ماندگی، تُردی، ظاهر و بوی خوراکی نیز بی‌ارتباط با مزه آن نیست؛ بنابراین می‌توان گفت مزه و طعم، حسی کاملاً جدا از دیگر حواس نیست مثلاً اگر بینی فرد دچار گرفتگی شود، به سختی مزه غذا را تشخیص می‌دهد یا در آشپزی به مخلوط نمودن ادویه‌جات و گیاهان معطر با غذا، طعم‌دار کردنِ غذا می‌گویند. این همپوشانی حواس در برخی عبارات به خوبی نمایان می‌گردد و نوعی ترکیب حواس یا حس‌آمیزی [۱] را نشان می‌دهد نظیر ترکیب بو و مزه در «بوش تنده» و «عطر شیرین و تلخ» یا ترکیب مزه و بینایی «لم تَحلُ الحیاةُ فی عینیه».

1.synesthesia

در آخر اینکه برخی نام واژه‌ها، ماهیت استعاریِ مزه–پایه دارنـد: ترشـی،[۷] شـیرینی، شـوربا، شوره‌زار، شوره سر، نمک‌سود، نمکی (شغل)، ترشک، لیموترش، شـیرین‌پلـو، گیـاه شـیرین‌بیـان، دستگاه آب‌شیرین‌کن؛ «حامض أمینی»، «مُرار أو مُرَّیر» که یـک گیـاه وحشـی اسـت، «صـفراء مَرارِیّة» یا تلخاب، حَلوانی، «الغُدة الحُلوة» همان پانکراس یا لوزالمعده. در این نام‌واژه، عضو بدن شیرین تصور شده است.

نکته قابل تأمل در ریشه‌یابی واژگان استعاری آن است که ممکن است برخی از این واژگان از زبان‌های دیگری آمده باشند در این صورت جستجوی معنـای اسـتعاری آنهـا مطـابق بـا ریشـه واژگانی زبانی که به آن وارد شده‌اند، ناصحیح است به‌ویژه در رابطه با زبان عربـی کـه امکانـات اشتقاقی و معرَّب‌سازی متعددی در اختیار دارد؛ بنابراین، باید در این زمینه، پیش‌بینی‌ها را احتمالی در نظر گرفت، برای مثال مَلّاح یا مَلّاح جَوّی به معنای دریانورد و خلبان است که برخـی آن را از ریشه واژگانی «مِلح» می‌دانند و توجیه معنایی شوری دریا و اینکه دریانورد به آب دریا می‌زنـد را ناظر می‌آورند ولی برخی این واژه را عاریه از زبان کردی می‌دانند و ریشه واژگـانی آن را «مَـلَ» به معنای شنا یا «مَل» به معنای پرنده می‌دانند که نقطه اشتراک این دو واژه که ممکن است در اصل یکی باشند در باز کردن دست‌ها به هنگام شنا یا بوقت پرواز پرنده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مزه‌کردن یکی از ساده‌ترین و پایه‌ای‌ترین تجربیات بشر است که علاوه بـر کـارکرد اولیـه خـود به‌عنوان ابزار چشایی و ماهیت بخشیدن به طعم‌های مختلف و تمایز خوشایندی یا ناخوشـایندی آنها، نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در عرصه زبان و اندیشه ایفا می‌کند. در واقع بشـر بـا توجـه بـه شناختش از قوه تمییز زبانش برای مزه‌های مختلـف، در مواجهـه بـا شـرایط، تجربیـات و افـراد پیرامون نیز این حوزه از بدن خود را ابزار شناخت و تمییز آنها تصور می‌نمایـد و طعـم آنهـا را بـا زبان‌شناختی خود می‌چشد و مزه می‌کند. دلیل این فرایند را می‌توان در به‌کارگیری حوزه عینی‌ترِ چشایی برای درک حوزه‌های انتزاعی‌تر جست‌وجو کرد؛ چراکه مزه، امکـان درک و بیـان آنهـا را محسوس، ساده و میسر می‌سازد.

از آنجا که چشیدن یکی از حواس بنیادین بشر است پیش‌بینی می‌شد که عبارت‌هـای هـر دو زبان، اطلاعات شناختی مشترکی را از مفهوم‌سازی‌های مزه نشان دهند. دلیل اصلی این فـرض، ریشه داشتن واضح و مستقیم مـزه کـردن و چشـیدن در بـدن اسـت. بـه ایـن معنـا کـه زبـان فیزیولوژیک به یک صورت عمل می‌کند و مزه‌های گوناگون، اثرات تقریباً مشـابهی را بـر مـذاق انسان‌ها از هر فرهنگی کـه باشـند، بـه وجـود مـی‌آورد. در طـی پـژوهش، صـحت نسـبی ایـن پیش‌فرض تا حدی تأیید شد، هرچند عبارت‌های این دو زبان در رابطه با این حوزه، کاملاً مشـابه یکدیگر نیستند و اینکه هر عبارتی در یکی از آنها، الزاماً متناظری در زبان مقابـل نـدارد، چراکـه برجسته‌سازی یکی از ویژگی‌های حوزه چشایی و یا وجود بافت‌های محیطی متفاوتِ سـخنگویان

این دو زبان، گاهی باعث مفهوم‌سازی‌های متفاوتی گشته است.

مطالعه شناختیِ منتخبی از رایج‌ترین عبارت‌های شناختیِ دربردارنده کارکردِ فیزیولوژیک- چشاییِ زبان بر سخن در فارسی و عربی نشان می‌دهد که زبان‌های فارسی و عربی از حوزه چشایی برای مفهوم‌سازی مفاهیم ذیل بهره می‌برند:

آزمودن، ارزیابی و فهم «مزه دهنش رو چشید»، «هو حسنُ الذوق فی الشّعر».

برخی احساسات، نظیر:

ألف. شادی و مفاهیم مرتبط با آن نظیر لذت، خوشایندی، رضایتمندی که می‌تواند شیرین باشد یا بانمک و در عربی ترش نیز هست: «شیرین‌کام باشی»، «سینما مزه داد» و در عربی: «تذوّق جمالاً»، «طفلٌ ملیح»، «أحمض قصهٔ».

اینکه چرا بجای شیرین، خود واژه لذت‌بخش گفته نمی‌شود مثلاً بجای گفتنِ «این بچه شیرین‌زبان است» همان لذت‌بخش گفته شود، می‌تواند به خاطر خصوصیات مزه شیرین و ویژگی‌های مصادیقی باشد که شیرین، صفت آنهاست (نظیر عسل، شیرینی، قند و نبات و ...) همچنین تأثیرات و کیفیت حس‌وحالی که هنگام چشیدن هریک تجربه می‌گردد و پیام‌هایی که ناخودآگاه به مغز مخابره می‌شود. همه این عوامل باعث می‌شود که برای برخی مفاهیم، مزه‌ای مشخص برانگیخته گردد.

ب. غم و مفاهیم مرتبط با آن نظیر درد، ناخرسندی، عدم رضایت که هم می‌تواند تلخ باشد و هم شور «مزه تلخ جدایی»، «فلانی چقدر بی‌مزه است»، «شوربختانه»؛ در عربی «أذاقه العذاب أو الأمرّین».

ج. خشم که تلخ و ترش و تند است «ترش‌رویی و اوقات‌تلخی و تندی کردن» در عربی: «مُرٌّ الشخص»، حدّ علی شخص.

د. عشق و مفاهیم مرتبط با آن همچون دوست داشتن، دوستی، علاقه، خواستن و خواستنی «مزه شیرین وصال»؛ در عربی «حلوتی».

در رابطه با سازوکار شناختی مزه باید گفت که واقعیت شناختیِ حوزه چشایی با واقعیت خارجی و متعارف حس چشایی متفاوت می‌نماید. به لحاظ واقعیت بیرونی، چشیدن تجربه‌ای حسی و موقتی است که تنها گیرنده آن، زبان و صرفاً در مورد خوردنی‌ها موضوعیت پیدا می‌کند ولی سازوکار شناختی این تجربه فیزیکی-چشایی را برای درک و شناخت محیط بکار می‌برد و برای فهم و درک بسیاری از تجربیات و مصادیق محیطی، آنها را می‌چشد! از چشیدنِ سخن افراد گرفته «شیرین‌سخن» تا گوشت آنها «گوشت‌تلخ». در سازوکار مذکور، تنها گیرنده مزه، زبان نیست بلکه شنیدن نیز ایجاد مزه می‌کند «با این خبر کاممون تلخ شد» و دل، شیرینی وصال را می‌چشد «به کام دل رسید»؛ کما اینکه، چشیدن منحصر به خوردنی‌ها نیست و چشم نیز شور و خُلق، تند و روی، ترش تصور می‌گردد. یکی از نقاط اهمیت درک عالم نا خوردنی‌ها با

خوردنی‌ها آنجا نمایان می‌گردد که مجموعه تناظرهای این استعاره‌ها به ما امکان می‌دهد با استفاده از دانشی که درباره‌ی مزه‌ها داریم، درباره‌ی تجربیات و مصادیق اطراف خود بیاندیشیم. برای نمونه چون بانمکی، مطلوب است پس معاشرت با فردی که بانمک تصور شود نیز راحت و مطلوب فهم می‌گردد و این‌گونه، بانمکیِ فرد موردنظر، دیگر ویژگی‌های او که ممکن است نامطلوب باشد را تحت شعاع قرار می‌دهد همان‌طور که بانمکیِ نوعی خوراکی می‌تواند جنبه‌های مضر آن را نیز مطلوب بنمایاند. نتیجه آنکه مزه نوعی نگرش پدیدارشناسانه و بالطبع ارزیابانه به ماهیت تجارب ما به‌مثابه حوزه مقصد دارد و چگونگی احساس فرد را هنگام تجربه حس موردنظر به تصویر می‌کشد.

پیشنهادها: گاهی با واژگانی مواجهیم که به لحاظ شکلی شبیه‌اند ولی قضاوت درباره آنکه خواستگاه معنایی–واژگانی آنها نیز یکی باشد دشوار است برای نمونه، اینکه بین شور در مزه‌ها و در «شور و اشتیاق» و در «دلم شور می‌زرند»، وجه ارتباطی وجود دارد یا خیر، احتمالات متعددی می‌توان ارائه کرد که خود می‌تواند موضوع پژوهش مستقلی باشد.

پی‌نوشت‌ها

۱.«این‌قدر نمک یا مزه نریز» یعنی خوشمزگی نکن و مایه لذت نباش. نمک‌ریختن: کنایه از مزاح کردن و سخن‌های طنزآمیز گفتن، مزه پراندن.

۲.«حمَّض صورةً»: عکس را ترش [ظاهر] کرد.

۳.زهر سم است و می‌تواند کشنده باشد. گاهی برای تلخی زیاد می‌گویند مثل زهر است.

۴.مَریرة: توان طناب؛ عزت‌نفس؛ اراده. «کفاح مریر»: شدید قوی. مِرّة ج مِرَر وأمرار: عقل و اصالت؛ ظاهر قوی و عضله‌ای؛ طناب مستحکم. ج مِرار: یکی از اخلاط بدن.

۵.حُموضة: سوزش معده، ترش‌کردن معده. ترشی سوزش است. حامضیة فی المَعدة. ترش اسید است.

۶.ملس در فارسی مزه است، مزه‌ای میان ترش و شیرین؛ ولی در عربی لمس است و به سطوح صاف و یکدست اطلاق می‌شود.

۷.در فارسی می‌گویند: ترشیجات؛ در عربی: مُخَلّلات یعنی سرکه‌جات.

منابع

قرآن مجید.

باقری، علی‌اصغر و مصطفی خورسندی‌شیرغان (۱۴۰۰). تجربه مزه و نامزه؛ تجربه عرفانی آفاقی و اَنفسی بهاءِ ولد و لائوزه، *متن‌پژوهی ادبی*، دورهٔ ۲۵، ش ۸۸، صص ۲۹۶–۳۱۸.

جمعی از نویسندگان (بی‌تا). *المنجد فی اللغة العربیة المعاصرة*، بیروت، دارالمشرق.

دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۶۳). *امثال و حکم*، چاپ ششم، تهران، سپهر.

صلاحی، عسگر و ندا نبی‌زاده اردبیلی (۱۳۹۹). استعاره مفهومی مزه‌ها در اشعار کودکانه، زبان‌شناخت، *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، سال ۱۱، ش ۲، صص ۱–۲۲.

فیاضی، مریم سادات و کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه و گلفام، ارسلان و افراشی، آزیتا و آقاگل زاده، فردوس (۱۳۸۷). خاستگاه استعاری افعال حسی چندمعنا در زبان فارسی از منظر معنی‌شناسی شناختی، *ادب پژوهی*، شمارهٔ ۶، صص ۸۷–۱۰۹.

کوچش، زُلتن (۱۳۹۸). *مقدمه‌ای کاربردی بر استعاره*، ترجمهٔ شیرین پور ابراهیم، چاپ دوم، تهران، سمت.

محمدی، سمیه (۱۴۰۰). *بررسی مقابله‌ای استعاره (استعاره‌های مربوط به چهار مفهوم احساسی شادی، غم، خشم و ترس) در زبان‌های فارسی و عربی بر اساس نظریه استعاره مفهومی*، دانشگاه بوعلی سینا، همدان.

محمدیان، عباس و مجید فرحانی‌زاده (۱۳۹۷). استعاره مفهومی شادی در دیوان شمس، *دو فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات زبانی و بلاغی*، سال۹، ش۱۸، ص۳۱۹-۳۵۰.

ناظمیان، رضا (۱۳۹۳). *فرهنگ امثال و تعابیر عربی- فارسی*، تهران، فرهنگ معاصر.

نجفی، ابوالحسن (۱۳۸۷). *فرهنگ فارسی عامیانه*، چاپ دوم، تهران، نیلوفر.

روزنامه اطلاعات، ۲ مرداد ۱۳۹۷، شماره ۲۷۰۵۷ https://www.ettelaat.com/

The Holy Quran.

A group of authors, N. D,. Al-Monjed. Beirut: Dar Al-Mashreq. [In Arabic].

A. El-Sharif., 2007, Metaphorical Conceptualization of Happiness and Anger in English and Arabic: Department of English Language and Literature Yarmouk University.

Bagheri, Ali-Asghar & Mostafa Khorsandi-Shirghan, 2021, "The Experience of Taste and Tastelessness: Bahā' al-Walad's and Laozi's Mystical Experience of the External and Internal Worlds." Literary Text Research, Vol. 25, No. 88, pp. 296-318.

Dehkhoda, Ali Akbar, 1984, Amsal-o Hekam. Sixth edition, vol. 1, vol. 2, vol. 3 and vol. 4, Tehran: Sepehr. [In Persian].

Fayazi, Maryam Sadat, Kord Zafaranlu Kambozia, Alieh, Golfam, Arsalan, Afrashi, Azita, & Aghagolzadeh, Ferdos, 2008, "The Metaphorical Origin of Polysemous Sensory Verbs in Persian from the Perspective of Cognitive Semantics." Adab-Pajouhi, No. 6, pp. 87-109.

Gibbs, Raymond W.,1994, The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding. New York: Cambridge University Press.

Kövecses, Zoltán. (2005). Metaphor in Culture New York and Cambridge: Cambridge University Press.

Kövecses, Z., 2019 , A practical introduction to metaphor. Translated by Shirin Pour Ebrahim. Second Edition. Tehran: Samat [In Persian].

Lakoff, George and Mark Johnson.,1980, MetaphorsWe Live By, Chicago: Chicago University Press.

Mohammadi somayeh., 2022, A contrastive analysis of metaphore (metaphors on four emotions concept of happiness, sadness, anger and fear) in Persian and Arabic Languages based on conceptual metaphor theory. PhD Thesis, University of Bu-Ali Sina: Department of Arabic Language and Literature [In Persian].

Mohammadian, Abbas and Farhanizadeh, Majid., 2018, "Conceptual metaphor of happiness in Divan-e Shams". Two Quarterly Journal of Linguistic and Rhetorical Studies. Ninth year. No. 18. pp. 319-350.

Najafi, Abu al-Hasan, 2008, Folk Persian culture. Second Edition. Tehran: Niloufar [In Persian].

Nazemian, Reza, 2014, Dictionary of Arabic-Persian proverbs and expressions. Tehran: Contemporary Culture [In Persian].

Pragglejaz Group., 2007, MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. Metaphor and Symbol, 22 (1), 1-39.

Ortony, A., 1975, Why Metaphors are Necessary and not Just Nice. Educational Theory, 25, 45-53.

Salahi, Asghar & Neda Nabizadeh Ardabili., 2020, "The Conceptual Metaphor of Tastes in Children's Poetry." Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies, Vol. 11, No. 2, pp. 1-22.

Journal of Language Research
Online ISSN: 2676-3362
https://jolr.ut.ac.ir

Analyzing Otherizing Discourse and Colonialism in Daniel Defoe's Robinson Crusoe

Mohammad Amin Mozaheb [1]

1.Department of Foreign Languages, Language Center, Imam Sadiq University, Tehran, Iran. Email: dr.mozaheb@isu.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
31, August, 2024

In Revised Form:
6, October, 2024

Accepted:
10, December, 2024

Published Online:
19, January, 2025

Keywords: English Novel, Robinson Crusoe, Colonial discourse, otherness, postcolonial criticism

Abstract

At the beginning of the 18th century, with the act of the parliaments of England and Scotland, the four countries of England, Scotland, Wales and Ireland were formed the Great Britain, and the British identity was added to the people of these countries. Along with this union and with the advancement of sciences, the British took the first steps to become a colonial power. But in the first place, it was necessary to form the idea of empire in the minds of the British; Therefore, English authors and travel writers started to compose works whose themes were the discovery of distant lands, colonization and confrontation with the natives. One of these people was Daniel Defoe, who in his novel Robinson Crusoe (1719), which is one of the texts subject to reading in the course Novel 1, B.A. in English Language and Literature in Iran, depicted the adventures of Robinson Crusoe. In the novel, he managed not only to establish a colony for himself and achieved great wealth, but also became a slave owner in Latin America in the cotton fields. Therefore, this research aims to analyze the above novel in light of postcolonial criticism to reveal the colonial discourse in the work, that is, the conquest of the natives and their reduction to others and colonial subjects.

Cite this The Author(s): Mozaheb, M. A.,(2024-2025): Analyzing Otherizing Discourse and Colonialism in Daniel Defoe's Robinson Crusoe; Journal of Language Researches, No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter -(291-306)- DOI: 10.22059/jolr.2024.381721.666899.

Publisher: University of Tehran Press.

1.Introduction

At the beginning of the 18th century, with the act of the parliaments of England and Scotland, the four countries of England, Scotland, Wales and Ireland were formed the Great Britain, and the British identity was added to the people of these countries. Along with this union and with the advancement of sciences, the British took the first steps to become a colonial power. But in the first place, it was necessary to form the idea of empire in the minds of the British. Therefore, English authors and travel writers started to compose works whose themes were the discovery of distant lands, colonization and confrontation with the natives. For this reason, in order that the public thoughts become accustomed to the idea of empire and British identity becomes tangible, English writers and literary figures of the eighteenth century, as well as travelers and explorers, turned to writing fictional and non-fictional works such as travelogues, depicting Britain as a burgeoning and powerful empire that could be present in all corners of the earth and fill the empty and white spaces on world atlas maps with its name. One of the most important of these writers is Daniel Defoe, who, in addition to his profession as a novelist, was also involved in journalism and trade. Defoe gained significant fame in 1719 with the publication of the novel Robinson Crusoe.

The publication of this novel relates to a time when the Industrial Revolution marked the beginning of the capitalist era and the emergence of the urban middle class, leading to a significant cultural transformation in Western European society. This backdrop sparked a thriving market for novels featuring protagonists who embarked on journeys to discover the unknown and conquer the world. The creation of vibrant characters, rich dialogues, lively settings, engaging plots, and compelling conflicts were hallmarks of novels from that period, with Robinson Crusoe being one of the finest examples of this genre.

2. Literature Review

In English literature, Defoe's novel has been examined from various angles. Ian Watt, in his book The Rise of the Novel (1957), dedicates an entire chapter to the study of Defoe's novel, analyzing the narrative in terms of the discourse of capitalism and commerce in the eighteenth century and Crusoe's relationship with nature. Manuel Schonhorn, in his book "Defoe’s Politics" (1991), presents a political reading of Defoe's works. According to him, the character of Crusoe represents Defoe's opposing views against the type of government and the sovereignty of the House of Commons in England. For this reason, transforming the island into Crusoe's kingdom and engaging in slavery in South America can be seen as Defoe's opposition to the contemporary policies of the English government, which does not make much effort towards British imperialism. Edward Said examines the novel in relation to culture, capitalism, and imperialism in his book "Culture and Imperialism" (1993). He states that Robinson Crusoe is a modern realist novel and that it is not surprising for a European to create a master-servant society for himself on a remote island.

3. Materials and Methods

The present research is a descriptive-analytical study aimed at finding traces of colonial discourse in the novel Robinson Crusoe by Daniel Defoe. This research seeks to analyze the aforementioned novel in light of post-colonial criticism to reveal the colonial discourse of this work, namely the domination and reduction of others and colonial identities.

4. Discussions and conclusion

Robinson Crusoe, in addition to being a fictional and imaginative work, provides a collection of guides and explanations for the colonization of individuals and places. The discourse analysis in this work, considering the opinions of post-colonial critics and like other post-colonial works, indicates the colonial gaze of the colonizer towards the colonized, in such a way that this post-colonial perspective and the element of "otherness," which is considered one of the prominent concepts of post-colonial critique, is clearly manifested throughout the text. The research results showed that considering the views of post-colonial critics and like other post-colonial works, the colonizer has a vertical view of the colonized, such post-colonial perspective and the element of "otherness," which is considered one of the prominent concepts of post-colonial critique, is clearly manifested throughout the text. Therefore, it can be argued that what requires more attention in Iran academic field is the presentation of deconstructive critiques of such classical texts so that their hidden ideologies can be revealed.

پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲

https://jolr.ut.ac.ir/

دانشگاه تهران

تحلیل گفتمان دیگری‌سازی و استعمارگری در رمان *رابینسون کروسو* اثر دانیل دفو

محمدامین مذهب[1]

۱. نویسنده مسئول، گروه زبان‌های خارجه، مرکز زبان، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران. رایانامه: dr.mozaheb@isu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۰/۳۰

واژه‌های کلیدی: رمان انگلیسی، رابینسون کروسو، گفتمان استعماری، دیگربودگی، نقد پسااستعماری

چکیده

در اوایل قرن هجدهم چهار کشور انگلستان، اسکاتلند، ولز و ایرلند تحت عنوان بریتانیای کبیر قرار گرفتند. در کنار این اتحاد و با پیشرفت علوم، انگلیسی‌ها نخستین گام‌های تبدیل شدن به یک قدرت استعماری را برداشتند. یکی از رویکردهای نیل به این هدف و شکل‌گیری عقیدهٔ امپراتوری در افکار مردم، نویسندگان و سفرنامه‌نویسان بودند. آنان به نگارش آثاری روی آوردند که کشف سرزمین‌های دوردست، مستعمره‌سازی و رویارویی با بومیان مضامین آنها را تشکیل می‌دادند. پژوهش حاضر، جستاری است به شیوه توصیفی-تحلیلی در جهت یافتن ردپای گفتمان استعمارگری در رمان رابینسون کروسو اثر دانیل دفو. این پژوهش بر آن است که به تحلیل رمان مذکور در پرتو نقد پسااستعماری بپردازد تا گفتمان استعماری این اثر، یعنی استیلای و تقلیل آنان به دیگری و شناسه‌های استعماری را آشکار سازد. نتایج پژوهش نشان داد که در این اثر با توجه به آراء منتقدان پسااستعماری و همچون دیگر آثار پسااستعمارگری، استعمارگر نگاهی عمودی به استعمارشونده دارد، به‌گونه‌ای که این نگاه پسااستعماری و مؤلفه «دیگربودگی» که از مفاهیم بارز نقد پسااستعماری به شمار می‌رود، در سراسر متن نمودی آشکار دارد.

استناد: مذهب، محمدامین؛ (۱۴۰۳): تحلیل گفتمان دیگری‌سازی و استعمارگری در رمان رابینسون کروسو اثر دانیل دفو، پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۲، پاییز و زمستان، پیاپی ۲۹- (۳۰۶-۲۹۱). DOI: 10.22059/jolr.2024.381721.666899.

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

در قرن هجدهم در انگلستان با تصویب لایحهٔ اتحاد[1] در دو مجلس انگلستان و اسکاتلند در سال ۱۷۰۷م بریتانیای کبیر از به هم پیوستن چهار سرزمین انگلستان، اسکاتلند، ولز و ایرلند زاده شد. این هویت جدید، یعنی بریتانیایی بودن که به مردمان این کشورها افزوده شد، ظهور یک امپراتوری نوین در میان کشورهای اروپایی را نوید داد؛ اما به لحاظ ساختاری به خصوص در ارتباط با سیاست، توان نظامی و ایدئولوژی، بریتانیا بسیار دور از آن بود که یک امپراتوری باشد، چراکه به استثنای ایرلند که مستعمرهٔ درازمدت انگلستان از قرن پانزدهم میلادی بود، سرزمین دیگری به طور رسمی تحت ادارهٔ دولت مرکزی در آن زمان وجود نداشت (Kaul 2009: 2). به همین دلیل، برای آنکه افکار عموم به ایدهٔ امپراتوری خو بگیرد و هویت بریتانیایی ملموس شود، نویسندگان و ادیبان انگلیسی قرن هجدهم، همچنین جهانگردان و مکتشفان به نگارش نوشتارهای خیالی (ادبیات) و غیر خیالی مانند سفرنامه‌ها روی آوردند و سیمایی از بریتانیا چون یک امپراتوری نوپا و قدرتمند که می‌تواند در تمامی نقاط زمین حضور داشته باشد و فضاهای خالی و سفید نقشه‌های اطلس جهانی را با به نام خود پُر کند، ترسیم کردند (Kaul 2009: 3). در حقیقت، پیش از آنکه بریتانیا به یک قدرت امپریالیستی و استعماری در قرن نوزدهم تبدیل شود که نزدیک به یک پنجم خاک‌ها و آب‌های جهان را در اختیار گیرد، این نویسندگان قرن هجدهمی بودند که عقیده و تصویر امپراتوری را در جهان ادبی برای مخاطبان انگلیسی خلق کردند. یکی از مهم‌ترین این نویسندگان، دانیل دفو[2] است که افزون بر حرفهٔ رمان‌نویسی، به روزنامه‌نگاری و تجارت هم مشغول بود. دفو در سال ۱۷۱۹ م با چاپ رمان *رابینسون کروسو*[3] توانست شهرت زیادی برای خود کسب کند؛ اثری که نه تنها به بیشتر زبان‌های دنیا ترجمه شده است، بلکه یکی از متون کلاسیک مورد مطالعه در واحدهای درسی رشتهٔ ادبیات انگلیسی در دانشگاه‌های مختلف در جهان قلمداد می‌شود. در داخل ایران، مترجمان بی‌شماری از جمله پرویز نجم‌الدینی، حبیب شنوقی، محسن سلیمانی، مرجان رضایی، نعمیه کرمی و چند تن دیگر این رمان را به فارسی برای ادبیات بزرگسال و نوجوان ترجمه کرده‌اند.

رابینسون کروسو در عصری نوشته شد که بازرگانی و سفرهای اکتشافی عوامل مهم در شکل‌دهی بریتانیا به یک قدرت امپریالیستی تلقی می‌شد. در رمان، شخصیت رابینسون کروسو از یک فرد بی‌تجربه در ابتدای داستان به یک برده‌دار و تاجر ثروتمند در پایان تبدیل می‌شود و جزیره‌ای که به مدت ۲۸ سال در آنجا سرگردان شده بود را به مستعمره و دارایی شخصی خود تبدیل می‌کند. در واقع، او به شکل نمادین همان امپراتوری بریتانیا است که اقتدارش را بر

1. Act of Union
2. Daniel Defoe
3. *Robinson Crusoe*

غیراروپاییان، یعنی جزیره و مرد بومی آنجا جمعه[1] تثبیت می‌کند. شخصیت کروسو، آن نگرانی-هایی را که بریتانیایی‌ها از اقدامات استعماری در سرزمین‌های دوردست و ناشناخته در ذهن دارند، برطرف می‌کند و حسی از اطمینان و اعتماد به نفس را مربوط به برتری فرهنگی و فناوری انگلیسی بر غیراروپایی و دیگران (استعمارشدگان) تکوین می‌دهد (Mcinelly 2003: 4). آنچه دفو در اثرش بازمی‌نمایاند به تحقق رساندن اقدامات امپریالیستی است؛ بنابراین، او ارتباطی یک‌سویه و برتری‌خواهانه را بین کروسو و جمعه به تصویر می‌کشد و روایت کروسو تنها از دیدگاه خود است و غیراروپایی، یعنی دو شخصیت جمعه و زوری[2]، خدمتکار مسلمان کروسو که به او کمک کرد از اسارت در کشتی دزدان دریایی راوِر[3] نجات یابد، از هیچ جایگاه و صدایی در این روایت برخوردار نیستند. منتقد پسااستعماری ادوارد سعید[4] (۱۹۹۳) می‌نویسد که رمان دفو از نخستین آثار استعماری است که به خوبی ارتباط درهم‌تنیده و تقابل میان تجارت، بازرگانی، سرمایه‌داری و امپریالیسم را ترسیم می‌کند (۴۳). با توجه آنچه گفته شد، هدف این پژوهش این است که گفتمان دیگری‌سازی از غیراروپاییان یعنی شخصیت جمعه در رمان *رابینسون کروسو* را با استفاده از نظریات منتقدان پسااستعماری، مانند ادوارد سعید، تحلیل کند تا بر ضرورت بازخوانی ساختارشکنانه از آثار کلاسیک ادبیات انگلیسی که در بازار ترجمهٔ ادبی در ایران و حوزهٔ دانشگاهی نمود دارند، تأکید شود.

۲. پیشینهٔ پژوهش

در بافت انگلیسی، رمان دفو از زوایای متعددی مورد بررسی قرار گرفته است که در اینجا به مهم‌ترین آنها اکتفا می‌کنیم. یان وات[5] در کتاب *ظهور رمان*[6] (۱۹۵۷) یک فصل کامل را به بررسی رمان دفو اختصاص می‌دهد و روایت در اثر را از نظر گفتمان سرمایه‌داری و بازرگانی قرن هجدهم و ارتباط کروسو با طبیعت تحلیل می‌کند. به نظر او، کروسو طبیعت، شامل جمعه را با «نگاه حسابگر سرمایه‌داری استعماری» می‌نگرد و همه‌چیز و همه‌کس برای او ابزاری است تا او را به اهداف مادی گرایانه و سودجویانه برساند (۱۰۰). مانوئل شون‌هورن[7] در کتاب *سیاست دفو*[8] (۱۹۹۱) خوانش سیاسی از آثار دفو ارائه می‌کند. به سخن او، شخصیت کروسو نمایانگر افکار مخالف دفو علیه نوع دولت و حاکمیت مجلس عوام انگلیس است و به همین دلیل تبدیل جزیره به پادشاهی کروسو و فعالیت در برده‌داری در آمریکای جنوبی می‌توانند به مخالفت دفو با سیاست

1. Friday
2. Xury
3. Rover
4. Edward Said
5. Ian Watt
6. The Rise of the Novel
7 . Manuel Schonhorn
8 . Defoe’s Politics

روز دولت انگستان باشد که در جهت امپراتـوری‌سازی بریتانـیا چنـدان کوشش نمی‌کند (۲). شون‌هورن شخصیت کروسو را به «شاه جنگجو» تعبیر می‌کند که جوامع و مردمان را باید تحت اختیار گیرد زیرا این امر یک مشیت الهی است (36). در آخر، ادوارد سعید در کتاب *فرهنگ و امپریالیسم*[۱] (۱۹۹۳) رمان را با ارتباط بین فرهنگ، سرمایه‌داری و امپریالیسم بررسی می‌کند. او می‌گوید که *رابینسون کروسو* یک رمان واقع‌گرایانهٔ مدرن است و اینکه یک اروپایی برای خود یک جامعهٔ ارباب–نوکری در جزیره‌ای دورافتاده پدید می‌آورد، جای شگفتی باقی نمی‌گذارد (۷). به اعتقاد سعید، «قدرت روایت کردن یا ممانعت از تکوین و پدیداری دیگر روایت‌ها، یک امر مهم برای فرهنگ و امپریالیسم است و یکی از روابط مهم بین این دو است» (۸). بدین ترتیب، در رمان مشاهده می‌کنیم که روایت و رخدادهای زندگی کروسو در مرکز توجه است و با دیدگاه استعمارگرایانه دیگر شخصیت‌ها مانند جمعه را توصیف می‌کند.

در ایران دو پژوهش پیرامون رمان دفو انجام شده است. بوربور (۱۳۹۴) به اقتباس داستانی *رابینسون کروسو* توسط جان مکسول کوتسی[۲] به نام *آقای فو*[۳] (۱۹۸۹) می‌پردازد و مفاهیمی چون چندصدایی باختین و واسازی مردسالاری و اروپا محوری را در متن کوتسی بررسی می‌کند (۲). دیگر پژوهش به نگارش مشترک بهاری، ستاری، بناهان‌قمی و نراقی‌زاده (۱۴۰۱) است که رمان را با داستان حی بن یقظان از جانب وجودشناسی، معرفت‌شناسی و این نگرهٔ بیداری انسان از توانایی و قدرت درونی تطبیق و بررسی می‌کند. نکتهٔ مهمی که نگارندگان از آن غافل شده‌اند این است که رمان دفو مملو از تصاویر و نگرش‌های استعماری و کلیشه‌انگاری غیراروپاییان است و خودشناسی و افزایش خودآگاهی کروسو که موضوع تحلیل مؤلفان نامبرده است، در واقع همان شناختن و تلقی توانایی‌هایی استعماری و برده سازی دیگران است.

۳. پردازش تحلیلی موضوع

۳-۱. نقد پسااستعماری، گفتمان استعماری و دیگری‌سازی

دو دههٔ ۱۹۶۰ م و ۱۹۷۰ م را باید سرآغاز نقد و نظریه پسااستعماری دانست که نویسندگانی مانند فرانتس فانون[۴]، ادوارد سعید و آلبرت ممی[۵] آثارشان را در این حوزه چاپ کردند و بر پیدایش نسل دیگر منتقدان پسااستعماری نظیر هومی بابا[۶]، گایاتری اسپیوک[۷] و بیل اشکرافت[۸] تأثیر گذاشتند. نقد پسااستعماری یک فعالیت و نظریهٔ نقادانهٔ انتقادی است که میراث اقتصادی، فرهنگی، سیاسی

1. Culture and Imperialism
2. John Maxwell Coetzee
3. Mister Foe
4. Franz Fanon
5. Albert Memmi
6. Homi Bhabha
7. Gayatri Spivak
8. Bill Ashcroft

و نژادی استعمارگری و امپریالیسم را، با تکیه بر آشکارسازی استثمار و حاکمیت بر دیگر مردمان، در مستعمرات قدرت‌های امپراتوری مطالعه و بررسی می‌کند. این نقد ادبیات و آثار فرهنگی را بررسی می‌کند که در کشورهای مستعمرهٔ سابق یا همچنان زیر یوغ استعمار نوشته شده است، یا ادبیات تألیفی در خود کشورهای استعمارگر که به مردم استثمارشده به دست کشورهای استعمارگر خود یا دیگر ملل استعمارگر می‌پردازد (Samaddar 2023: 4-5). این نوع نقد بر این نکته متمرکز است که ادبیات و فرهنگ استعمارگر تجربه و واقعیت‌های استعمارشدگان را تحریف می‌کند و آنها را افرادی فرودست و پست نشان می‌دهد تا بدین شکل صدای آنان خاموش شود و هویت استعمارگر غالب و برتر در این نظام سرکوبگر و ستمگر باشد.

یکی از مفاهیم بسیار مهم و غالب در نقد پسااستعماری، دیگربودگی[1]است. در نگاه استعمارگر، مردم و سرزمین استعمارشده- همراه با نژاد، زبان، فرهنگ و رسوم اجتماعی‌شان- دیگری محسوب می‌شوند. در تقابل دوگانهٔ استعمارگر/ استعمارشده، صفاتی مانند منظم، عقلانی، مردانه، نیک، متمدن به استعمارگر ربط داده می‌شود و آشوبگر، نابخرد، زنانه و پلید به استعمارشده نسبت داده می‌شود. برای نمونه، رمان *معادن شاه سلیمان*[2] (۱۸۸۵) به نگارش نویسندهٔ انگلیسی رایدر هگارد[3] () ماجراهای یک ارباب شکارچی و سفیدپوست، آلن کوترمین[4] ، در آفریقا را نشان می‌دهد که سیاهان آفریقایی را خدمتکاران خود قرار داده است و در آخر داستان به ستمگری رئیس قبیلهٔ زولو پایان می‌دهد. در این رمان، هگارد آفریقاییان را افرادی تندمزاج و به لحاظ شخصیتی فرومایه و زیردست استعمارگران انگلیسی ترسیم می‌کند که فاقد صلاحیت پاسداری و استفاده از منابع و ثروت طبیعی خود هستند، همان معادن جواهری که در پایان ارباب انگلیسی را به ثروت فراوان می‌رسانند. در گفتمان استعماری[5] ، دیگری به بدوی و آدم‌خوار تعریف می‌شود، همانند رمان *دل تاریکی*[6] (۱۸۹۹) جوزف کنراد که راوی آن، مارلو[7]، در میانهٔ سفرش در رود کنگو با دیدن چند جمجمه کنار رودخانه نتیجه می‌گیرد که نه تنها بومیان آفریقایی این منطقه آدمخوار هستند، بلکه سیاهانی که مسئول پارو زدن قایق او هستند نیز افرادی غیرقابل اعتمادند که هر لحظه امکان دارد به آدمخواری روی آورند. بدین ترتیب، دیگربودگی یک چارچوب ایدئولوژیک برای استعمارگر است که به استناد آن استعمارشدگان تعریف می‌شوند و به افرادی فرومایه تقلیل می‌یابند.

1 . otherness
2 . King Solomon’s Mines
3 . Rider Haggard
4 . Allan Quatermain
5 . colonial subject
6 . Heart of Darkness
7 . Marlowe

در گفتمان استعماری، به منظور استیلا و غلبهٔ کامل بر غیراروپاییان، یعنی آفریـقاییان، آسـیایی های و اهالی آمریکای لاتین و جنوبی، استعـمارگران به فرآیند دیگری‌سازی[1] یا دیگری‌انگاری[2] استعمارشدگان روی می‌آورند تا این افراد به «کانون هوس‌بازی یا اعمال قدرت» امپراتوری تبدیل شوند (Ashcroft, Griffiths and Tiffin 2007: 156). بدون تردید، فرآیند دیگری‌سازی در هر روایت استعماری رخ می‌دهد. برای نمونه، ماری پرت[3] به سفرنامه‌ای از جان بارو [4] اشاره می‌کند که بارو مردم آفریقای جنوبی را در چنین وصف می‌کند:

> مردمی که باید در دستهٔ دیگری قرار بگیرند را با ضمیر جمع «آنها» نشان می‌دهیم که حتی بیشتر به یک ضمیر «اوی مذکر» تقطیر می‌شوند. این خطاب انتزاعی «او/آنها» موضوع افعال در زمان حال است که هرچیز او را شامل می‌شود یا نمی‌شود، نه تنها به عنوان یک رویداد تاریخی خاص، بلکه موردی از یک رسم یا صفت از پیش مقرر (139 :1992).

دیگری‌سازی در راستای حاشیه‌انگاری و فرومایه‌انگاری به کار گرفته می‌شود تا موقعیت اروپایی استعمارگر در مرکز دایره و استعمارشده در حاشیه قرار گیرد. افزون بر این، دیگری‌سازی یک نوع مشخصه یا معیاری برای استعمارگر است تا استعمارشده را به دور از تمدن و ترقی معرفی کند و گفتمان نژادپرستی را علیه او به کار بندد؛ بنابراین، با توجه به مطالب مذکور، در بخش بعد به تحلیل چگونگی دیگری‌سازی در روایت و شخصیت‌پردازی رمان رابینسون کروسو می‌پردازیم که در حوزهٔ ادبی و دانشگاهی ایران بدون پژوهش و واکاوی انتقادی باقی مانده است.

۴. تحلیل و بررسی

۴-۱. *رابینسون کروسو* و ساخت دیگری‌بودگی

داستان رمان از جوانی کروسو آغاز می‌شود که علی‌رغم مخالفت پدرش به دلیل خطرات سفر دریایی، او مصمم به رفتن به دریا و کشف سرزمین‌های ناشناخته و دوردست است. دفو، راوی کل داستان را کروسو قرار داده است و نشان می‌دهد که روایت کروسو از رویدادهای زندگی‌اش، از آغاز سفر تا سرگردانی در جزیره و بازگشت به انگلستان پس از ۲۸ سال، خواننده را متقاعد می‌کند که با ماجـراهایی واقـعی مواجه‌اند زیرا تجربیات و مشاهدات دست اول کروسو دخیل می‌باشند. در تمام رمان، کروسو را مشاهده می‌کنیم که توانایی و قابلیت روایی خود را تکوین می‌دهد و خود را در مرکز این روایت قرار می‌دهد، یعنی یک امپریالیست سفیدپوست اروپایی و هر چیز و هرکس دیگر همچون قمری به دور او می‌چرخد. از همان ابتدای سفر، هنگامی که او در یک کشتی دزد دریایی به اسارت گرفته می‌شود و به ناچار یک دزد دریایی می‌شود، لحظه به لحظه وقایع و اتفاقات را در دفترچهٔ خاطرات روزمره‌اش ثبت می‌کند. کروسو نه تنها اطلاعات

1 . otherization
2 . othering
3 . Mary Pratt
4 . John Barrow

دیگر افراد و چگونگی و فرجام بروز رویدادها را روزانه ثبت می‌کند، بلکه احساسات و افکار شخصی‌اش را به منظور تعبیر رویدادها دخیل می‌کند؛ بنابراین، خوانندگان انگلیسی دفو در عصرش متقاعد شوند که با یک متن حقیقی و به دور از تحریف و خیال‌بافی روبه‌رو هستند. این امر با سخن ادوارد سعید همسو می‌شود که رمان دفو را یک متن واقع‌گرایانه خطاب می‌کند که نویسنده می‌کوشد تا با واقعی جلوه دادن رویدادها خوانندگان خود را با حقایق استعماری و نه ساختگی و دروغین مواجه کند (9-8).

اشتیاق فراوان کروسو مبنی بر کشف سرزمین‌های ناشناخته موجب می‌شود که با وجود نجات از یک کشتی شکستگی، در ادامه دادن سفرش برای کسب ثروت از مکان‌های ناشناخته همچنان بااراده و کوشا باشد. در کشتی دزدان دریایی، راور، کروسو با زوری آشنا می‌شود، کسی که در فرار از دزدان دریایی به او یاری می‌رساند و با وجود اینکه زوری ارتباطی دوستانه و از روی احترام با کروسو دارد، در نهایت کروسو او را به عنوان برده می‌فروشد تا با پول به دست آمده برای خود لباس و وسایل تهیه کند. ارتباط کروسو با افراد- به خصوص زوری- یک ارتباط یک‌سویه، منفعت‌طلبانه و عمل‌گرایانه است؛ یعنی، زوری در نگاه کروسو یک کالا است که برای او می‌تواند از نظر مالی سودآور باشد (Keymer 2007: xxxvii). با همین افکار در ذهن، کروسو در پایان رمان یک کشتزار پنبه در آمریکای لاتین راه می‌اندازد و «سوی گینه سفر دریایی آغاز می‌کند تا آفریقاییان را به کشتزار منتقل کند» (Defoe 2007: 164). در واقع، کروسو یکی از پیشگامان برده‌داری در قارهٔ آمریکاست، به خصوص ایالات جنوبی آمریکا در قرن نوزدهم که آفریقاییان را به آنجا انتقال می‌دادند تا در کشتزارها و مزارع آمریکایی بردگی کنند. آنچه کروسو در خاطرات خود از فروش زوری به یک ناخدای پرتغالی به ازاری ۶۰ سکه می‌نویسد، درخور توجه است، چراکه در نگاه کروسو امور مالی و کسب سرمایه بر اخلاقیات و درک فرد دیگر تقدم دارد: «از خود بیزارم که آزادی پسر بینوا را فروختم، کسی که در آزادی خودم وفادارانه مرا یاری رساند. با این حال، اجازه دادم ناخدا او را داشته باشد» (Defoe 2007: 30). آنچه در رمان مشاهده می‌کنیم، طمع سیری‌ناپذیر کروسو است که هم در اشتیاق او مبنی بر کشف سرزمین‌ها نمود می‌کند و هم در کسب پول و سرمایه در تجارت برده و کالا ظاهر می‌شود.

اوج گفتمان استعماری رمان در وقایع زندگی کروسو در جزیره روی می‌دهد. در نقد پسااستعماری، استعمارگری به اشغال و تصاحب مستقیم و بدون واسطهٔ مستعمرات اطلاق می‌شود. دو رکن اساسی گفتمان استعمارگری، نژادپرستی و دیگربودگی است. کلیشه‌انگاری نژادی، اینکه یک سری از صفات منفی و به خصوص را به یک گروه مردم نسبت داد، در رشد استعماری و شکل‌گیری امپراتوری بریتانیا بسیار مهم بود. تصویر دیگری نژادی، هویتی بسیار فرومایه دارد و همواره تحت اختیار و برتری ارباب/خود است. استعمارگر ساختارهای سلسله‌مراتبی را در مستعمرات شکل می‌دهد تا بر این اساس بتواند اختلافات نژادی، طبقاتی، زبانی و فرهنگی را به

وجود آورد و فرهنگ و مردم بومی را تحت فرمان خود گیرد؛ بنابراین، استعمارگر اروپایی به فردی مقتدر و متمدن بدل می‌شود که برای متمدن‌سازی بومیان بدوی سرزمین‌های آنان را در دوردست کشف و تصاحب می‌کند. در این رابطه، داونی[1] می‌نویسد که افکار و اقدامات کروسو، مانند کالاسازی از زوری و ارتباط ارباب–نوکری او با جمعه، همان تبلیغات و ایدئولوژی استعماری هستند که به خوبی با دو پدیدۀ بازرگانی و مستعمره‌سازی در قرن هجدهم انگلستان هماهنگی دارد (66 :1983).

هر قدمی که کروسو در داستان برمی‌دارد، به‌ویژه حضور او در جزیره، اقدامی است که به سلطۀ استعـماری[2] منتـهی می‌شود. آنچه کروسو را در پیشبرد اهداف استعماری‌اش ثابت قدم می‌کند، فردیت و اعتماد به نفس بالای او است. در بند اول آغازین رمان از هویت و خانوادۀ خود می‌گوید، اینکه پدرش آلمانی است اما خود را انگلیسی می‌داند چون مادرش اهل شهر یورک است. از ابتدا تا انتهای داستان، کروسو سفری درونی را طی می‌کند تا هویت استعماری خود را شکل دهد. برای مثال، او هر روز خود را در جزیره شروع با خیال‌بافی و تصورات سپری می‌کند؛ البته تصوراتی که در آخر داستان همگی به حقیقت می‌پیوندند. مهم‌ترین تصوری که او بر خود می‌بیند، این است که به حکمران مطلق جزیره بدل گشته است:

> من هیچ‌چیز مستور نداشتم؛ زیرا هر آنچه در آنجا داشتم، مایۀ لذت من بود: من لُرد تمام این ملک بودم؛ یا چنانچه مایۀ خرسندی‌ام می‌بود، خویشتن را شهریار یا امپراتور سرتاسر این سرزمین خطاب می‌کردم که تحت امر و اختیار من بود. هیچ رقیبی وجود نداشت که فرمان یا اقتدار مرا به مجادله کشد. کشتی‌ها را از ذرت‌ها می‌انباشتم (Defoe 2007: 109).

در نقل قول بالا، کروسو این ایده را در ذهن مخاطب انگلیسی خود القا می‌کند که فردی عادی و دورگۀ آلمانی– انگلیسی همچون او قادر است تا در یک سرزمین دورافتاده به یک حکمران تبدیل شود و اختیار تمام ثروت و منابع طبیعی آنجا در دستان او باشد. به طور نمادین، کروسو بریتانیای استعمارگر است که ثروت‌های مستعمره را از آن خود می‌کند. استعمارگری با اداره و بهره‌مندی از ثروت و منابع طبیعی مستعمره گره خورده است تا در کنار اهداف ایدیولوژیک، انباشت سرمایه و امور اقتصادی دیگر توجیه و دلیل مهم در امر مستعمره‌سازی غیراروپاییان باشد.

در گفتمان استعمارگری بریتانیا، تبلیغ دین و مسیحی کردن غیراروپاییان یک وظیفۀ مهم و الهی برای استعمارگران تلقی می‌شد. گرینبلت[3] می‌گوید که آنچه قدرت‌های اروپایی– مانند بریـتانیا و بلژیک – در راستای مستعـمره‌سازی قارۀ آفـریقا به کار گرفتند، ترویج انجیل و ادبیات‌شان بود (254 :2005). به همین جهت، در اظهاری دیگر، کروسو از لذت استعماری و برخورداری از حق الهی در تصاحب استعماری سخن می‌گوید:

---

1 . Downie
2 . colonial control
3 . Greenblatt

اندک مسیری را از سراشیبی درهٔ زیبا پیمودم و پیرامون را با لذت و خشنودی نگریستم (هرچند دیگر افکارم نیز دخیل بودند) زیرا تمام این سرزمین از آن من بود، اینکه من شهریار و لُرد تمام این سرزمین دست‌نخورده بودم و از حق به مالکیت برخوردار بودم؛ این‌گونه بگوییم، گویی آن را به ارث برده بودم، همچون ارباب یک عمارت در انگلستان. در آنجا کثرت درختان کاکائو، پرتقال، لیمو و بالنگ را نگریستم. (Defoe 2007: 85)

در اینجا، کروسو از «حق به مالکیت» بر جزیره و تمام درختان و منابع طبیعی آنجا سخن می‌گوید. دیگر نکتهٔ مهم در اظهار او، استفاده از واژهٔ «لُرد»[1] با حرف بزرگ است که دو معنا را تداعی می‌کند: ارباب و خدا. با هم‌ردیف کردن این کلمات «سرزمین»، «لُرد»، »حق» و «ارث» مشخص می‌شود که استعمار جزیره حق الهی یا ارثی است که خداوند برای او مقدر کرده است و در جزیره او نه تنها یک ارباب مطلق و بدون رقیب است، بلکه خدای آن سرزمین تلقی می‌شود که دارای اختیار تام و حق به قانون‌گذاری است.

در ابتدا، کروسو جزیره را به «جزیرهٔ یأس» (Defoe 2007: 60) وصف می‌کند، اما با گذشت زمان و افزوده شدن به اعتماد به نفس او، از یک فرد مردد و درمانده به یک ارباب استعمارگر توانمند بدل می‌شود. با وسایل و ابزارآلاتی که از کشتی برای او به جا مانده است، خانه درختی، مزرعه و حصار بنا می‌کند؛ از سبزیجات کاشته شده برای آشپزی استفاده می‌کند، گندم آسیاب می‌کند و نان می‌پزد. در واقع، دفو بر این عقیده تأکید می‌گذارد که یک ذهن اروپایی با بهره‌گیری از ابزارها (فناوری) اروپایی قادر است به تنهایی ارباب خود در یک جزیرهٔ دورافتاده و عاری از سکنه باشد. شخصیت او یعنی کروسو به مخاطبان این موضوع را اثبات می‌کند که در مسیر استعمارگری و اکتشاف استعماری خودکفایی و خودبسندگی وجود دارد و هرگونه بیم و نگرانی دربارهٔ مشکلات بی‌جهت خواهد بود. در نگاه کروسو، طبیعت (جزیره) یک کالا است که باید از آن در راستای تضمین منافع شخصی بهره گیرد. جزیره نه تنها یک فرصت است، بلکه امری ناشناخته است که باید تحت فرمان یک استعمارگر اروپایی قرار گیرد. از دیدگاه کروسو، جزیره همان *دیگری* است که باید تحت سلطه قرار گیرد و بر مبنای تفکر اروپایی تعریف و تعبیر شود. کروسو در تصورات خود یک شیر وحشی را مخفی در گوشه‌ای در جزیره می‌پندارد که همان دیگری است که با صفاتی مانند بدوی و آشوبگر همراه می‌شود: «آن شیر دهشتناک که در کرانه، زیر سایهٔ آن تل لمیده است» (Defoe 2007: 25). در اینجا، انگارهٔ «شیر وحشی» به خطراتی اشاره می‌کند که استعمارگر در مستعمره با آنها مواجه است. در این راستا، کولوزوا[2] بیان می‌کند که در این قبیل آثار ادبی، سفیدپوست اروپایی به تجسمی از «بشریت» بازنمایی می‌شود و در مقابل او طبیعت غیرانسانی جلوه داده می‌شود و حیوانات هم بر همین اساس «عوامل

1 . Lord
2 . Kolozova

تهدید» او هستند، مانند شیر وحشی، یا برای استفاده از او مهیا شده‌اند، نظیر بزهای وحشی که کروسو آنها را رام کرده و از آنها استفاده می‌کند (18 :2020).

«دیگری» دیگر در رمان، بومی سیاه‌پوست جمعه است. وقتی کروسو جان او را از خورده شدن نجات می‌دهد، جمعه پای کروسو را به نشانهٔ تشکر و اینکه بندهٔ اوست، می‌بوسد و کروسو چنین وصف می‌کند: «او تمام نشانه‌های اطاعت، بندگی و تسلیم را به من نشان داد» (Defoe 2007: 174). در این گفتمان استعماری، سفیدپوست انگلیسی در مرکز قرار می‌گیرد و بومی غیراروپایی دارای هویت دیگری می‌شود و این ارباب استعمارگر است که او را تعریف می‌کند. در نخستین رویارویی بین کروسو و جمعه دو نکته حائز اهمیت است. نخست، جمعه نام ندارد و کروسو این نام را چون در روز جمعه برای اولین بار او را دیده است، بر او می‌نهد. نام‌گذاری یکی از اقدامات استعماری است که کروسو انجام می‌دهد تا شناسای استعماری یا همان دیگری استعماری را شکل دهد. نام‌گذاری استعماری به شکل نام نهادن بر فضاهای سفید در نقشهٔ اطلس هم صورت می‌گیرد. در این رابطه، می‌توان به نمایشنامهٔ *برگردان‌ها*[1] اثر نمایشنامه‌نویس ایرلندی برایان فریل[2] اشاره کرد که در آن، مقامات انگلیسی دهکده‌ها و مکان‌های جغرافیایی در ایرلند را تغییر نام می‌دهند یا اگر مکانی بدون نام را یافتند، عنوانی که خود برمیگزینند را بر آن می‌نهند. به همین ترتیب، کروسو به عنوان ارباب استعمارگر، بردهٔ خود یعنی جمعه را نام می‌نهد، زبان انگلیسی را به او آموزش می‌دهد و مهم‌تر از همه، تعالیم دینی عیسوی را به او می‌آموزد؛ در واقع، جمعه را به مسیحیت، همان دین استعمارگر اروپایی، سوق می‌دهد. دومین نکته در توصیف خصوصیات ظاهری جمعه نهفته است. در اولین دیدار، کروسو او را بر اساس ذهنیت اروپایی و کلیشه‌ای که استعمارگر از سیاه‌پوستان از پیش تعیین کرده است، وصف می‌کند:

> او سیمای بسیار خوبی داشت، بری از زمختی و خشنی؛ اما نشانی مردانه در چهره داشت، با این همه نوعی ظرافت و زیبایی در سیمایش نمود داشت، همچون سیمای یک اروپایی، به خصوص در لبخندش. موهای بلند و سیاه داشت و نه فرفری و گره خورده. پیشانی او بلند و کشیده بود و نشاط و برقی خاص در نگاهش موج می‌زد. رنگ پوست او کامل سیاه نبود، اما قهوه‌ای رنگ (Defoe 2007: 173).

این توصیف کروسو نه تنها باورهای کلیشه‌ای اروپایی دربارهٔ آفریقاییان و رنگین پوستان را نشان می‌دهد، اینکه آنان سیماهای زمخت و تیره با لبان بزرگ و پهن دارند، بلکه ویژگی زنانه به جمعه نسبت می‌دهد. طبق نظر لومبا[3]، زنانه انگاری دیگری در ساز و کار استعمارگری امری مهم است زیرا استعمارگر با صفت مردانه نوعی سلطه و برتری جنسیتی بر دیگری زنانه پیدا می‌کند تا تصویر مرد مقتدر و زن مطیع شکل گیرد تا امر و نهی استعمارگر و پیروی از او تداوم داشته باشد (2015: 64).

---

1 . Translations
2 . Brian Friel
3 . Loomba

روایت کروسو تک‌بعدی و متعصبانه است. رمان هیچ صدای دیگری به جز کروسو را نشان نمی‌دهد. کروسو همه‌چیز و همه‌کس را با نوع ذهنیت استعماری خودش توصیف می‌کند. برای نمونه، می‌توان آغاز رمان را با میانۀ آن مقایسه کرد، وقتی که کروسو از خانواده و تبار خود با احترام می‌گوید تا برای خواننده یک خانواده عادی ولی محترم به تصویر کشیده شود، حال آنکه روایت او از تبار و اصلیت جمعه، با وجود گرویدن به مسیحیت و تحت فرمان کروسو بودن، شنیدنی است: «آدم من *جمعه* پروتسانت بود، پدرش *مشرک* و *آدمخوار* بود» (Defoe 2007: 203). این باور به «آدمخوار» بودن بومیان در گفتمان استعماری امری متداول است. در این ارتباط، سورنسن[1] اظهار می‌کند که معرفی بومیان به آدمخواران این هدف مهم را برای نظام استعمارگری محقق می‌کند: اینکه بومیان آدمخوار افرادی ترسناک و نامتمدن هستند که باید با اعمال زور، تنبیه یا مسیحی شدن اصلاح و متمدن شوند (155 :2021). در حقیقت، کروسو هم‌چنین می‌کند و در نقش یک کشیش ظاهر می‌شود، جمعه را غسل تعمید می‌دهد و او را به اصطلاح متمدن می‌کند. حتی با وجود فرمانبرداری کامل جمعه و احترامی که او برای کروسو قائل است، کروسو به او اعتماد ندارد و همیشه نگران این موضوع است که جمعه به رسوم پیشین، یعنی آدمخواری و شرک، بازگردد و کروسو اولین قربانی باشد چون «آدمخواری در ذات او بود» (Defoe 2007: 175). به طور خلاصه، دو دیگری در رمان وجود دارند: جزیره و جمعه. اولی مستعمرۀ کروسو و چشمۀ ثروت و دارایی او است و دومی شناسای استعماری و بومی تحت فرمان است که باید به هر خواستۀ کروسو تن دهد.

۵. نتیجه

رمان دفو تصویری خیالی از فردی عادی را نشان می‌دهد که در پایان به یک استعمارگر و برده-دار قدرتمند تبدیل می‌شود و به نوعی خوانندگان را مجاب می‌کند تا آنان نیز به کشف سرزمین-های ناشناخته روی آورند و بریتانیا را به یک امپراتوری در سطح جهانی تبدیل کنند. دغدغۀ کروسو مبنی بر نظم بخشیدن و متمدن ساختن جهان، یعنی جزیره و جمعه، نمایانگر همان طرح و نقشه استعمارگری بریتانیا است که در قرن نوزدهم توانست نزدیک به ۲۰٪ دنیا را تصاحب کند. آنچه دفو در رمان خود بازمی‌نمایاند، به وجود آوردن شناساهای استعماری از دیگری‌ها است، یعنی جمعه که از یک بومی بدوی به یک مسیحی پروتستانت تحت امر کروسو تبدیل می‌شود. دفو اذهان مردم جامعه‌اش را پذیرای استعمارگری و سودهای فراوانی که به ارمغان می‌آورد، آماده می‌کند. رمان دفو به خوبی ایدئولوژی عصرش را بازتاب می‌دهد و آن را تقویت می‌کند، اینکه با اکتشاف نه تنها فضاهای خالی اطلس جهان به نام بریتانیان زده می‌شود، بلکه با تصاحب دیگر سرزمین‌ها تمام ثروت‌ها و منابع آنها را در اختیار استعمارگران قرار می‌گیرند. در

1 . Sorensen

رمان، کروسو نه تنها جزیرهٔ یاس را به مستعمرهٔ خود تبدیل می‌کند، بلکه موفق می‌شود یک دیگری را شکل دهد و او را به اصول، دین و سبک زندگی انگلیسی وابسته می‌کند. می‌توان چنین ادعا کرد که رابینسون کروسو، علاوه بر اینکه یک اثر داستانی و خیالی است، مجموعه‌ای از راهنماها و توضیحات را برای مستعمره‌سازی افراد و مکان‌ها مهیا می‌کند. تحلیل گفتمان در این اثر با توجه به آرائ منتقدین پسااستعماری و همچون دیگر آثار پسااستعمارگری، حاکی از نگاه عمودی استعمارگر به استعمارشونده است، به‌گونه‌ای که این نگاه پسااستعماری و مؤلفه «دیگربودگی» که از مفاهیم بارز نقد پسااستعماری به‌شمار می‌رود، در سراسر متن نمودی آشکار دارد؛ بنابراین می‌توان مطرح کرد، آنچه در حوزهٔ دانشگاهی ایران توجه بیشتری را می‌طلبد، ارائهٔ نقدهای ساختارشکنانه از این دست متون کلاسیک است تا ایدئولوژی‌های پنهان آنها آشکار گردد.

منابع

بهاری، معصومه، علی ستاری، مریم بناهان قمی، افسانه نراقی‌زاده (۱۴۰۱)، «مقایسه تطبیقی زمینه‌های فلسفی دو داستان حی بن یقظان و رابینسون کروزو»، مجلهٔ پژوهشهای فلسفی. انتشار آنلاین.

بوربور، ترانه (۱۳۹۴)، «رابینسون کروزوهای متفاوت: چندصدای در دو داستان از جان مکسول کوتسی»، *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، س ۲۰، ش ۱.

Ashcroft, Bill and Gareth Griffiths and Helen Tiffin, 2007, *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*, London: Routledge.

Bahari, Masoumeh, Ali Sotari, Maryam Banahan Qomi, and Afsaneh Naraghi-Zadeh, 2022, "A Comparative Analysis of the Philosophical Contexts of the Stories of Hayy ibn Yaqdhan and Robinson Crusoe," Journal of Philosophical Research. Online publication. [In Persian].

Borbor, Taraneh, 2015 , "Different Robinson Crusoes: Polyphony in Two Stories by John Maxwell Coetzee," Contemporary World Literature Research, Vol. 20, No. 1. [In Persian].

Defoe, Daniel, 2007, *Robinson Crusoe*, Thomas Keymer (Ed), Oxford: Oxford University Press.

Downie, Alan, 1983, “Defoe, Imperialism and Travel Books Reconsidered,” *Yearbook of English Studies*, 1.

Greenblatt, Stephen, 2005, *The Greenblatt Reader*, Malden: Blackwell.

Kaul, Suvir,2009, *Eighteenth-Century British Literature and Postcolonial Studies*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Keymer, Thomas, 2007, “Introduction,” in *Robinson Crusoe*, Daniel Defoe, Oxford: Oxford University Press.

Kolozova, Katerina,2019, *Capitalism’s Holocaust of Animals*, London: Bloomsbury.

Loomba, Ania,2015, *Colonialism/Postcolonialism*, New York: Routledge.

Mcinelly, Brett,2003, “Expanding Empires, Expanding Selves: Colonialism, the Novel, and Robinson Crusoe,” *Studies in the Novel*, 35(1).

Pratt, Mary Louise,1992, *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*, London: Routledge.

Said, Edward,1993, *Culture and Imperialism*, New York: Vintage.

Samaddar, Ranabir,2023 , *Alternative Futures and the Present: Postcolonial Possibilities*, London: Routledge.

Schonhorn, Manuel,1991 , *Defoe's Politics*, Cambridge University Press.

Sorensen, Eli,2021 , *Postcolonial Realism and the Concept of the Political*, New York: Routledge.

Watt, Ian,1957 , *The Rise of the Novel*, New York: Random House.

TABLE OF CONTENTS

Journal of Language Researches

ISSN: 2251-9289

No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter-2024-2025

License Holder: Faculty of Literature and Humanities of the University of Tehran.

Managing Director: Abdolreza Seyf (Professor at University of Tehran)

Editor-in-chief : Ali Afkhami (Professor at University of Tehran)

Publisher: University of Tehran

Address: Faculty of Literature and Humanities, University of Tehran, Enghelab Ave., Tehran 14155-56185 Iran.

Phone: +9821-66978885

k **Fax:** +9821-66978885

Price: ……………. Rials

E-mail: Jolr@ut.ac.ir

According to Notice No. 90/3/11/30656, dated 2011-02-08, issued by the Supervisory Commission of State Scientific Journals affiliated to the Ministry of Science, Research & Technology**,** the Journal of Language Researches is ranked in the "Scientific-Research" category.

Indexed at:

www.sid.ir

www.magiran.com

www.isc.gov.ir

www.ulrichsweb.com

www.ut.ac.ir

University of Tehran
Faculty of Letters and Humanities

Journal of Language Researches

ISSN:2251-9289
No. 2, Vol.15 , Serial No. 29, Autumn & Winter-2024-2025